

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

ИЗВЕСТИЯ Российской академии образования

Научный журнал

№ 3 (55)
июль — сентябрь

Издается с 2005 г.

IZVESTIA
of The Russian Academy
of Education

Science Journal

No. 3 (55)
July — September

Published since 2005

Москва
Moscow
2021

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзором)

Свидетельство ПИ № ФС77-37861 от 21 октября 2009 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций
на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук*

Исполняющий обязанности главного редактора

Николай Дмитриевич Подуфалов — доктор физико-математических наук, профессор, член бюро отделения профессионального образования РАО, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ

Заместитель главного редактора

Светлана Константиновна Бондырева — кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, президент ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», член отделения психологии и возрастной физиологии РАО, академик РАО, лауреат премии Правительства РФ в области образования

Редакционный совет:

Надежда Александровна Асташова — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского»

Ирина Валерьевна Вологодина — кандидат педагогических наук, доцент, ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Александр Александрович Горелов — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физической подготовки и прикладных единоборств ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации»

Сергей Владимирович Дармодохин — доктор социологических наук, профессор, академик РАО, лауреат премии Правительства РФ в области образования

Ирина Холовна Каримова — доктор педагогических наук, профессор, академик, вице-президент Академии образования Таджикистана, иностранный член РАО (Душанбе, Республика Таджикистан)

Александр Самуилович Кацев — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры журналистики ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина» (Бишкек, Киргизская Республика)

Михаил Львович Левицкий — доктор педагогических наук, профессор, и. о. академика-секретаря отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, член президиума РАО, академик РАО

Игорь Давыдович Лельчицкий — доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», академик РАО

Михаил Абрамович Лукацкий — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А. И. Евдокимова», член-корреспондент РАО

Сергей Борисович Малых — доктор психологических наук, профессор, академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии РАО, член президиума РАО, академик РАО, лауреат премии Правительства РФ в области образования

Рафик Манаф оглу Новрузов — доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе Бакинского славянского университета (Азербайджанская Республика)

Оксана Сергеевна Попова — доктор психологических наук, профессор, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы УО «Республиканский институт профессионального образования» (Минск, Республика Беларусь)

Эди Викторовна Сайко — доктор исторических наук, профессор психологии, главный редактор издательства ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», член отделения психологии и возрастной физиологии РАО, член-корреспондент РАО

Наталья Леонидовна Селиванова — доктор педагогических наук, профессор, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии и развития образования РАО», член-корреспондент РАО

Учредители: Российская академия образования
ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

ISSN 2073-8498

© Российская академия образования, 2021

© ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», 2021

© Известия Российской академии образования, 2021

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_3
УДК 37.01

Э. В. Сайко

**Образование как конструкт знаниевого пространства
и проблемная ситуация его развития в современном обществе**

E. V. Sayko

**Education as a construct of the knowledge space
and the problematic situation of its development in modern society**

В статье рассматриваются проблема формирования образовательного пространства как конструкта, формы и уровня проявления знаниевого пространства в его исторической развертке и проблемная ситуация функционирования его в современном обществе.

Ключевые слова: знаниевое пространство, образование, информация.

Проблема образования в современных условиях реально глобальных изменений в развитии общества, практически стадийного уровня [8], высветилась как одна из наиболее острых и важных, поскольку речь здесь идет о готовности к этим исторически значимым преобразованиям самого носителя и созидателя исторического процесса — Человека.

При этом явно фиксируемые серьезные сбои в условиях его функционирования и объективно возникающие проблемы развития общества и человека в обществе ставят массу проблем, связанных с определением степени готовности его к таким изменениям, готовности психологической и интеллектуальной к построению нового пространства организации своей жизни, своего функционирования в нем.

Естественно, одним из главнейших вопросов, возникающих в этой ситуации, является вопрос о подготовке человека к жизни и творению практически в принципиально новых условиях развития общества при значимых изменениях ситуации функционирования человека в последнем, включенного в систему новых отношений (в частности, в широком пространстве компьютерных связей, представляющих мощный поток неранжированной информации по всем возникающим проблемам и открытый список адресатов). Неизмеримо расширилось и структур-

но усложнилось знаниевое пространство, усложнились, в частности, и проблемы приобретения, присвоения знаний.

Возникновение многих проблем и острота современной ситуации в образовании и образования в обществе стали предметом обсуждения не только в рамках педагогических знаний, но и в психологии, социологии, философии, на государственном и правительственном уровне (см., в частности, Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и др.). Обсуждение их происходит в контексте сложно обусловленных изменений современного человека не только особенностями его собственного развития, но и особенностями развития современного общества в целом, его новыми характеристиками на исторической вертикали социальной эволюции.

Все больше становятся очевидными необходимость и значимость реальной оценки особенностей, смысла, содержания общей ситуации развития образования, его зависимость от особенностей и характера исторического развития общества, в частности развития **знаниевой** сферы как необходимого условия становления и развития человека, реализующего великое достижение эволюции — рождение сознания и мысли.

Выпадение осознавшего себя индивида из стадного состояния, открывшего новый, свой особый мир, где господство мысли и творческие способности его определили новый способ бытия — не просто вписывание человека в мир, но создание своего особого мира, целенаправленно формируемого им — единственным существом, способным не только к присвоению мира, в котором он существует, но и к творению нового мира, не существующего прежде, к творению мира человека и, более того, к своему самоизменению, развитию в нем.

Открытие (в результате возникновения рефлексии и становления сознания) *ставящимся* человеком своего Я среди других таких же, как он (в отличие от стадного состояния), а также открытие дифференцированно представшего ему предметного мира, который требовал теперь отношения к нему, его познания, понимания; появление возможности *действовать* в нем на новом уровне и в новом варианте действия (отличного от действия животного) и обнаружение возможности и способности производить искусственные предметы, прежде всего орудия труда, объективно формировали соответствующее (не природное) пространство — пространство жизнедеятельности ставшего человека.

Формировалось пространство связей-отношений, пространство действий в создаваемом человеком предметном мире, ставшем условием воспроизводства социума и человека в нем, пространство знаний, обеспечивающих возможность, способность сознательно, целесообразно действовать в новом, создаваемом человеком мире и создавать его. Но процесс передачи знаний при всех достижениях в практической деятельности, в частности, таких важных, как открытие земледе-

лия, например, осуществлялся, условно говоря, *из рук в руки* в качестве объективно значимых в развитии человеческой деятельности и самого человека. Однако человек постепенно осваивал и присваивал мир, происходило определенное накопление знаний о нем, формировалась и углублялась потребность в их систематизации.

Огромный скачок в развитии знаний, человека и общества в целом произошел в период перехода общества в V–II тыс. до н. э. к исторически новой стадии развития — цивилизации [8].

Археологические и впервые появившиеся в этот период письменные памятники фиксируют возникновение древнейших городов (в Месопотамии, в частности, в Шумере), храмов, развитие торговли (о чем повествуют письма на клинописью на глиняных обожженных табличках) и т. д. Но, главное — это попытки человека объяснить мир и себя в мире [3; 6; 7].

Так, во вступлении к шумерской поэме «Гильгамеш, Энкиду и подземное царство» читаем:

После того как небо отделилось от земли,
После того как земля отделилась от неба,
После того как человеку было дано имя,
После того как [бог неба] Ан поднял небеса,
После того как [бог воздуха] Энлиль опустил землю...
(цит. по: [2, с. 198])

Именно Ан — бог неба, Энлиль — бог, управляющий пространством между небом и землей, Энки, управляющий подземными водами, и «вместе с ними еще богиня-мать, носившая в разных номах разное имя (Нинхурсанг, Нинмах, Дингирмах), создали вселенную, землю, воду, каналы, растительность, животных и людей — хотя, впрочем, такая же роль творца (демиурга) приписывалась в отдельных номах и своим местным божествам» [4, с. 299].

Развернутую картину миропонимания в рассматриваемый период фиксируют знаменитые древнеегипетские памятники: «Тексты пирамид» и «Древнеегипетская книга мертвых: Слово Устремленного к Свету» [1], глубокого, практически философского содержания, записанные на папирусе (приблизительно II тыс. до н. э.).

В разделе «Заклинания» излагается гелиопольская традиция космогонии: «...в начале был Наун. Холодная водная гладь, охваченная безграничным пространством пустоты (Хаух) и окутанная тьмой (Каук). Проходили миллионы лет, но первозданный Наун оставался незыблемым.

Но однажды из Науна появился Атум (Атама), первый бог во вселенной. Он принял обличье божественной изначальной птицы — Великого Гоготуна.

Великий Гоготун, белая птица, которая первой влетела во тьму и нарушила вечное безмолвие Науна своим криком, летал над водами Науна в поисках хоть какого-нибудь твердого места на глади вод. И тогда Атум создал изначальный холм “Огненный остров”.

Великий Гоготун свил гнездо в ветвях вербы на холме и снес яйцо, из которого поутру вылупился бог Хапра (Восходящее Солнце). Хепри рос и расцветал, подобно цветку лотоса, пока не обрел облика Ра.

Ра-Хепри создал воздух и его бога Шу, вдохнул его, и с ним вошла в него жизнь. Поэтому Атум владеет знаком дыхания жизни “Анх”. Для бога Шу Атум сотворил божественную пару — богиню Тефнут» [1, с. 152].

И еще более выражено:

«Я есть (бог) первобытной материи, моя душа есть Бог, моя душа есть вечность. Я — творец тьмы, давшей ей место на границах неба, князь вечности» [9, р. 180].

Четко подчеркивается *действенность* творца нового искусственного мира и фиксируется попытка объяснения реальности человеческой жизни.

Необходимо отметить, что важными показателями развития в этот период технических знаний являются данные технико-технологических исследований археологического материала, фиксирующие, в частности достаточно высокие температурные режимы при обжиге керамики. Появляется первый механизм — гончарный круг. Среди письменных источников обнаружены рецепты глазурей (II тыс. до н. э.). Перед исследователями раскрывается процесс сложного конструируемого *пространства знания реально на принципиально новом уровне его функционирования*.

В данном случае в контексте всего вышесказанного, а главное, обсуждения проблемы связи пространства знания и образования отметим важную деталь — находки среди клинописных табличек так называемых *ученических текстов*, которые свидетельствуют, как можно понять, о возникновении объективной потребности и необходимости организованной передачи и сохранения знаний. Одним словом, человек открывал мир для себя, пытался его не только познавать, но и сохранять, передавать и расширять знания о нем и о себе в нем, формируя особую сферу в знаниевом пространстве как условие решения такой задачи — **пространство образования**.

Практически мы можем говорить о реальном начале становления *потребности* в организации образования как важной общественной задачи и о начале становления прочной и значимой связи и взаимообусловленности знания и образования как важного, активно действенного фактора в осуществлении прогресса в развитии человека и общества, что прослеживается на протяжении всей истории. Главное — отбита стадия в историческом развитии общества, развитии знаний и возникновении практики передачи знаний как специального института. Проблема знания и образования в их взаимосвязи стала реально значимой в организации и развитии общества на протяжении всей истории.

Ключевым моментом в развитии знаний считается переход от мифа к логосу в середине I тыс. до н. э. Новая школа, которая многими считается первой, возникла в VI в. до н. э.

В период Античности, когда родилась великая философская мысль, рассуждения о знаниях и их передаче занимали важное место. Достаточно вспомнить в этом плане сочинения Сократа и, особенно,

его ученика — Платона, предложившего теоретическую модель знания, отметившего, в частности, смысл и значение его накопления и *передачи*.

Мощный подъем в пространстве знаний произошел в период Средневековья, в X—XII вв.

В XI в. в Болонье открылся первый университет. Подъем научной мысли на Востоке в X—XII вв. нашел отражение, в частности, в знаменитом сочинении Бируни, посвященном минералогии, в работах Ар-Рази, в трудах широко известного ученого Авиценны, изучаемого активно, в частности, в 40-е гг. прошлого столетия и в наши дни. История развития знаний и передачи их постоянно усложняется, прежде всего, за счет развития письменной культуры. Формируются и становятся более разнообразными *образовательные структуры*.

Следующий всплеск в знаниевом пространстве отмечен в эпоху Возрождения, в XVI—XVII вв.

На протяжении XIX—XX вв. знаниевое пространство значительно расширяется, возникают новые направления в его развитии, специализированные институты, обеспечивающие организацию и присвоение общих и специальных знаний, усложняя систему образования в целом.

Все более глубоко высветивается связь развития знаний с характером изменения и развития общества, его технико-производственного и общекультурного потенциала.

В 60-е гг. произошла промышленная революция, связанная с развитием, в частности, компьютерной сферы и явлением цифровизации, внесших принципиальные изменения в познавательное поле, в знаниевое пространство организации жизнедеятельности человека.

Развитие и расширение информационной сферы принципиально изменило познавательное поле человека, усложнив его представленность в целом.

Огромный масштаб неранжированной информации, вброшенной в знаниевое пространство в своей совокупности, но данной в локальных, разорванных формах, не только стал серьезной проблемой в усвоении знаний, предъявленной информационной сферой, в плане упорядоченности их, но и привел к серьезным потерям в организации их в четкой представленности в знаниевом пространстве в целом, несмотря на то что информация, предлагаемая в сетях, включает и реально значимые знания. Все более четко определяется различие действия смылосодержательных данных в целостной представленности их в программах образовательных курсов и в собственно информационном поле, так же как связь и разделенность их в воспроизводстве знаниевого пространства при выявлении их глубоких различий.

К сожалению, при огромном потенциале исследований, связанных с познанием информации, целый пласт проблем, в частности соотношения знания и информации, остается недостаточно раскрытым при четком понимании различий их смысла и специфики функционирования. Показательно и отсутствие четкого самостоятельного теоретического определения информации в ее смысло-

вом, структурно-содержательном и субстанциальном определении при огромном количестве проблемных полей в исследовании последней и рабочих определений [5].

Именно поэтому, в частности, возникают сложности в решении проблемы соотношения в современном образовании информации и соответствующих предметных знаний и сфер, а также их действия в современной образовательной среде, их функциональной нагрузки в формировании знаниевого потенциала и в целом познавательного поля при учете соответствующих условий их освоения человеком — выведения их при логическом обосновании в современном образовании в одном случае и освоения их в выборочном готовом формате в информационном пространстве — в другом. А это достаточно разные формы и уровни присвоения знаний. И в этом плане более актуальным, в частности, представляется решение проблемы не просто внедрения необходимой информации в образование, а разработки принципов *инъектирования* необходимой информации в знаниевое пространство. А это требует соответствующих и разных подходов к ним в организации образования. Именно поэтому целесообразнее ставить вопрос не о внедрении информации в образовательный процесс, а о поиске путей ее *инъектирования* в образовательное пространство при разработке соответствующих образовательных программ с учетом наличия реального выбора необходимой информации в рамках требований процесса образования как особой сферы знаниевого пространства человека. И вопрос о ролевой нагрузке развертывания последнего осмысливается все более четко и требует соответствующего решения.

The article deals with the problem of the formation of the educational space as a construct, form and level of manifestation of the knowledge space in its historical development and the problematic situation of its functioning in modern society.

Keywords: knowledge space, education, information.

Список литературы

1. Древнеегипетская книга мертвых : Слово Устремленного к Свету / [сост., пер., предисл. и коммент. А. К. Шапошникова ; поэт. пер. И. Евен]. — М. : Эксмо, 2007.
2. Белицкий М. Забытый мир шумеров / Мариан Белицкий ; пер. с пол. Д. С. Гальпериной, отв. ред. И. С. Ключко. — М. : Наука, 1980.
3. Дьяконов И. М. Научные представления на Древнем Востоке (Шумер, Вавилония, Передняя Азия) / И. М. Дьяконов // Очерки истории естественнонаучных знаний в древности. — М., 1982. — С. 59—119.
4. Дьяконов И. М. Люди города Ура / И. М. Дьяконов. — М. : Гл. ред вост. лит., 1990.
5. Новая философская энциклопедия : в 4 т. — М., 2010. — Т. 2.
6. Сайко Э. В. Информация как конструкт исторического развития Социума и ее действенность в развитии современного человека / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2021. — № 1—2. — С. 3—12.
7. Тайны древних письмен. Проблемы дешифровки : сб. ст. / [сост., ред., предисл. И. М. Дьяконова]. — М. : Прогресс, 1976.

8. Цивилизация. Восхождение и слом : Структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса / отв. ред. Э. В. Сайко. — М. : Наука, 2003.

9. Budge E. A. W. The Egyptian Book of the Dead (The Papyrus of Ani). The Egyptian Text Transliteration and Translation / E. A. Wallis Budge. — N. Y., 1967.

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_9

УДК 378

Н. А. Асташова

Развитие исследовательской деятельности студентов вуза: педагогические основы

N. A. Astashova

Development of research activities of university students: pedagogical foundations

Статья посвящена проблемам развития студенческой науки в современной высшей школе. Определены теоретические основы развития исследовательской деятельности студентов, при рассмотрении которых подчеркивается роль интеллектуально-творческого компонента, поисковой активности и исследовательского поведения. Автор обращает внимание на методологические подходы в процессе организации исследовательской деятельности студентов: системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, средовой, аксиологический и креативный.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов вуза, интеллектуальная деятельность, методологические подходы, информационно-образовательная среда, исследовательское пространство, профессиональное становление студентов, ценность науки, креативность.

Введение

В современных условиях высшая школа организует образовательную работу студентов с учетом приоритетного положения исследовательской деятельности в процессе подготовки профессионалов. При этом основное внимание уделяется тем направлениям подготовки специалистов, которые непосредственно выходят на ведущие научные школы, позволяют перевести на другой уровень решения ключевые вопросы развития экономики, образования и промышленности, найти пути инновационных поисков в разных отраслях современной науки. Именно поэтому в Концепции развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах (проект) отмечается, что подготовка квалифицированных кадров «не может осуществляться без вовлечения преподавателей в передовые исследования, без практики личного участия студентов в таких работах» [12].

Как известно, в число наиболее значимых направлений развития высшего образования в контексте реализации идей высшей школы в Болонском процессе включена идея об изменении основ организации научно-исследовательской работы, о проведении экспериментальных исследований, разработке проектных и технологических документов, планировании теоретических и прикладных поисков, экспериментальной работы. Это связано, прежде всего, с тем, что научные исследования в высшей школе являются «движущей силой высшего образования» [4, с. 113]. Во Всеобщей хартии университетов отмечаются положения, которые подчеркивают значение научных исследований и использование их в процессе развития общества: «...неотделимость учебного процесса в университетах от исследовательской деятельности с тем, чтобы преподавание отвечало изменяющимся потребностям общества и соответствовало уровню развития научных знаний; предоставление для обеспечения свободы исследований и преподавания всем членам университетского сообщества необходимых средств достижения этой цели; подбор преподавателей и регламентирование их статуса должны соответствовать принципу неразделимости преподавательской и исследовательской деятельности [там же, с. 87].

Еще раз обратимся к Концепции развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах, в которой с учетом модели глобального исследовательского университета (global research university) определяются основы образования современного университета. В данной модели уникальным образом сочетаются идеи производства новых знаний и использования их в процессе реализации инновационной деятельности. При этом на основе названной модели подчеркиваются перспективные особенности учебно-профессиональной деятельности:

- «освоение студентами базовых компетенций исследовательской и инновационной деятельности через их включение в соответствующие практики;
- полноценный переход на двухуровневую систему “бакалавриат-магистратура”, предполагающий активное использование студентов прежде всего магистратуры в качестве важнейшей “рабочей силы” для исследований и разработок;
- реальное включение большинства преподавателей в исследовательскую и инновационную деятельность, которая рассматривается как приоритетная по отношению к преподавательской работе;
- превращение университетов в центры коммуникации бизнеса, общества, государства по вопросам научного и технологического прогнозирования, обмена передовыми знаниями, решения глобальных проблем;
- отказ от линейной модели “от фундаментального исследования до прикладной разработки” в пользу тесного сотрудничества с реальным сектором экономики как в поисках заказов на прикладные разработки, так и в поисках фундаментальной тематики;

- полидисциплинарность исследований и разработок;
- формирование инновационных производств и организация инновационных предприятий;
- интернационализация научной деятельности, выражающаяся в подключении к передовой глобальной научной повестке дня (“бывает только передовая наука”), публикации в международных журналах, организации интернациональных исследовательских команд» [12].

Понимание природы исследовательской деятельности позволяет определить особенности развития студенческой науки в современном университете, выяснить, что это за феномен, при каких условиях можно рассчитывать на качественные результаты.

Феномен исследовательской деятельности

В условиях рассмотрения специфики исследовательской деятельности методологически важным представляется выяснение специфики ее основных характеристик и ресурсов в образовательной системе. Наше обращение к научному творчеству А. И. Савенкова позволило определить этот процесс как «вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности, строящийся на базе исследовательского поведения» [14, с. 47]. Все отмеченное является ключом к пониманию феномена исследовательской деятельности. Действительно, автор вполне обоснованно выделяет интеллектуально-творческий компонент, поисковую активность и исследовательское поведение. В образовательном процессе вуза деятельность студента должна активно использовать потенциал интеллектуального развития будущих профессионалов, включение их в творчество, мотивационные возможности поисковой активности. А достаточный уровень интеллектуального развития студентов, учебное творчество и поисковая активность простимулируют продуманное (с элементами риска) исследовательское поведение.

Об особенностях исследовательской деятельности достаточно детально высказывался академик РАО, профессор В. И. Загвязинский [7]. Он отмечал, что исследовательская деятельность — это, прежде всего, научный тип творческой деятельности преподавателя, результатом реализации которого являются новые материальные и духовные ценности, имеющие социальные характеристики. Ученый утверждал положение о том, что исследовательский элемент соединяет научный поиск и образовательный процесс. «Исследовательское начало оплодотворяет практическую педагогическую деятельность, а последняя способствует научному творчеству. В практической деятельности весьма сильны и существенны исследовательские элементы, роднящие ее с научным поиском» [6, с. 6].

Привлекло наше внимание определение исследовательской деятельности профессором О. О. Горшковой, которая предлагает рассматривать его как «процесс целенаправленного, активного взаимодействия

человека с реальным или моделируемым объектом, ориентированный на получение нового знания в соответствии с интеллектуальными запросами личности и социума» [3, с. 102]. Данное определение, на наш взгляд, позволяет еще раз убедиться в значимости организации качественной интеллектуальной деятельности, что позволит получить в условиях исследования новое знание.

При рассмотрении сущностных характеристик исследовательской деятельности М. И. Колдина предложила определить ее как «вид творческой, познавательной деятельности, направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работой, современными методами научного исследования, техникой эксперимента» [11, с. 59]. Анализируя предложенную версию, можно отметить следующие немаловажные особенности: студенты должны быть включены в процесс самостоятельной теоретической и экспериментальной работы и, кроме того, практическая сторона исследовательской деятельности должна быть обеспечена разнообразным методическим инструментарием.

Размышления об особенностях исследовательской деятельности привели З. А. Демченко к заключению достаточно широкого характера. Исследователь отмечает, что в данном случае имеется «полезный вид деятельности, в ходе которой преподаватель сознательно и целенаправленно готовит будущего специалиста к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими нормами, смыслами и целями» [5, с. 25].

Отечественные исследователи, такие как В. И. Блинов, В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, О. В. Шемет, В. Д. Шадриков, И. А. Янюк и др., предлагают различные трактовки ключевого понятия нашего исследования. С учетом разных мнений мы будем определять исследовательскую деятельность как качественно организованный процесс, позволяющий получить новые знания и апробировать технологии, аргументированно представив результаты в ходе исследования; как ценность, отражающую отношение будущего специалиста к инновационно-исследовательскому процессу; как творческую деятельность, в которой могут происходить как глобальные, так и локальные изменения в профессиональной сфере.

Для определения роли научно-исследовательской деятельности в профессиональном становлении студентов нам следует выяснить ресурсы этой деятельности, которые, в частности, связаны с опорой на поиск стандартных и нестандартных решений поставленных исследовательских задач, что активно стимулирует развитие компетентности будущего специалиста, влияет на формирование исследовательского мышления и яркой креативности. Исследовательская деятельность и поведение самым непосредственным образом связаны с умениями пользоваться теоретическими и практическими методами поисковой, внедренческой работы, что позволяет включиться в эмпирическую систему профессии. В системе исследовательской

деятельности специального внимания требует организация самостоятельной работы студентов, ведь именно эта работа способствует решению оригинальных проблем с опорой на личностные приоритеты будущих профессионалов.

В нашем исследовании мы предположили, что для качественной организации исследовательской деятельности следует целенаправленно создавать и развивать информационно-образовательную среду высшей школы. Утверждение, будто среда является фундаментальной основой исследовательской деятельности студентов, является принципиальным. Однако фундаментальность информационно-образовательной среды заключается в том, что она позволяет создать исследовательское пространство, выяснить основы исследовательской деятельности, стимулирует профессиональные и личностные стратегии и тактики студентов, развивает предполагаемые возможности для их саморазвития. Следует подчеркнуть и такие важные характеристики, как развитие в условиях информационно-образовательной среды культуры межличностного общения обучающихся, определение путей самосовершенствования и самоактуализации студентов в науке, способов развития творческого потенциала, личностных мотивов и потребностей.

Исследовательская деятельность: методологические подходы

Можно с полной уверенностью утверждать, что изучение ресурсов исследовательской деятельности студентов должно строиться с опорой на значимые методологические подходы. К таким методологическим подходам в данном исследовании мы относим системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, средовой, аксиологический и креативный.

Системный подход (Л. фон Берталанфи, И. В. Блауберг, А. А. Богданов, В. Н. Садовский, Г. Саймон, Э. Г. Юдин и др.) дает возможность в исследовании определить ресурсы образовательной системы, проанализировать внешние и внутренние связи между компонентами научно-исследовательской и образовательной систем. Чтобы исследовать связи и отношения в научно-исследовательской и образовательной системах, следует выявить закономерности и принципы развития этих систем. В данном случае мы сможем открыть некоторые методы организации исследовательской деятельности студентов с учетом общих характеристик деятельности в целом и ее частных проявлений.

В последнее время практически в каждом педагогическом исследовании рассматривается специфика личностно-ориентированного подхода (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Горшкова, В. В. Давыдов, М. В. Кларин, И. А. Колесникова, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпицына и др.), прежде всего, потому, что педагогическая наука любой процесс или систему «пропускает» через человека, его развитие, отношения, потенциальные возможности. В известном смысле исследовательская деятельность направлена не просто на человека, а на человека творческого, способного самостоятельно искать ответы на возни-

кающие вопросы, раскрывать сущностные характеристики проблем и трудностей в разных сферах деятельности обучающегося/специалиста.

Для развития будущего специалиста как личности и профессионала особенно значимо построить свое отношение к специализированной сфере, определить приоритеты и занять своего рода позицию. Это вполне очевидно отражается в личностных особенностях человека, которые могут проявляться в определенных условиях и развиваться на уровне личностного функционала.

В нашем исследовании личностно-ориентированный подход не просто является методологической основой педагогической деятельности, положения этого подхода усиливают понимание того, что исследовательская деятельность позволяет человеку раскрыться как неповторимой индивидуальности, освоить процессы самопознания и самоактуализации, реализовать креативные, профессиональные, гражданские и другие способности. Утверждение важности личностно-ориентированного подхода в нашем исследовании связано с обучением будущих профессионалов делать выбор, определять жизненные перспективы, развивать ответственность, образовательные потребности и создавать условия для становления творческого потенциала.

Личностно-ориентированный подход, кроме всего прочего, особым образом выстраивает образовательный процесс, делая его насыщенным проблемами человека и ориентируя его на развитие и саморазвитие личности с опорой на одно или несколько направлений самоутверждения личности. При этом в образовании важно раскрывать индивидуальность студента в условиях реализации учебной, воспитательной, исследовательской, проектной и другой репродуктивной, самостоятельной, творческой работы.

Особенно важен для организации исследовательской деятельности и образования в целом деятельностный подход (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской, Д. Б. Эльконин и др.), поскольку в условиях реализации этого подхода возникает ситуация, при которой студент погружен в деятельность, и именно в таком состоянии будущий специалист не только строит свое профессиональное будущее, он открывает знания, углубляется в сложный мир разнообразных видов деятельности. Активный процесс погружения в науку, образование, культуру способствует познанию и преобразованию мира, развитию профессиональных навыков, личностных качеств. Надо отметить, что деятельностный подход непосредственно связан с личностно-ориентированным и сходит с ним в точке «деятельность». И опять в центре исследовательской работы сам человек, его цели и задачи, мотивы и потребности, решение учебно-исследовательских задач с перспективой получения качественных результатов.

Важно отметить, что деятельностный подход включает учебно-исследовательский, поисково-конструктивный, проблемно-разви-

вающий и творческий виды деятельности. Учебно-исследовательская деятельность рассматривается нами как учебная деятельность студента, которая включает не только работу с материалами предметной области, но и поиск нового знания за счет использования научных методов познания. Поисково-конструктивная деятельность ориентируется на конструирование не только процесса, но и продукта деятельности. При этом она обладает серьезными ресурсами для интеллектуального развития студентов. Проблемно-развивающая деятельность всегда находится в особом положении, поскольку располагает уникальными возможностями для развития интеллектуальных способностей будущих специалистов на основе включения проблемного потенциала науки. Наконец, творческая деятельность отличается нестандартными решениями, новыми идеями, эвристическими методами и оригинальными подходами. Она «представляет собой достаточно сложный процесс и демонстрирует некий алгоритм формирования исследовательских умений, которые будут способствовать качественной поисковой деятельности» [2, с. 139].

Таким образом, деятельностный подход является ключевым для нашего исследования, способствующим глубокому рассмотрению поставленной проблемы и утверждающим основные психолого-педагогические положения, показывающие пути определения закономерностей современного образования; открытия знаний, как уже имеющихся, так и новых; способы исследования и преобразования профессионального образования, материального и духовного мира.

Рассматривая основы реализации исследовательской деятельности у студентов гуманитарного вуза в образовательном процессе, мы специально выделили компетентностный подход (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. М. Новиков, Ю. А. Тихомиров, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.). Во-первых, этот подход в современных условиях является ключевым в организации образовательного процесса высшей школы, поэтому, представляя состояние и перспективы профессионального образования, следует не упускать из виду формируемые компетенции. Во-вторых, компетентностный подход — «это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [15, с. 62]. Иными словами, исследовательская деятельность и компетентностный подход вполне определенно ориентируются на качественный результат, связанный, прежде всего, с деятельностью, с мерой «включенности человека в деятельность» (Д. Б. Эльконин). И деятельность предполагает быть следствием освоения знаний, которые отличаются такими особенностями, что могут быть использованы как в стандартной, так и в нестандартной ситуации.

И. А. Зимняя утверждает, что компетентность — это «совокупность знаний, умений, опыта, отраженная в теоретико-прикладной

подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [9, с. 19]. Мы используем в исследовании и представление о компетентности профессора Э. Ф. Зеера, который определяет компетентность как «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [8, с. 47]. Действительно, Э. Ф. Зеер подчеркивает интегральность компетентности, следовательно, компетентностный подход позволяет утвердиться в значимости общекультурных и профессиональных компетенций и, кроме того, в реализации компетенций исследовательской деятельности и самоактуализации личности.

Отметим и еще один очень важный момент в опоре на компетентностный подход — современному обществу, науке, культуре, технической сфере, образованию требуются специалисты, использующие ресурсы исследовательского поиска, поэтому система компетенций должна ориентироваться на эти потребности, в то время как социум ориентируется на использование потенциала молодого специалиста.

Средовой подход в педагогике (В. Г. Воронцова, Ю. В. Громыко, А. Г. Калашников, В. А. Козырев, Н. В. Крупнина, Ю. С. Мануйлов, Ю. С. Песоцкий, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин, В. А. Ясвин и др.) в современных условиях изучается достаточно детально и дает возможность осмыслить не только уровень и качество окружающего студента пространства, но и пути поиска активных практик включения обучающихся в образовательный процесс. Современные исследователи утверждают необходимость создания новых образовательных сред для обучения будущих специалистов, причем такого рода среда должна принципиально отражать систему отношений студента с окружающим миром, прежде всего с информационной средой. Сегодня в вузе уровень технического и технологического оборудования современного производства должен быть не просто отражен в образовательной системе, он должен быть на самом высоком ярусе функционирования промышленности, культуры, развития науки и повышения результативности практики. Иными словами, это должна быть специально сформированная среда, своего рода точка отсчета, освоив которую студенты должны на всех уровнях двигаться вперед.

Макросреда высшей школы должна содержать такие параметры, как компоненты социальной системы государства — характеристики социума и культуры, научно-техническое и технико-технологическое развитие общества, особенности организации современного образования.

Микросреда вуза — это те внутренние особенности интеллектуальных, информационных, технических, технологических и других решений, которые характеризуют, в частности, подход к организации исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, информационно-образовательная среда высшей школы представляет собой систему таких компонентов, от которой зависит качество образования и перспективы развития как специалиста, так и сферы, в которой ему предстоит применить свои знания, умения и практический опыт. Итак, компоненты среды, влияющие на организацию образовательного процесса, — это:

- пространственно-предметные и социальные компоненты и их диалектическое единство;
- материальные, технические и технологические средства образовательного процесса;
- система связей вузовской и производственной практики;
- коммуникативные, межличностные отношения в образовании и др.

Анализируя особенности средового подхода, следует подчеркнуть, что эта система представляет собой для каждого субъекта «собственное пространство вхождения в историю и культуру, как собственное видение ценностей и приоритетов познания» [13].

Кроме того, средовой подход создает особое пространство, в котором принципиальное значение имеют цифровая культура и информационная наполненность образования. Студент получает от взаимодействия с информационно-образовательной средой импульс для своего развития и соответственно влияет на среду, изменяя ее, прежде всего опираясь на свои исследовательские возможности.

Особую роль в подготовке современных кадров играет аксиологический подход (Н. А. Асташова, М. С. Каган, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, З. И. Равкин, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург и др.). Именно ценности личности делают своеобразным отношением к окружающему миру, в нашем случае — к науке, исследовательской деятельности, созданию нового. Действительно, исследование рассматривается как ценность, наполнение которой непосредственно влияет на качество выполняемой поисковой, исследовательской деятельности. Ценность науки, принимаемая молодым человеком, регулирует его деятельность, эксплицитно определяет отношение будущего специалиста к окружающему миру и к себе.

Подобно другим сложным явлениям, ценности — это «важнейший элемент внутренней структуры личности, который концентрирует жизненный опыт индивида, представляет систему переживаний, позволяет отделить значимое от несущественного» [1, с. 26]. Иначе говоря, ценность науки или исследовательской деятельности студенты «пропускают» через себя, свой опыт и стараются разобраться в данной системе, расставить акценты, увидеть перспективы, определить разнообразные связи. И весь этот процесс активизирует субъекта исследовательской деятельности и определяет направленность его мышления и поведения.

Аксиологический подход выстраивает и регулирует взаимодействие в образовательной сфере и формирует отношенческий компонент

в структуре личности. Ценностные ориентации представляют собой некий «канал» присвоения социальной культуры, поиск их перевода в мотивы практического поведения, что обеспечивает целостное развитие личности. С присвоением ценностных ориентаций студент находит пути движения, ориентируясь на социокультурные ценности, собственные ценности и ресурсы расширения пространства учебной, исследовательской, коммуникативной деятельности.

Ценности исследовательской деятельности определяются на основе таких критериев, как актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость. Это позволяет студентам с самого начала работы определить стратегию и тактику исследования и создать познавательно-действующую систему, влияющую на личные характеристики студента и детерминирующую успех в исследовательской деятельности.

При рассмотрении особенностей исследовательской деятельности и определении способов повышения значимости образования в настоящее время выделяют потенциал креативного подхода. Сегодня креативность представлена как значимая характеристика творческого человека, она занимает ключевые позиции в разных сферах деятельности, связывается с последовательным развитием информационной эпохи. Именно поэтому в нашем исследовании мы обратились к специфике креативного/творческого подхода.

Е. П. Ильин, детально проанализировав проявление творчества, креативности и одаренности, отмечал, что, определяя перспективы развития человечества, можно абсолютно точно заявить, что все зависит от творческих личностей и выявление таких людей, собственно, как и разработка теоретических основ творчества, продолжаются. Проведено огромное количество исследований, но требуют рассмотрения «вопросы об источниках и детерминантах творчества, взаимосвязи личности и творчества, нет единого представления о понятии творческого потенциала личности и условиях творческой самореализации» [10, с. 6]. Перспективные результаты возможны при использовании креативности в исследовательском процессе.

Э. Фромм, исследуя феномен креативности, утверждал, что она ориентирована на способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. С чем это связано? Прежде всего, с реализацией мотивационного и интеллектуального аспектов креативности мышления. Во-вторых, с опорой на умение нестандартно решать сложные вопросы — проявление оригинальности и гибкости мышления. В-третьих, со способностями к творчеству, позволяющими открывать новое. И наконец, с вниманием к развитию критического мышления, способствующего детальному анализу и осмыслению опыта человека.

Практически в этом направлении, отражающем особенности проявления креативности личности, мы находим и определе-

ние Дж. Гилфордом шести основных параметров креативности (см.: [10, с. 179–180]):

- 1) способности к обнаружению и постановке проблем;
- 2) «беглости мысли» (количества идей, возникающих в единицу времени);
- 3) оригинальности (умения производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно);
- 4) гибкости (продуцирования разнообразных идей);
- 5) способности усовершенствовать объект, добавляя детали;
- 6) умения решать проблемы, т. е. способности к анализу и синтезу.

Развитие исследовательской деятельности на основе креативного подхода будет результативным, если в образовательном процессе вуза:

- будет создана информационно-образовательная среда для полноценной реализации исследовательской деятельности; для генерирования идей, умения переносить знания и умения в новые ситуации, желания пробовать новое;
- будет осуществляться активизация учебно-познавательной, исследовательской, проектной, самостоятельной деятельности студентов;
- будут приоритетно представлены профессиональные проблемы и возможные варианты их преодоления;
- будет стимулироваться накопление опыта творческой деятельности как в учебном процессе, так и в квазипрофессиональной деятельности;
- будет использоваться диалог как форма понимания себя и окружающего мира, реализации субъект-субъектного взаимодействия;
- каждый студент будет заниматься самопознанием собственных творческих способностей и уникальных возможностей и т. д.

Заключение

Современные ученые рассматривают научно-исследовательскую деятельность студентов как актуальное направление в подготовке кадров, оказывающее существенное влияние на профессиональное становление будущего специалиста. Исследовательская деятельность студентов в высшей школе развивает интеллектуальные и творческие способности будущих специалистов в условиях реализации поисковой активности и развития исследовательского поведения.

Опора на представленные методологические подходы: системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, средовой, аксиологический и креативный — позволит выстроить исследовательскую деятельность студентов как систему, в которой разными гранями будут показаны профессиональные и личностные характеристики будущего специалиста, а также потенциал исследовательского процесса.

Специальное внимание к исследовательской деятельности современных студентов будет способствовать получению и внедрению

новых знаний и опыта, определению траектории движения к профессиональным открытиям.

The article is devoted to the problems of student science development in modern higher education. The theoretical foundations of the development of students' research activities are determined, when considering which the role of the intellectual and creative component, search activity and research behavior is emphasized. The author draws attention to methodological approaches in the process of organizing students' research activities: systemic, personality-oriented, activity-based, competence-based, environmental, axiological and creative.

Keywords: research activity of university students, intellectual activity, methodological approaches, information and educational environment, research space, professional development of students, the value of science, creativity.

Список литературы

1. *Асташова Н. А.* Педагогическая аксиология: теория и практика / Н. А. Асташова // Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности : кол. монография / под ред. Н. А. Асташовой. — Брянск, 2013. — С. 25–30. — (Научная школа).
2. *Асташова Н. А.* Основы организации исследовательской деятельности студентов / Н. А. Асташова, Т. А. Степченко, О. В. Щербакова // Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные практики : монография / А. В. Антюхов [и др.] ; под ред. А. В. Антюхова, С. К. Бондыревой. — М. ; Брянск, 2020. — С. 136–145.
3. *Горшкова О. О.* Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования : дис. ... д-ра пед. наук / О. О. Горшкова. — М., 2016. — 394 с.
4. *Давыдов Ю. С.* Болонский процесс и российские реалии : учеб. пособие / Ю. С. Давыдов. — М. : МПСУ, 2004. — 136 с.
5. *Демченко З. А.* Теоретико-методологические основания развития ценностно-смысловой позиции студентов вуза посредством научно-исследовательской деятельности : монография / З. А. Демченко. — Архангельск : С(А)ФУ, 2011. — 147 с.
6. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. — М. : Знание, 1980. — 96 с.
7. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2005. — 208 с.
8. *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : МПСИ, 2005. — 211 с.
9. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 240 с.
10. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2012. — 448 с. — (Мастера психологии).
11. *Колдина М. И.* Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук / М. И. Колдина. — Н. Новгород, 2009. — 189 с.

12. Концепция развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах (проект) [Электронный ресурс] // Бюл. М-ва образования и науки РФ. — 2010. — № 12. — С. 3–14. — Режим доступа: <https://pandia.ru/text/79/474/8961.php> (дата обращения: 08.04.2021).

13. Крылова Н. Б. Культурология образования [Электронный ресурс] / Н. Б. Крылова. — М. : Нар. образование, 2000 — 269 с. — (Профессиональная библиотека учителя). — Режим доступа: [http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Крылова Ната Борисовна_Культурология образования.PDF](http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Крылова%20Ната%20Борисовна_Культурология%20образования.PDF) (дата обращения: 08.04.2021).

14. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А. И. Савенков. — М., 2006. — 480 с.

15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_21
УДК 378

Н. А. Глузман

«Self-book» как стратегия личностно-профессионального роста будущего педагога

N. A. Gluzman

«Self-book» as a strategy for personal and professional growth of a future teacher

В статье исследована проблема использования «self-book» как мотивационной стратегии личностно-профессионального развития будущего педагога. Выявлены основные исследовательские позиции зарубежных и отечественных ученых, касающиеся понимания проблемы профессиональной деятельности и личностно-профессионального роста педагога; раскрыта и обоснована сущность «self-book» как индивидуального дневника обучающегося, отражающего собственные достижения в личностно-профессиональном росте и определяющего траекторию самосовершенствования будущего педагога.

Ключевые слова: «self-book», личностно-профессиональное развитие, будущий педагог, профессиональная деятельность, компоненты личностно-профессионального развития будущих педагогов.

Введение

Увеличение влияния гуманистических концепций общественного развития, усиление процесса глобализации, стремительный рост объема и роли информации, расширение образовательных возможностей в условиях дистанционного обучения выдвигают новые требования к личности, компетентностным характеристикам

педагога и предусматривают оптимизацию содержания профессиональной подготовки будущего педагога, что отмечают в своих исследованиях современные отечественные и зарубежные ученые, среди которых Н. А. Асташова, Б. И. Бедный, В. Л. Камынин, А. А. Ковшова, О. А. Кузенков, В. А. Мазилов, С. Л. Мельников, В. А. Романов, Ю. Н. Слепко, А. П. Тонких, Д. Рочсантинингсх, А. И. Сари, Н. Сурьяни, С. Сухарно и др. [2; 4; 5; 10; 12; 13]. В работах этих авторов поднимается проблема формирования и модернизации существующей системы высшего образования в соответствии с вызовами современности, а также описаны некоторые пути преодоления рисков, связанных с использованием феномена общественной изоляции лиц, не владеющих цифровыми технологиями в достаточной мере.

Пути решения проблемы формирования педагогического профессионализма обозначены в научных публикациях зарубежных авторов. В частности, выполнен анализ связей между общеобразовательными педагогическими знаниями, самореализацией, профессиональным выгоранием учителей и уровнем сформированности их профессиональной компетентности и профессионализма [24], обоснована зависимость эффективности совместного обучения, уровня учебных достижений будущих педагогов от типа личности [15] и генетически обусловленных черт характера, а не только от интеллекта обучающихся [22]; проанализированы проблемы взрослого образования в современном мире, в том числе учителей школ [21]; раскрыта роль социальной зрелости в развитии профессионализма школьных учителей [27]; исследована поддержка смешанного обучения через развитие педагогических знаний средствами технологического обеспечения [14] и др.

Учитываем и тот факт, что параллельно глобализации происходит научно-технический прогресс, который вносит соответствующие коррективы в современную жизнь и образование благодаря проникновению технологических ресурсов в жизнь человека [12]. Это обуславливает появление современной технологии цифрового обучения, которая реагирует на новые изменения в профессиональном образовании, учитывая традиционное обучение и использование инновационных технологий при условии тесного сотрудничества студентов и преподавателей. Такие инновационные тенденции развития стали современной проблемой поиска, выбора цифровых технологий и их практического применения в образовательном процессе. Это открывает возможность профессиональной подготовки современного специалиста-профессионала, способного к адаптации в условиях меняющегося мира, умеющего быть гибким и открытым новым знаниям и эффективно сотрудничать в профессиональной сфере. В этом процессе важная роль отводится средствам усовершенствования личностно-профессионального роста будущих педагогов.

Таким образом, выделяя перспективы и текущие цели системы профессионального образования по обеспечению развития и саморазвития будущих педагогов, ученые указывают на целесообразность актуализации проблемы поиска цифровых средств выявления, оценки и мониторинга личностных достижений студентов в профессиональной деятельности еще в период обучения в вузе.

Выделенная проблема требует весомых фундаментальных и прикладных исследований, тщательного планирования, координации действий всех субъектов образовательного процесса в учреждении высшего образования.

Следовательно, возникает необходимость не только профессиональной теоретической подготовки будущих педагогов, но и оценки их личностных способностей и возможностей применительно к педагогической деятельности на начальном уровне (среднее профессиональное образование) и первом (бакалаврском) уровне высшего педагогического образования.

Обзор литературы

Анализ научных исследований в теории и практике психолого-педагогической науки позволяет нам утверждать, что проблема личностно-профессионального роста и совершенствования педагога существовала всегда. Концентрируем внимание на научных исследованиях зарубежных ученых, исследующих:

- перспективы понимания профессиональной деятельности прошлого, настоящего и будущего [25];
- академическую самоэффективность бакалавров, их ориентацию на саморазвитие [26];
- повышение самоэффективности и критического мышления учителей начальных классов средствами проблемного обучения [16];
- профессиональную самоидентификацию будущих педагогов как одну из форм личностного роста [30];
- представления учителей о влиянии профессионального развития на результативность работы и карьеры [33];
- принципы личностного обучения и развития [19];
- инициативу личностного роста [35] и др.

Соглашаемся с мнением М. van Woerkom и М. С. Meyers, что «личностный рост — это не только центральная индивидуальная потребность, но и требование профессионального успеха» [там же, р. 98]. Уровень профессионального успеха, как справедливо замечают Н. А. Глузман, Т. В. Сибгатуллина, А. А. Галушкин и И. А. Шаронов, закладывают «фундаментальное образование, компетентность, творческая инициатива, личностные профессионально значимые качества, тенденция акмеологического обучения в течение всей жизни» [18, р. 1623]. С точки зрения деятельностного подхода в психологии оптимальное развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, что является значимым для субъекта.

Таким образом, от современного специалиста в области образования требуется не столько воспроизведение полученных знаний, сколько способность неустанно осуществлять самообразование, личностное и профессиональное совершенствование. Заметим, что саморазвитие играет главенствующую роль в профессиональном росте будущих педагогов и является одним из проявлений деятельностной сущности человека. Это специфическая духовно-практическая деятельность субъекта, в результате которой меняется его внутренний мир. Саморазвитие и самовоспитание в современных условиях — это общая форма развития потребности личности в самореализации и способности к ней, результат субъективного педагогического труда [31].

Следовательно, для того чтобы добиться положительных результатов в профессиональной деятельности, необходимо постоянно изучать себя, знать свои достоинства и недостатки, постепенно формировать в себе тот внутренний стержень, на котором будет строиться не только профессиональное, но и личностное развитие [7]. С этой целью «selfie» как современный социально-психологический феномен, представляющий собой автопортрет в цифровом виде, вызывает все больший интерес у педагогов-исследователей, так как позволяет акцентировать внимание обучающихся на личностных, психологических или социальных особенностях своего профессионального роста. Это публикации таких исследователей, как Т. Е. Землинская, Н. Г. Ферсман, которые, рассматривая «селфи» как культурный код современной коммуникативной среды, обращаются к проблемам самопрезентации человека и изучают это явление как культурный феномен (см.: [3, с. 231]); Д. В. Погонцева [8], работы которой посвящены проблемам самопрезентации человека в интернет-пространстве и анализу «селфи» как социально-психологического феномена; Б. Г. Соколов [11], рассматривающий такое философское понятие новоевропейской культуры, как «субъект», отмечаящий его в качестве центрального топоса понятия «селфи», В. А. Лабунская, для которой феномен «селфи» как визуализация внешнего облика человека «является одним из путей познания личности и общества и одновременно выступает в роли бесконечно интерпретируемого “объекта” познания» [23, р. 27], и др.

Отечественные ученые-педагоги делают попытки использовать феномен «селфи» в процессе обучения или личностного роста обучающихся. Значимой работой по изучению проблемы личностного роста можно считать монографию В. В. Байлука «Самопознание и саморазвитие личности в их взаимосвязи» [1]. Ученый сформулировал основания, которые показывают важность самопознания обучающимися для самостоятельной организации своей деятельности, волевой саморегуляции поведения, адекватного оценивания человеком своих достижений и личностных качеств, построения взаимоотношений с другими людьми [1]. Данные обобщения убе-

дительно показывают, что селфи может быть реализовано в процессе развития самопознания, так как касается в определенной мере всех выделенных характеристик. В этой связи для нашего исследования интересно мнение Е. Н. Пчелкиной, которая пишет, что селфи может быть использовано с целью самопознания и саморазвития человека и этому есть авторитетные подтверждения, однако автор все-таки считает, что «в виртуальном пространстве мужчины и женщины искажают информацию о себе с целью изменить, откорректировать свой образ или с целью скрыть свой настоящий облик» [9, с. 155]. Эти противоречивые доводы актуализируют проблему научного обоснования влияния массового распространения селфи среди молодежи на процесс становления личности обучающихся, поскольку имеются как положительные, так и отрицательные последствия его реализации.

Существует постоянный интерес к этой проблематике и в зарубежной науке, особенно в контексте психологической зависимости. Так, ученые из Университета Коя (Ирак) К. I. Mustafa, Z. D. Abdullah, R. O. Abdulrahman, A. A. Ismail [17] изучали факторы зависимости от селфи студентов университетов, в том числе и на основе гендерных различий. Результаты выявили три ведущих фактора: намерение, одержимость собой и самопринятие. Также ученые доказали, что молодые студентки более зависимы от селфи в социальных сетях, чем юноши. Их коллеги из Университета Джихан в Эрбиле (Ирак) столкнулись с трудностями в овладении студентами концентрацией из-за самооценки. Исследователи обнаружили, что 88 % студентов высших учебных заведений используют свой смартфон во время лекционных часов, а 100 % преподавателей выразили беспокойство по поводу того, что это селфи влияет на концентрацию их студентов [32].

В пользу селфи для пользователей Instagram с целью повышения самооценки выступает автор статьи «Публикация селфи в Instagram и неудовлетворенность телом молодых женщин: исследование роли самооценки и потребности в популярности» [20], который обосновывает вывод, что люди с более низким уровнем потребности в популярности могут извлечь пользу из публикации своих селфи.

Важным обобщающим аспектом для нашего исследования являются результаты исследования М. Prensky [29]. Ученый констатирует следующее: «...в настоящий момент мощные цифровые инструменты находятся в карманах у студентов и преподавателей, настало время использовать их, чтобы делать полезные вещи, которые мы никогда не могли делать раньше. Одним из наиболее важных моментов является простота съемки, обмена и получения видео. “Видеоселфи” сохраняется и процветает и стало огромным достижением для поколений цифровых носителей. Мы все еще учимся использовать этот новый вид короткого видео собственного производства. Некоторые учителя уже мотивируют учеников сни-

мать и отправлять видеоселфи в классе и при выполнении домашних заданий. Позвольте мне выделить этот дополнительный способ, с помощью которого преподаватели могут в большей степени воспользоваться новой потенциальной возможностью для повышения эффективности обучения» [29, р. 64].

Таким образом, можно уверенно констатировать, что «self-book» обучающихся в практике профессионального образования продвигает позитивную идею использования данного цифрового средства как моделируемую посредническую модель в процессе становления личности обучающихся, которая касается основных личностных и психолого-педагогических образований: мотивов, ценностей, установок, эмоционально-волевой сферы, выбора стратегии профессионально-педагогической деятельности и др.

Основная часть

Объектом исследований «self-book» как стратегии личностно-профессионального роста будущего педагога являются разные стороны педагогической деятельности. Так, изучение отечественных и международных научных исследований показало, что четкой устоявшейся трактовки термина «self-book» не существует. Впервые он был использован в рецензии М. Дж. Пакера [28] на книгу Д. Бахерста, К. Сипнович «Социальное я (книга)» («The Social Self (Book)») в 1995 г. с целью выяснения и совершенствования процесса социализации личности. Находим также исследования по применению «self-book» в медицинской сфере. Д. Радл, М. Вита, Н. Гербер и др. [34] предлагают план психосоциальной помощи для всех больных раком женщин, у которых выявлен аномальный уровень эмоционального расстройства, пути преодоления этого состояния с помощью «индивидуальной программы по арт-терапии Self-Book» [34, р. 2289].

Цель исследования состоит в раскрытии особенностей применения «self-book» для личностно-профессионального роста будущего педагога в условиях учреждения высшего образования.

Объект исследования — личностно-профессиональное развитие будущих педагогов.

Предмет исследования — «self-book» как средство личностно-профессионального роста будущего педагога.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи исследования:

- охарактеризовать особенности личностно-профессионального роста будущего педагога;
- раскрыть основные компоненты личностно-профессионального развития будущих специалистов в области образования.

В ходе исследования использованы следующие методы научного исследования: анализ, синтез, логическое обобщение (для уточнения категориального аппарата исследования); монографический

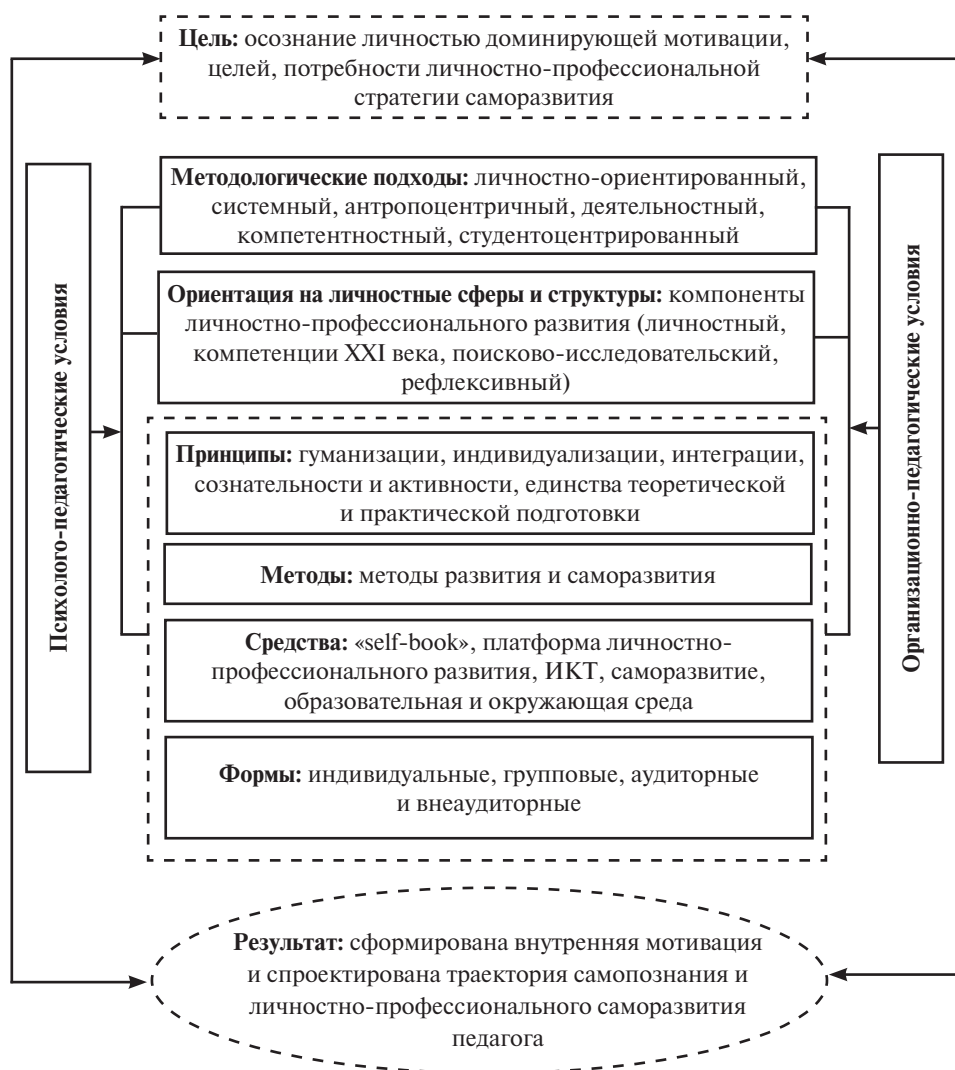
(изучение основ «self-book» для личностно-профессионального роста будущего педагога в условиях учреждения высшего образования, содержательно-методического обеспечения «self-book», а также для определения компонентов личностно-профессионального развития будущих педагогов); абстрактно-логический (для построения модели реализации «self-book» как средства личностно-профессионального роста будущего педагога).

Целевой аудиторией применения «self-book» являются студенты 1–4-х курсов направлений подготовки «Дошкольное образование» и «Начальное образование» Евпаторийского института социальных наук и Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта) — филиалов Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского.

Всего в эксперименте на разных его этапах принимали участие 120 студентов и 60 преподавателей высших учебных заведений.

Согласно плану исследования эксперимент проводился в течение четырех учебных лет, в каждом учебном году выделены четыре этапа:

- 1) диагностико-мотивационный: объективное изучение состояния подготовленности к обучению по специальности и уровня педагогической подготовки будущих педагогов; выявление мотивационно-ценностных ориентаций относительно будущей профессиональной деятельности и ее осознанного выбора;
- 2) учебно-адаптационный: проектирование индивидуальной образовательной траектории; приспособление студента к новым условиям жизнедеятельности в период обучения; направленность на формирование в себе образа «Я-педагог»;
- 3) учебно-квазипрофессиональный: формирование профессионального потенциала и основ педагогического профессионализма будущих педагогов; идентификация себя как педагога, отработка ситуаций профессионального самовыражения;
- 4) профессионально-творческий (педагогическая практика, защита выпускных квалификационных работ, итоговая аттестация): закрепление и совершенствование сложившихся профессиональных умений и навыков в условиях реальных педагогических ситуаций; реализация профессионального потенциала студентов во время педагогической практики; демонстрация навыков научно-исследовательской работы в процессе профессиональной подготовки, написание статей и докладов к научно-методическим семинарам кафедры и научным конференциям, разработка творческих проектов учебных занятий (рисунки).



**Модель реализации «self-book»
как стратегии личностно-профессионального роста будущего педагога [6]**

«Self-book» трактуем как индивидуальный дневник (книга, блокнот или планер) студента, в котором он фиксирует собственные достижения в личностно-профессиональном росте, определяет траекторию самопознания, саморазвития и самосовершенствования, а также отслеживает динамику образовательных результатов с помощью предлагаемых диагностических методик.

В представленном исследовании личностно-профессиональное развитие показано как сложный многогранный процесс, направленный на формирование у будущих педагогов не только общих и

профессиональных компетенций, но и их личностных качеств, потребностей. В связи с этим у «self-book» нами были выделены четыре компонента личностно-профессионального роста (личностный, компетенции XXI века, поисково-исследовательский, рефлексивный) будущих педагогов (таблица).

Компоненты личностно-профессионального развития будущих педагогов

Компоненты	Показатели
Личностный	<ul style="list-style-type: none"> — Ценностно-личностное и профессиональное сознание (лидерство, ответственность, инициативность, эмпатия, толерантность, самостоятельность, гражданская зрелость); — самопознание и саморазвитие; — профессиональный рост; — способность и готовность реагировать на вызовы времени; — выработка собственной траектории профессионального и личностного роста
Компетенции XXI века	<ul style="list-style-type: none"> — Критическое мышление и способность решать проблемы; — коммуникативные компетенции и компетенции сотрудничества; — цифровые компетенции
Поисково-исследовательский	<ul style="list-style-type: none"> — Умение выделять проблему исследования; — осуществлять поиск, отбирать необходимые источники, работать с различными видами каталогов библиотек, описаниями дел, которые находятся в фондах архивов; — анализировать, систематизировать, обобщать полученную информацию; — производить новые знания для их использования в собственной профессиональной деятельности; — создавать и презентовать собственные образовательные продукты
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> — Представление о себе, личностных качествах и результатах собственной деятельности; — проводить самоанализ, самопознание, самодиагностику, самооценку, саморазвитие, самосовершенствование; — выявлять ошибки и устранять недостатки собственной педагогической деятельности

«Self-book» призван сопровождать студента — будущего педагога в личностно-профессиональном росте непосредственно в процессе обучения в вузе, начиная с первого курса и заканчивая четвертым. Выбранные курсы для работы с «self-book» обусловлены тем, что значительная часть студентов завершают свое обучение на первом этапе (образовательный уровень — бакалавр), поэтому основной акцент в личностно-профессиональном развитии педагога сделан на этой ступени. Однако заметим, что совершенствовать и развивать составляющие личностно-профессионального развития можно и на старших курсах, в частности на втором уровне — магистерском.

В «self-book» студенты имеют возможность фиксировать цели личностно-профессионального роста, отмечать собственные результаты и успехи, которые они сделали для достижения поставленной цели.

Основным логотипом «self-book» является пчела, которая прилагает максимум усилий, чтобы построить пчелиные соты. Компоненты личностно-профессионального развития педагога являются взаимосвязанными составляющими, которые дополняют друг друга и являются залогом успешной будущей профессиональной деятельности.

Образцы заданий из «self-book» для личностно-профессионального роста будущего педагога должны осуществляться постепенно, поэтапно, поддерживая интерес к информации, что содержится в нем, чтобы избежать информационной перегрузки студентов.

Макет «self-book» включает ряд страниц с набором данных для возможности фиксации и отслеживания динамики образовательных результатов каждого студента, которые отражаются в качественной оценке выполнения того или иного задания начиная с первого курса обучения.

На первом этапе работы с «self-book» происходит «знакомство» студента с «самим собой» (стадия самопознания). Для этого создан раздел «Мой профиль», где будущий педагог указывает свой пол, дату рождения, контакты (телефон, E-mail), а также размещает собственное фото. В этом разделе мы предлагаем студенту заполнить визитную карточку и создать описательный автопортрет. Дальнейшие вопросы, на которые ищут ответы будущие специалисты, направлены на познание своего внутреннего мира: «лучшие черты моего характера», «я хотел бы в себе изменить...», «для этого мне необходимо...», «для меня примером в жизни...», «хочу изменить в жизни...», «я дружу в студенческой группе с...». Такие вопросы позволяют выявить в студенческой группе лидеров и аутсайдеров с целью создания соответствующей среды, способствующей самопознанию и саморазвитию. С целью исследования мотивации студента по выбору профессии предлагаем определить факторы, побудившие его к поступлению на педагогическую специальность и выбору профессии, а также выполнить многие другие задачи.

На втором этапе осуществляется работа по развитию у студентов компонентов личностно-профессионального роста в течение четырех лет обучения в учреждении высшего образования: личностного, компетенций XXI века, поисково-исследовательского и рефлексивного. Реализацию обозначенной цели обеспечивает дорожная карта — личная стратегия совершенствования собственного потенциала с помощью планирования. Студент создает индивидуальную траекторию личностно-профессионального развития, где отмечает важнейшие шаги своего роста. Чтобы было легче идти к поставленной цели, дорожная карта поделена на сегменты в соответствии с периодом обучения в учреждении высшего образования.

Кроме того, «self-book» содержит практические задания, упражнения, игры, побуждающие студентов к дальнейшему саморазвитию.

Так, на 1–2-х курсах студентам предложено выполнять задания, которые направлены на самодиагностику, изучение личностных качеств и познание себя. На 3–4-х курсах размещены задачи профессионального направления.

На завершающем этапе обучения студенты каждого курса фиксируют собственные результаты по каждому компоненту личностно-профессионального развития, а итогом является создание SELFIE-КОЛЛАЖА личностно-профессионального роста, где студенты могут разместить фото с самыми значимыми личностными и профессиональными достижениями.

Выводы

Анализ психолого-педагогической литературы как отечественной, так и зарубежной высшей школы дает основание говорить о некоторых сдвигах в определении основных ориентиров и путей развития личностно-профессионального роста будущего педагога, в частности цифровизации профессиональной подготовки педагогических кадров, и их практической реализации.

С этой целью нами предложено: обратиться к положительному отечественному и зарубежному опыту подготовки педагогических кадров и адаптировать лучшие идеи к национальной системе высшего образования; обеспечить профессиональную подготовку будущих педагогов в условиях специально организованной информационной профессионально ориентированной образовательной среды на основе внедрения электронной поддержки в форме «self-book», что позволит обучающимся интенсивнее усваивать учебный материал; оптимально сочетать традиционные и инновационные подходы, интерактивные методы взаимодействия; реализовать практику моделирования индивидуальной образовательной траектории будущих педагогов и использования сетевых электронных ресурсов; стимулировать креативно-ценностную позицию будущего педагога в самопознании, самообразовании, профессиональном самосознании; развивать социальную активность на основе личностных качеств и профессиональных компетенций.

В исследовании доказано, что «self-book» позволит максимально сконцентрировать внимание обучающихся на оценке собственной учебной деятельности и, как следствие, повысить качество личностно-профессионального развития; осуществлять анализ оценки собственных учебных, личностно-профессиональных достижений; обеспечивать открытость полученных результатов профессиональной деятельности студентов, их постоянную фиксацию и внесение коррективов в дальнейшем; отслеживать динамику достижений на любом этапе обучения в учреждении высшего образования.

На экспериментальную эффективность применения «self-book» в личностно-профессиональном росте будущего педагога, его влияние на профессиональную деятельность будут направлены наши дальнейшие научные исследования.

The article explores the problem of using «self-book» as a motivational strategy for the personal and professional development of a future teacher. There have been revealed the main research positions of foreign and domestic scientists concerning the understanding of the problem of professional activity and personal-professional growth of a teacher; the essence of «self-book» as an individual student's diary reflecting his own achievements in personal-professional growth and determining the trajectory of self-improvement of the future teacher has been disclosed and substantiated.

Keywords: «self-book», personal-professional development, future teacher, professional activity, components of personal-professional development of future teachers.

Список литературы

1. *Байлук В. В.* Самопознание и саморазвитие личности в их взаимосвязи : монография / В. В. Байлук. — Екатеринбург : Екатеринбург. акад. совр. искусства, 2019. — 135 с. — doi: 10.26170/po19-04-03
2. *Бедный Б. И.* Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации / Б. И. Бедный, О. А. Кузенков // Интеграция образования. — 2017. — Т. 21, № 4. — С. 637–650. — doi: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650
3. *Землинская Т. Е.* Коммуникативная среда и селфи как культурный код современности / Т. Е. Землинская, Н. Г. Ферсман // Вопр. методики преподавания в вузе. — 2015. — № 4. — С. 231–238.
4. *Ковшова А. А.* Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога / А. А. Ковшова // Концепт. — 2021. — № 7, июль. — С. 1–12. — doi: 10.24412/2304-120X-2021-11047
5. *Мазилев В. А.* Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Интеграция образования. — 2019. — Т. 23, № 1. — С. 37–49. — doi: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049
6. *Новик И.* «Self-book» особистісно-професійного зростання майбутнього педагога / І. Новик // Educological discourse. — 2020. — № 3. — С. 220–234. — doi: 10.28925/2312-5829.2020.3.13
7. Педагогическое лидерство как сфера развития человеческих способностей: комплексный подход в системе высшего образования Эквадора / М. Ф. Сехас Мартинес [и др.] // Интеграция образования. — 2021. — Т. 25, № 1. — С. 8–21. — doi: 10.15507/1991-9468.102.025.202101.008-021
8. *Погонцева Д. В.* Selfie — как способ самопрезентации музыкантов и не музыкантов [Электронный ресурс] / Д. В. Погонцева, Е. А. Гринькова // Психология, социология и педагогика. — 2014. — № 4. — Режим доступа: <https://psychology.snauka.ru/2014/04/2974> (дата обращения: 10.09.2021).
9. *Пчелкина Е. П.* Индикаторы и последствия институционализации феномена селфи / Е. П. Пчелкина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 11–1. — С. 153–157.
10. *Романов В. А.* Профессиональная подготовка учителя начальных классов: современные подходы, модели и технологии : монография / В. А. Романов. — Тула : Тул. полиграфист, 2020. — 208 с.
11. *Соколов Б. Г.* Реванш новоевропейского субъекта: селфи / Б. Г. Соколов // Вестн. СПбГУ. Философия и конфликтология. — 2016. — № 1. — С. 72–81.
12. Технологические ресурсы современного высшего образования / Н. А. Асташова [и др.] // Образование и наука. — 2020. — Т. 22, № 6. — С. 74–101.

13. Цифровое обучение, использование смартфонов и цифровая культура в индонезийском образовании / А. И. Сари [др.] // Интеграция образования. — 2020. — Т. 24, № 1. — С. 20–31. — doi: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031
14. *Alayyar G.* Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service science teachers : Support from blended learning / G. Alayyar, P. Fisser, J. Voogt // *Australasian J. of Educational Technology.* — 2012. — Vol. 28, № 8. — P. 1298–1316.
15. *Emerson T. L. N.* Cooperative learning and personality types / T. L. N. Emerson, L. English, K. M. Mcgoldrick // *International Review of Economics Education.* — 2016. — Vol. 21. — P. 21–29. — doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2014.978923>
16. Enhancing Pre-Service Elementary Teachers' Self-Efficacy and Critical Thinking using Problem-Based Learning / Anip Dwi Saputro [et al.] // *European J. of Educational Research.* — 2020. — Vol. 9, № 2. — P. 765–773.
17. Factors underlie selfie addiction : Developing and validating a scale / K. I. Mustafa [et al.] // *International J. of Research in Education and Science (IJRES).* — 2012. — Vol. 7, № 1. — P. 82–92. — doi: 10.46328/ijres.1453
18. Forming the basics of future mathematics teachers' professionalism by means of multimedia technologies / N. A. Gluzman [et al.] // *Eurasia J. of Mathematics, Science and Technology Education.* — 2018. — Vol. 14, № 5. — P. 1621–1633.
19. *Grey D.* Perceptions and principles of personal tutoring / David Grey, Corrina Osborne // *J. of Further and Higher Education.* — 2020. — Vol. 44, № 3. — P. 285–299. — doi: 10.1080/0309877X.2018.1536258
20. *Kim M.* Instagram selfie-posting and young women's body dissatisfaction : Investigating the role of self-esteem and need for popularity / M. Kim // *Cyberpsychology : J. of Psychosocial Research on Cyberspace.* — 2020. — Vol. 14, № 4. — doi: 10.5817/CP2020-4-4
21. *Kokkos A.* The Challenges of Adult Education in the Modern World / A. Kokkos // *Procedia — Social and Behavioral Sciences.* — 2015. — Vol. 180. — P. 19–24. — doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.079>
22. *Krapohl E.* The high heritability of educational achievement reflects many genetically influenced traits, not just intelligence / E. Krapohl // *Proceedings of the National Academy of Sciences.* — 2014. — Vol. 111, № 42. — P. 15273–15278.
23. *Labunskaya V. A.* «Human visible» as a sociopsychological phenomenon / V. A. Labunskaya // *Sotsial'naia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society].* — 2010. — № 1. — P. 26–39. — doi: 10.13140/RG.2.1.3429.2241
24. *Lauermann F.* Teachers' professional competence and well-being : Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout / F. Lauermann, J. König // *Learning and Instruction.* — 2016. — Vol. 45. — P. 9–19. — doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.06.006
25. *Lee S.* Becoming a teacher : Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. / S. Lee, D. L. Schallert // *Teaching and Teacher Education.* — 2016. — Vol. 56. — P. 72–83. — doi: 10.1016/j.tate.2016.02.004
26. *Makbule K. S.* Undergraduates' Achievement Goal Orientations, Academic Self-Efficacy and Hope as the Predictors of Their Learning Approaches / K. S. Makbule, K. Berke // *European J. of Educational Research.* — 2019. — Vol. 8, № 1. — P. 99–106.
27. *Nagra V.* Social Maturity among Student Teachers / V. Nagra, M. Kaur // *International J. of Education and Psychological Research (IJEPR).* — 2013. — Vol. 2, № 1. — P. 10–16.
28. *Packer M.* The Social Self (Book) / J. Packer // *Mind, Culture, and Activity* Martin. — 1997. — Vol. 4, № 2. — P. 137–141.

29. *Prensky M.* New Uses of Video in Education : «Video Selfies» for Communication; «Video Portfolios» for Evaluation / Marc Prensky // Educational Technology. — 2016. — Vol. 56, № 6. — P. 64.

30. Professional Self-Identification of Future Educators as a Form of Personal Growth / T. Potapchuk [et al.] // J. of History Culture and Art Research. — 2020. — Vol. 9, № 2. — P. 72–89. — doi: 10.7596/taksad.v9i2.2576

31. *Romanov V. A.* Training system of future specialists: quality control / V. A. Romanov, V. N. Kormakova, E. N. Musaelian // Hayk. visn. Naц. гiрничого унiверситету. — 2015. — № 2. — P. 130–137.

32. Selfitis Affects Concentration of the Higher Education Students During Lecture Hours / A. N. Ahmed [et al.] // International Conference on Computational Intelligence and Knowledge Economy (ICCIKE). — Moradabad, 2019. — P. 746–751. — doi: 10.1109/ICCIKE47802.2019.9004260

33. *Tantawy N.* Investigating Teachers' Perceptions of the Influence of Professional Development on Teachers' Performance and Career Progression / N. Tantawy // Arab World English J. — 2020. — Vol. 11, № 1. — P. 181–194. — doi: 10.24093/awej/vol11no1.15van

34. The effects of Self-Book© art therapy on cancer-related distress in female cancer patients during active treatment : A randomized controlled trial. Support Care Cancer [Electronic resource] / D. Radl [et al.] // Psycho-Oncology : J. of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer. — 2017. — Vol. 29. — P. 2289–2298. — Mode of access: onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pon.4758 (date of the application: 10.09.2021).

35. *Woerkom M. van.* Strengthening personal growth : The effects of a strengths intervention on personal growth initiative / M. van Woerkom, M. C. Meyers // J. of Occupational and Organizational Psychology — 2018. — Vol. 92, № 1. — P. 98–121. — doi: 10.1111/joop.12240

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_34

УДК 37.01:174

В. П. Бездухов

**О воспитании добродетелей:
актуальность проблемы и античная традиция ее осмысления**

V. P. Bezdukhov

**On the Education of Virtues:
Relevance of the Problem and the Ancient Tradition
of its Understanding**

Актуальность темы статьи мотивируется значимостью преодоления ситуации «после добродетели» (определение А. Макинтайра), одним из следствий которой является выведение блага за пределы морали. Развивая идею А. Макинтайра об отвержении аристотелизма как важной причине неспособности современного общества разрешать моральные проблемы, автор статьи обра-

щается к осмыслению аристотелизма как учения о воспитании добродетелей. Обозначены основные «вершины» в развитии учения о добродетели в период Античности: идеи Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля. Для воспитания добродетельного учащегося современному учителю важно учитывать идею Аристотеля об обращаемости добродетели человека, чтобы практически содействовать возвращению блага в пределы морали.

Ключевые слова: учитель, учащийся, воспитание, добродетель, благо, ценность, порок, душа, добро, зло, знание, привычка, поведение, самосовершенствование, обращаемость.

В современном мире имеют место противоречия между увеличением силы разума и созданием небывалых средств уничтожения человеческого разума, между стремлением объединить все возможные виды коммуникации и человеческой разобщенностью, какой не знало человечество, и др. «Человечество во все времена, — пишет С. И. Карташев, — стремилось наполнить свое существование смыслом. Но в Новейшее время человечество регулярно переживало жесточайшие периоды обесмысливания, именуемые экзистенциальными кризисами, и старалось забыться в опьянении, наркотизации, извращениях, выдаваемых за ценности. Ради чего жить, если все, что было жизненной ценностью веками и еще буквально вчера, сегодня уже никому не нужно и потеряна связь времен? <...> Ради чего мы существуем?» [9, с. 5]. Одной из причин обесмысливания, или экзистенциальных кризисов, в «Датском королевстве» и в нас самих, как полагает С. И. Карташев, является «этическая дисфункция, катастрофическая трансформация этики как генерального феномена Социума (и соответственно ее производных — социализации, социальной консолидации, социальной и личностной ответственности, долженствования, морали, нравственности, совести, человечности)» [там же, с. 6].

Во многих случаях между людьми с различными нравственными мировоззренческими установками возможны моральные разногласия. Разрешению разногласий должны способствовать дебаты, обсуждения и т. п., которые, однако, далеко не всегда приводят к желаемому результату. А. Макинтайр в работе «После добродетели: Исследования теории морали» [12] приводит примеры моральных дебатов, особенность которых заключается в том, что каждая из спорящих сторон приводит убедительные аргументы в пользу своей позиции. А. Макинтайр пишет следующее: «...а) справедливость требует, чтобы каждый гражданин имел, насколько это возможно вообще, равные возможности для развития своих способностей. Но предпосылками требования таких равных возможностей является требование равного доступа к образованию и медицинскому обслуживанию. <...> Это, в свою очередь, требует отмены частных школ и частной медицинской практики; б) каждый человек имеет право брать на себя те и только те обязательства, которые он хочет, каждый человек свободен заключать те и только те договоры, которые он

пожелает, и делать выбор в условиях свободы. <...> Свобода, таким образом, требует не только существования частной практики в медицине и частных школ в образовании, но также и устранения всяких ограничений на частную практику, налагаемых лицензированием и регулированием со стороны университетов, медицинских факультетов и государства» [12, с. 12, 13].

Заявив, что моральные разногласия определенного рода не завершались в прошлом, не завершаются в настоящем и не завершатся в будущем, А. Макинтайр в качестве одной из причин неспособности современного общества принимать моральные решения, разрешать моральные проблемы называет отвержение аристотелизма, приведшее к невозможности объяснения или оправдания добродетелей. С позиции аристотелизма воспитание создает ситуацию, в которой многих моральных проблем не возникает, «ибо воспитание во мне добродетелей, — пишет А. Макинтайр, — приводит к тому, что мое благо совпадает с благом людей, с которыми я связан узами человеческого общества. Никакое преследование мною своего блага не противоречит преследованию вами ваших благ, потому что это единое благо не является ни моим, ни вашим — блага не являются частной собственностью» [там же, с. 309].

Современную ситуацию забвения аристотелизма А. Макинтайр называет ситуацией «после добродетели».

Немаловажное значение в плане усугубления данной ситуации имеет искажение традиционных добродетелей меньшинствами (ЛГБТ, BLM и др.), начинающими претендовать на главенствующую роль в обществе и государстве, диктовать условия жизни и взаимодействия. Не искаженный в терминах меньшинств (ЛГБТ, BLM и др.) перечень традиционных добродетелей, или нравственных качеств, представлен в работе чилийского философа, писателя Д. С. Соммэра «Мораль XXI века» («Moral para el siglo XX»): «...искренность, честность, братство, честь, семейный союз, патриотизм, любовь, смелость, терпимость, уважение, скромность, преданность, трудолюбие терпение, рассудительность, умеренность, щедрость, сострадание, милосердие, благодарность, добропорядочность, уважение пожилых людей, защита детей, пацифизм» [19, с. 446–447]. Несколько иным неискаженный перечень великих добродетелей, или нравственных качеств, представлен в работе французского философа А. Конт-Спонвиля: «Вежливость, верность, благоразумие, умеренность, храбрость, справедливость, великодушие, сострадание, милосердие, благодарность, скромность, простота, терпимость, чистота, мягкость, добросовестность, юмор, любовь» [11, с. 5–6].

На одно из следствий ситуации «после добродетели» указывает А. В. Разин: «Современная этика действительно столкнулась с ситуацией, когда традиционная этическая категория блага оказалась за пределами самой морали» [18, с. 570].

Перед современным обществом стоит требующая решения проблема возвращения блага в лоно морали. На педагогическом уровне

одним из возможных способов ее решения является воспитание у учащихся добродетелей, или нравственных качеств. «Воспитание в ученике добродетелей, — пишет А. В. Бездухов, — становящееся условием возвращения блага в лоно морали, осуществляется в деятельности воспитания, в деятельности образования» [3, с. 85].

Мы, как и А. В. Бездухов, полагаем, что воспитание в ученике добродетелей является одним из условий возвращения блага в лоно морали и что решение задачи воспитания в ученике добродетелей требует адекватной ей этико-педагогической деятельности. Однако мы акцентируем внимание на осмыслении проблемы воспитания добродетели именно в контексте ситуации «после добродетели», а значит, ввиду актуальности идей аристотелизма.

В данной статье мы обращаемся к значимым для осмысления проблемы воспитания добродетелей идеям мыслителей и философов Древней Греции о добродетели.

Древнегреческим эквивалентом современного термина «нравственное качество» был термин «aretē» («добродетель»). Формирование понятия морального качества как этап в развитии сознания, как считает О. Г. Дробницкий, можно отнести «к поздне родовому обществу, когда индивид впервые становится самостоятельным носителем и олицетворением социальной морали, обладателем таких отличительных качеств, как смелость, выдержка, трудолюбие, верность обычаю (и их отрицательных антиподов). Эти качества мыслятся как психологические черты характера, проявляющиеся в устойчивых свойствах личного поведения» [6, с. 49–50]. В это время личность впервые становится объектом воспитания.

В истории этической мысли одним из первых, кто начал говорить о добродетелях, был *Пифагор* (VI в. до н. э.).

В составленной А. К. Шапошниковым книге дошедших до нас письменных сообщений древних авторов о Пифагоре отмечается, что философ под добродетелью понимал гармонию: «Добродетель (ΑΡΕΤΗ) есть гармония, и точно так же гармонией являются здоровье, всякое благо и бог, поэтому и вся вселенная создана по законам гармонии» [13, с. 298]. Пифагор указывал, что наряду с добродетелями (благоразумие, мудрость, благочестие, справедливость, мужество, скромность и благопристойность) существуют и пороки (гневливость, заносчивость, гордыня, тщеславие, зависть, уныние, корыстолюбие, скардность, трусость, страх Божий, насилие, похоть, тирания, чревоугодие, невоздержанность).

По мысли философа, человек счастлив тогда, когда душа его пребывает в добре: «Самое важное, — считал Пифагор, — склонить душу к добру в человеческой жизни. Люди счастливы (ΕΥΔΑΙΜΟΝΙΟΙ “охваченные добрым даймоном”), когда душа становится доброй» [там же, с. 303]. Душа становится доброй, когда она обретает конкретные свойства, каковыми, по мнению Пифагора, являются «справедливость, доблесть, соразмерность, здоровье, благодать, благочестие, ритуальная

чистота, любовь (ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ, ΑΡΕΤΗ, ΑΡΜΟΝΙΑ, ΥΓΙΕΙΑ, ΑΓΑΘΑ, ΘΕΟΤΙΜΙΑ ΚΑΙ ΟΣΙΟΤΗΣ, ΑΓΝΕΙΑ, ΦΙΛΙΑ)» [13, с. 303].

Пифагор одним из первых выявил, что умеренная середина состояния души есть добродетель. «Пифагор выявил восемь страдательных состояний души (ΠΑΘΗ). Каждое имеет умеренную (золотую) середину и является добродетелью (ΑΡΕΤΗ). Каждое имеет избыток или недостаток, переходящие в пороки» [там же, с. 298]. Аристотель согласился с определением добродетели как чего-то среднего между двумя крайностями («добродетель есть некое обладание серединой» [2, с. 88]), однако не считал правильным то, что Пифагор «возводил добродетель к числам и тем самым исследовал не добродетели как таковые» [там же, с. 238].

Сократ, будучи основоположником учения о доброй природе человека, добродетелям и их воспитанию придавал большое значение. Он, как пишет Аристотель, говорил о добродетелях лучше, чем Пифагор, однако тоже неверно. Сократ не прав, потому что «приравнял добродетели к знаниям, но это невозможно. Дело в том, что все знания связаны с суждением (meta logou), суждение же возникает в мыслящей (dianoētikōi) части души, так что, если верить Сократу, все добродетели возникают в разумной (logistikōi) части души. Получается, что, отождествляя добродетель с науками, Сократ упраздняет внеразумную (alogon) часть души, а вместе с нею и страсть (pathos)» [там же, с. 297].

В случае с добродетелями, согласно Аристотелю, недостаточно знать, что это такое. Нужно стараться обладать ими. Для этого «надо, чтобы заранее был в наличии уже нрав, как бы подходящий для добродетели, любящий прекрасное и отвергающий постыдное» [там же, с. 288]. Подходящий для добродетели нрав воспитывается, он не дается природой, обучением. По мысли Аристотеля, «получить смолodu правильное руководство [на пути] к добродетели трудно, если не быть воспитанным соответствующими законами; ведь жить благоразумно и выдержанно большинству не доставляет удовольствия, и особенно молодым. Именно поэтому воспитание и занятия должны быть установлены по закону, так как близко знакомое (synēthē) не будет причинять страданий» [там же]. Законодателям следует призывать и понуждать к добродетели во имя прекрасного. «На непослушных и людей сравнительно худой породы следует налагать наказания и возмездия; неисправимых же вообще изгонять вон из государства» [там же].

В изложении Платона и толковании современного автора идеи Сократа не столь очевидно противостоят идеям Аристотеля. Несмотря на то что Сократ приравнял добродетель к знанию, он, в отличие от софистов, считал, что добродетели научить нельзя потому, что мы, как говорил Сократ, «нуждаемся в таком знании, в котором сочеталось бы умение что-то делать и умение пользоваться сделанным» [14, с. 135]. Если человек знает, что такое добродетель, но при этом не является добродетельным, это значит, что его знание о добродетели не является подлинным, настоящим. Знание о добродетели становится подлинным

тогда, когда оно способствует нравственному самосовершенствованию человека, развитию обретаемых им добродетелей. В личностном моральном самосовершенствовании каждого ученика Сократа «следует видеть сердцевину педагогических задач, стоящих перед Сократом в его собственной интерпретации» [7, с. 152].

Платоновский Сократ полагал, что добродетель воспитывается. Так, рассуждая о доблести, говорит, что «доблесть, по-видимому, не бывает присуща людям ни от природы, ни от науки» [15, с. 358–359]. Аристотель, отмечая значение врожденного нрава, признавал и роль привычки в воспитании добродетельного, доброго человека, который «должен быть хорошо (*kalōs*) воспитан и приучен [к хорошему]» [2, с. 289], ибо к прекрасному прислушиваются те, кто благодаря привычке уже продвинул в сторону добра. Добрый человек соотносит свою жизнь с нравственной красотой.

Платоновский Сократ говорил, что «порочность никогда не может познать ни добродетель, ни самое себя, тогда как добродетель человеческой природы, своевременно получившей воспитание, приобретает знание и о самой себе, и о порочности. Именно такой человек, кажется мне, и становится мудрым. А вовсе не негодья» [17, с. 177].

Платон, пишет Аристотель, верно разделил душу на разумную и внеразумную, наделив каждую подобающими добродетелями. Однако, связав «добродетель со своим учением о высшем благе, поступил неправильно: это благо не имеет отношения к добродетели как таковой. Ведя речь о бытии и об истине, он не имел оснований говорить о добродетели, поскольку они не имеют с нею ничего общего» [2, с. 297].

Платон дает предельно широкое определение добродетели: «Добродетель — наилучшее состояние [души], свойство смертного существа, достойное хвалы само по себе; предрасположенность считать благом то, чем обладаешь; справедливое отношение к законам; состояние, заставляющее крайне серьезно говорить о предмете беседы; состояние, направленное на благочиние» [16, с. 428].

Комментатор платоновской философии Альбин, живший во II в. н. э. и слушавший платоника Гая в Афинах, создавая критически осмысленную картину учения Платона о добродетели, не просто придерживается точки зрения Аристотеля о том, что Платон связал добродетель с благом, но развивает ее, пользуясь современным выражением, в духе «аристотелизма». Что касается таких благ, пишет Альбин, «каковы для большинства здоровье, красота, сила, богатство и тому подобное, то все это является благом не безусловно, а только в том случае, когда пользование этим неразрывно с добродетелью, без которой это остается всего лишь в разряде вещественном и при дурном употреблении оказывается злом; в таком случае Платон называет все это тленными благами» [1, с. 464]. От воспитания, как подчеркивал Платон, «в конце концов зависит вполне определенный и выраженный результат: либо благо, либо его противоположность» [17, с. 195].

Обратимся к идеям *Аристотеля* о добродетелях и их воспитании.

Аристотель считал, что человек должен размышлять о добродетели не затем, чтобы знать, что это такое, а затем, чтобы стать добродетельным. Он внимательно рассматривает, что относится к поступкам, в которых проявляются склад души и нравственные устои человека. Добродетель, пишет Аристотель, — «это способность поступать наилучшим образом [во всем], что касается удовольствий и страданий, а порочность — это ее противоположность» [2, с. 82]. В нашей власти быть добродетельным или порочным, от нас зависит, быть добрыми или дурными.

Аристотель выделил два вида добродетели. Мыслительная добродетель возникает и возрастает преимущественно благодаря упражнению, нравственная (*ēthikē*) добродетель рождается привычкой (*ex etoys*). «Добродетели, — пишет философ, — существуют в нас не от природы и не вопреки природе, но приобрести их для нас естественно, а благодаря приучению (*dia tou ethoys*) мы в них совершенствуемся. <...> Добродетель мы обретаем, прежде [что-нибудь] осуществив (*energēsantes*), так же как и в других искусствах. <...> Короче говоря, [повторение] одинаковых поступков порождает [соответствующие нравственные] устои (*hexeis*)» [там же, с. 78–79].

Нравственная добродетель находит свое внешнее выражение в поведении. «Добродетель в целом, — пишет Аристотель, — создается поступками, которые представляют собою узаконенные [действия], установленные законодателем для воспитания на общее [благо]» [там же, с. 150].

Аристотель одним из первых указал, что добродетель есть ценность. Одним из четырех выделенных Аристотелем видов блага является ценимое благо: «Ценимым я называю благо божественное, самое лучшее, например, душу, ум, то, что изначально, первопринцип и тому подобное. Причем ценимое — это и почитаемое, и именно такого рода вещи у всех в чести. Добродетель тоже ценность, раз благодаря ей человек становится достойным (*sproydaios*)» [там же, с. 300].

Философ, заявив, что всякое познание и всякий сознательный выбор направлены к тому или иному благу, пишет, что «в категории сути благо определяется, например, как бог и ум, в категории качества, например, — как добродетель...» [там же, с. 59].

Из этого следует, что добродетель, по Аристотелю, есть благо. «Например, желая доказать, что благородство (*megalopsychia*) — благо, мы говорим, что справедливость — благо, мужество и вообще добродетели — блага, а благородство — добродетель, поэтому благо и оно» [там же, с. 298].

Благо, находящееся в душе, как пишет Аристотель, расчленяется на разумность, добродетель и наслаждение [там же, с. 302]. В душе находятся и добродетели, являющиеся ценностями.

В плане воспитания современного добродетельного, нравственного учащегося особенно важно учитывать идею Аристотеля об обра-

щаемости добродетели, то есть обращенности добродетели как блага на другого человека, ибо, «обладая этой добродетелью, можно обращать ее на другого, а не только на себя самого» [2, с. 298]. Самый добродетельный, по мнению Аристотеля, человек «не тот, чья добродетель обращается на него самого, а тот, чья — на другого, ибо трудное дело» [там же, с. 148]. Это трудное дело становится легким, если отношения между людьми строятся на основе золотого правила нравственности.

Следование аристотелевской традиции предполагает, что обретение учеником добродетелей осуществляется в первую очередь в процессе воспитания, а затем — образования [там же, с. 238]. «Добродетель, — пишет Аристотель, — мы обретаем» [там же, с. 78]. Современные исследователи указывают на важность создания такой педагогической ситуации, в которой такое обретение становится возможным. Это ситуация предъявления нравственных качеств, или добродетелей. «Воспитание, — пишет О. С. Газман, — есть специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности» [4, с. 59].

Соглашаясь в целом с О. С. Газманом, заметим, что предъявление учащимся добродетелей осуществляется в процессе нравственного просвещения, этического образования, нацеленных на формирование нравственного, этического сознания школьников. Особенностью предъявления добродетелей является то, что оно осуществляется в ходе сообщения, а не информирования. Отличие сообщения от информирования заключается в том, что сообщение предполагает аксиологическо-педагогический, этико-педагогический анализ сообщаемого.

В ходе такого анализа выявляется смысловая составляющая знания, или «как-знание» [10, с. 66]. Это знание, будучи неинформативным, «является некоторым особым состоянием сознания, которое возникает в момент совершения “понимательного усилия” по извлечению смысла прочитанного, т. е. является некоторым дискретным, “мерцающим” феноменом сознания» [там же, с. 65]. Информирование содержит информативную составляющую знания, формой которого является «что (о чем)-знание» [там же, с. 66].

Делая акцент на значении осознанности обретения добродетели, мы не согласимся с определением воспитания как процесса выработки нравственных качеств у учащихся в ряду личностных качеств, как это полагает, например, И. Н. Емельянова: «Воспитание — это процесс субъект-субъектного взаимодействия, направленный на выработку определенных личностных качеств...» [7, с. 10]. Добродетели — явления иного (нравственно-мировоззренческого) уровня, нежели личностные качества. В статусе ценностей добродетели входят в содержание ценностного «яруса» нравственного сознания учителя, учащегося.

Воспитание — это питание души ребенка добротой, красотой, человечностью, это возвращение в его душе нравственности. Воспитание — это прикосновение к внутреннему миру ребенка, это открытие сердца

ребенка для уразумения того, что добродетель — это совершенство, гармония. Добродетель делает человека человеческим. Добродетель — это творение добра, а не его созерцание, это способность поступать человечески. Добродетели — это ценности, к которым учитель приобщает учащихся. Ценности принимают форму мотива поведения и нравственной деятельности. Добродетель, или нравственное качество, есть видимое, созерцаемое в поведении и поступках, светящееся добром, манящее к себе и за собой добротой и человечностью. Аристотель называл воспитание «в счастье украшением, а в несчастье прибежищем», «лучшим припасом к старости» (цит. по: [12, с. 193, 194]).

The relevance of the topic is motivated by the importance of overcoming the situation «after virtue» (definition by A. McIntyre), one of the consequences of which is the removal of the good beyond the bounds of morality. Developing the idea of A. McIntyre about the rejection of Aristotelianism as an important reason for the inability of modern society to solve moral problems, the author of the paper turns to understanding of Aristotelianism as a doctrine of educating virtues. The paper indicates the main «eaks» in the development of the doctrine of virtue in the period of Antiquity: the ideas of Pythagoras, Socrates, Plato, Aristotle. The author states that to educate a virtuous student, it is important for a modern teacher to consider Aristotle's idea of the convertibility of human virtue to practically contribute to returning the good to the bounds of morality.

Keywords: teacher, student, education, virtue, goodness, value, vice, soul, good, evil, knowledge, habit, behavior, self-perfection, convertibility.

Список литературы

1. Альбин. Учебник платоновской философии / Альбин // Диалоги / Платон. — М., 1986. — С. 437–475.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. — М. : Мысль, 1983. — Т. 4. — 830 с.
3. Бездухов А. В. Содержание этико-педагогической деятельности учителя / А. В. Бездухов // Вестн. Рос. гос. ун-та им. И. Канта. — 2010. — № 5. — С. 83–90.
4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования. — М., 1995. — Вып. 3. — С. 58–63.
5. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский. — М. : Мысль, 1986. — 571 с. — (Философское наследие).
6. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий. — М. : Наука, 1977. — 334 с.
7. Емельянова И. Н. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / И. Н. Емельянова. — Тюмень : ТГУ, 2005. — 236 с.
8. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. — М. : АПН РСФСР, 1953. — 512 с.
9. Карташев С. И. Пространство этики : предмет и структура этики, феноменология этики, проблемы этики, метаэтика / С. И. Карташев. — М. : Маска, 2018. — 482 с.
10. Катречко С. Л. Знание как сознательный феномен / С. Л. Катречко // Что значит знать? : сб. науч. ст. — М., 1999. — С. 60–99.
11. Конт-Спонвиль А. Малый трактат о великих добродетелях, или Как пользоваться философией в повседневной жизни / А. Конт-Спонвиль. — М. : Этерна, 2012. — 320 с.

12. *Макинтайр А.* После добродетели: Исследования теории морали / А. Макинтайр. — М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 384 с.
13. *Пифагор.* Золотой канон. Фигуры эзотерики / Пифагор ; сост. А. К. Шапошников. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 448 с. — (Антология мудрости).
14. *Платон.* Евтидем / Платон // Диалоги. — М., 1986. — С. 113–157.
15. *Платон.* О добродетели / Платон // Диалоги. — М., 1986. — С. 353–359.
16. *Платон.* Определения / Платон // Диалоги. — М., 1986. — С. 427–436.
17. *Платон.* Государство / Платон // Собр. соч. : в 4 т. — М., 1994. — Т. 3. — С. 79–420.
18. *Разин А. В.* Этика : учеб. для вузов / А. В. Разин. — М. : Акад. проект, 2003. — 624 с.
19. *Соммер Д. С.* Мораль XXI века / Д. С. Соммер. — М. : Кодекс, 2014. — 480 с.

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_43

УДК 37.034

Е. В. Кротов

**«Практическая философия воспитания».
Нравственное воспитание
в наследии В. А. Сухомлинского**

Е. V. Krotov

**«Practical philosophy of education». Moral upbringing
in the heritage of V. A. Sukhomlinsky**

В статье представлен анализ классических идей советского педагога-гуманиста и новатора В. А. Сухомлинского. Высшая ценность образования и воспитания, согласно В. А. Сухомлинскому, личность ребенка. Личность ребенка, находясь в воспитывающей среде, принимает смыслы и ценности и делает их индивидуальными, обеспечивая развитие личности. Педагог называет детство колыбелью нравственных чувств. Важность нравственного воспитания В. А. Сухомлинский видел в воспитании личности, способной поступать нравственно не по понуждению, но исходя из внутренней потребности. На основе обобщения идей педагога-новатора предложены подходы к улучшению воспитательных возможностей образовательного процесса.

Ключевые слова: нравственно-этическое наследие, нравственное воспитание, нравственность, этические категории, долг, мораль, совесть, этика.

Выражаю глубокую признательность и благодарность своему научному руководителю доктору педагогических наук, профессору, заслуженному деятелю науки РФ Валентине Григорьевне Рындак за оказанную поддержку в научной работе и ценные рекомендации по оформлению статьи.

Признателен кандидату педагогических наук Евгении Владимировне Конькиной за поддержку в научной работе.

Следует признать, что одной из серьезных задач образования в современной России является возрождение гуманистических основ образовательного процесса. Отчасти это вызвано особенностями постсекулярной эпохи нравственного и морального релятивизма, эпохи безразличия в отношении человеческого бытия и его экзистенции. Отчасти это заслуга достижений информационного общества и цифровых технологий, обрушивающих на молодое поколение большие объемы информации, с которыми не всегда способен справиться в одиночку ученик современной школы. Следствием чего могут явиться нездоровый индивидуализм, отчужденность, невозможность решения личных проблем лишенной живого общения формирующейся личностью, уход от реальности, вовлечение в нетрадиционные культы и движения деструктивного характера, эскапизм в подростковой среде и даже самоубийство как крайнее его проявление.

А. В. Гаврилин отмечает, что в последние десятилетия в педагогической среде модно говорить о кризисе воспитания. Ученый утверждает, что кризисные явления как движущая сила всякого развития призваны вывести воспитание на новый уровень. В случае успешного выхода из кризисной ситуации воспитание способно дать достойный ответ вызовам современности (см.: [4, с. 33]). Среди таковых вызовов А. В. Гаврилин выделяет вопросы экологической безопасности, связанные с уничтожением среды обитания, кризис культуры и угрозу безопасности на различных уровнях. Последняя из обозначенных проблем крайне опасна для подрастающего поколения, так как является предтечей остальных проблем. Безопасность личности как показатель защищенности от различного рода угроз определяет здоровье как отдельного индивида, так и общества в целом.

На фоне перечисленных проблем подрастающего поколения важной является потребность в духовно-нравственном становлении личности подростка средствами воспитания, актуальность чего на федеральном уровне подчеркивает Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (далее — Стратегия) [11].

Согласно данной Стратегии развитие устойчивой личности, обладающей высоконравственными идеалами, выстроенными на признании и принятии традиционных для российского общества духовных ценностей, владеющей набором актуальных знаний и умений, реализующей свой потенциал, готовой к созиданию и защите Отечества, — приоритетная задача Российской Федерации в сфере воспитания.

Полноценное становление личности невозможно без освоения индивидом моральных ценностей. Духовное и нравственное начало в человеке — стержень, обеспечивающий не простое теоретическое знание правил нравственной жизни, но их практическое применение в реальных поступках и поведенческих актах (см.: [2, с. 47]).

Стратегия развития воспитания нацелена на совершенствование социальных институтов воспитания, реновацию процесса воспитания в образовательных системах общего и дополнительного образования,

в сферах культуры, физической культуры и спорта на основе оптимизации комплекса традиций отечественной педагогики, имеющегося на сегодняшний день опыта научных школ с опорой на системно-деятельностный и культурно-исторический подходы к социальным условиям развития воспитанников.

Относительно заявленной темы интерес представляет ряд исследований, посвященных творчеству В. А. Сухомлинского, среди которых особое место занимают диссертации таких ученых, как Н. Л. Карпова «Этико-педагогические взгляды В. А. Сухомлинского» (М., 1984); В. А. Кошель «Формирование творческой личности в педагогике В. А. Сухомлинского» (М., 1995); А. М. Аллагулов «Система нравственного воспитания старшеклассника в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского» (Оренбург, 2004); Л. Р. Аванесян «Гражданское воспитание младших школьников на педагогическом наследии В. А. Сухомлинского» (Владимир, 2012), и др.

Среди современных исследователей творчества В. А. Сухомлинского заслуживают внимания труды В. Г. Рындак [12; 13; 14; 15], которая является его ученицей и последовательницей. Также значительный интерес представляют труды С. А. Алешиной, И. К. Симагиной, О. В. Ситниковой, Т. В. Челпаченко, С. М. Шингаева, Е. В. Юрковой.

Из иностранных источников можно особо выделить электронный бюллетень, посвященный целостному образованию, «The Holistic Educator», в котором есть раздел о творчестве В. А. Сухомлинского. С июля 2015 г. ежемесячно выпускаются информационные бюллетени, содержащие переводы выдержек из сочинений педагога, статьи о нем и новости о публикациях исследователей его творчества. Среди исследователей творчества В. А. Сухомлинского особо выделяют австралийского учителя, научного сотрудника Университета Монаша (Мельбурн, Австралия) Алана Кокерилла [27; 28], известного своими выступлениями и публикациями в разных странах.

Большой популярностью пользуется наследие педагога-новатора на его родине. Так, регулярно выходят в свет научные труды, посвященные жизни и деятельности великого педагога-гуманиста [9].

Конечно же, отметим труды самого В. А. Сухомлинского: «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности» [24]; «Дума о человеке» [19]; «Избранные произведения» в 5 томах [21]; отдельно желаем выделить и упомянуть «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина» и «Письма к сыну» [22]; «Хрестоматию по этике» (сост. О. В. Сухомлинская) [23].

Подробно рассмотреть опыт отечественной педагогики в деле духовно-нравственного воспитания личности на примере нравственно-этического наследия В. А. Сухомлинского стало возможным благодаря теоретическим методам проводимого педагогического исследования, среди которых необходимо выделить методы анализа (в частности, диалектического анализа, раскрывающего причинно-следственные связи), синтеза и обобщения имеющегося теоретического материала и

публикаций по данной тематике. Формируя основу для эмпирических методов исследования с учетом теоретических методов, мы определили подходы и направления, необходимые для улучшения воспитательных возможностей в образовательном процессе.

Система В. А. Сухомлинского основана на антропологическом подходе, учитывающем отношение к педагогическому процессу с высоты всевозможных имеющихся знаний о человеке на разных этапах его исторического и индивидуального развития. Основу комплексного познания Мира Детства в целом и индивидуальных особенностей каждого ребенка в частности составляет интеграция комплекса знаний, базирующихся на достижениях ряда наук, способствующих изучению каждого субъекта процесса обучения и воспитания. Среди таковых и естественно-научные представления, и культурологические и физиологические знания, и данные социологии, демографии, педагогики, психологии и иных наук, позволяющих подходить к ребенку с позиций системы знаний о человеке (см.: [3, с. 128]).

Придерживаясь гуманистической парадигмы образования, высшей ценностью образования и воспитания В. А. Сухомлинский признавал личность ребенка. Окружающие условия воспитывающей среды, при взаимодействии с которыми происходит становление и развитие личности ребенка, позволяют реализовать присущие ему свойства: импульсы и реакции, контролируемые общим смысловым фоном (см.: [10, с. 401–402]). Педагог большое внимание уделял воспитывающей среде как обязательному условию формирования индивидуальных смыслов воспитуемого. Именно эта среда, выступая одновременно в виде совокупности культурных, социальных, организованных психолого-педагогических условий и как предметное (материальное), духовное, информационное и событийное наполнение, создает условия для саморазвития личности (см.: [5 с. 633]).

Важность духовного становления педагог-новатор неоднократно подчеркивает в своих произведениях. Залог становления здоровой в нравственном отношении личности павлышский учитель видит в постижении полноты духовной жизни через радость творчества и трудовой деятельности. Причем это постижение должно быть системным и начинаться с самого детства, особенно важно оно в отрочестве и в годы ранней юности (см.: [24, с. 373]). Трудовая деятельность, наряду с нравственным, этическим, экологическим воспитанием, личностно ориентированный подход, мастерство учителя — необходимые условия гармоничного развития личности ребенка.

Уделяя большое внимание нравственному воспитанию, В. А. Сухомлинский признавал детство колыбелью нравственных чувств. Корнями своими добрые чувства и порывы души должны уходить в детство, а такие чувства, как доброжелательность, человечность, ласка, рождаются в заботах об улучшении окружающего мира, в беспокойстве о бережливости по отношению к Родине. Согласно представлениям педагога, «нравственность — воспитание добрых чувств», чувства эти родом

из детства — «в детстве человек должен пройти эмоциональную школу — школу воспитания добрых чувств» [20, с. 227]. В воспитательной работе важно единство слова и дела, нравственность — это не что-то понуждаемое через силу, но способность непринужденно поступать нравственно, неконтролируемое благородство, являющееся следствием высокого развития нравов [там же, с. 120].

Недостаточно развивать ребенка только интеллектуально, необходимо сформировать у него чувство добра и зла, их различение, компасом в определении этих направлений является человеческая совесть (см.: [16, с. 180]). Именно совесть, центральная этическая категория, движущая сила в человеческом обществе, определяется качеством воспитания личности (см.: [18, с. 106]). Совесть базируется на знании, поскольку формирующемуся молодому человеку нужно познать себя и окружающий мир, после чего возможны рефлексия, осознание поступков, эмпатия.

Личность зрелая в нравственном отношении отличается ответственностью перед обществом, безнравственные поступки оцениваются такой личностью не с позиции порицаемых и наказываемых, но как явления, противоречащие социальной норме. В. А. Сухомлинский полагал, что в служении обществу заключается счастье человека. Задачи воспитания нравственности направлены на то, чтобы привить молодому человеку склонность к помощи ближнему, сопереживанию, служению Отечеству.

Труд «Рождение гражданина» являет собой плод многолетней работы педагога в деле воспитания подростков. Так, В. А. Сухомлинский размышляет о том, как взрастить у ребенка интерес к учению, как привить любовь к труду, пробудить стремление к прекрасному, возжелать стать человеком высоких нравственных идеалов и другие лучшие качества гражданина своего Отечества. Задачей воспитания являются не только знание и понимание этических категорий, но и непримиримость к социальному злу. Высокие морально-этические чувства открывают человеку путь к полноценной жизни. Педагог утверждает, что аморальные явления, возникающие в подростковой среде, являются следствием убожества, ограниченности и примитивности чувственного мира: «...перед каждым подростком открыт мир духовной борьбы, мир непримиримого разоблачения идей, враждебных человечеству, счастью, гуманности. Эти идеи не что-то абстрактное, за ними стоят атомные бомбы и другие способы массового уничтожения людей... за ними — дьявольские печи Майданека и Освенцима, о которых нельзя забывать» (цит. по: [7, с. 222]).

В. А. Сухомлинский был глубоко убежден, что этика в школе — это «практическая философия воспитания» (цит. по: [17, с. 84]). Учитель сможет стать воспитателем только тогда, когда научится пользоваться тончайшим инструментом воспитания — наукой о нравственности, этикой. В таком случае нравственный идеал может стать понятен ребенку и он осознает, как правильно относиться к людям, к себе, как пра-

вильно жить. Искусство воспитания — «умение предоставить маленького человека самому себе», только так можно развить видение самого себя. Задача учителя или воспитателя как одного из организаторов воспитывающей среды заключается в поиске или искусственном создании обстоятельств выбора, в которых закаляется совесть ребенка. Ребенку важно проявить самостоятельность в ситуации нравственного выбора, выражающего его отношение в таких сферах человеческих отношений, где речь идет об этических и морально-нравственных категориях, таких как красота, смелость, преданность, жизнь, нетерпимость к злу и пр.

От учителя в этой ситуации требуется ряд умений, среди которых: умение моделировать ситуации, способствующие принятию решения обучающегося об определенном действии на основе осознанного нравственного выбора (побуждение к формированию привычки нравственного поведения); понимание природы и способность к разрешению возможных противоречий в развитии духовно-нравственных потребностей обучающихся; умение организовывать педагогическое взаимодействие, способствующее проявлению нравственных качеств обучающегося.

Обучение, по словам педагога, не должно сводиться лишь к накоплению знаний, поскольку обучение только памяти, особенно зубрежка, вредно для физического здоровья и интеллектуального развития. Зазубривание учебного материала способствует инфантильному отношению к обучению, в результате чего теряется связь теории с практической стороной применения знаний, ограничивая интеллектуальное развитие и сокращая спектр социальной деятельности. «Гипертрофия произвольного запоминания оглушает человека», — утверждал педагог (цит. по: [14, с. 8]).

В. А. Сухомлинский стремился обогатить образовательный процесс живой энергичной интеллектуальной и духовной жизнью, обитающей в мире красоты, музыки, творчества, игр и сказок, — всего, чем была богата система великого педагога. Василий Александрович хотел, чтобы его дети были исследователями, путешественниками, учеными и созидателями в этом мире; учились думать, рассуждать, наблюдать, создавать, ценить и видеть красоту; любить трудиться и помогать товарищу; гордиться быть человеком и гражданином, стремиться соответствовать этому званию; искать счастье в творчестве; чувствовать сердце других людей; заботиться о жизни, протекающей в глубинах человеческой души на глубоко личном уровне, — все это было идеалом образования для директора Павлышской средней школы (см.: [28, р. 24]).

Занятия в школе В. А. Сухомлинского часто проходили под открытым небом. При таких прогулках и экскурсиях происходило единение человека с окружающим миром, со средой обитания. Грамотный педагог стимулировал любопытство и беглость мысли у своих подопечных, учил их думать и фантазировать, учил быть благодарными природе за естественную красоту. Дети учились слушать музыку природы и любоваться обилием ее красок, как некогда великие композиторы и ху-

дожники, пораженные этой красотой, создавали великие произведения искусства. Все это и многое другое помогало юному сердцу становиться открытым к восприятию окружающего мира.

Для В. А. Сухомлинского этика и мораль были основой целостного образовательного подхода, где основой нравственности была эмпатия (см.: [29, р. 1]). Подлинное человеческое существо немислимо без добрых чувств. Свой истинный смысл и наиболее яркие выражения человеческие качества приобретают лишь тогда, когда человек чувствует сердцем, проникает мыслями и личным отношением ко всему, что происходит вокруг нас (см.: [28, р. 24]).

К учителю Василий Александрович Сухомлинский предъявляет очень серьезные требования: отдельный пласт его трудов посвящен учителю. В разделе «Сто советов учителю» педагог рассматривает множество разных вопросов — от руководства к выбору профессии учителя до методических рекомендаций и способов организации работы с детьми. Например, учитель призван видеть уникальность каждого обучающегося и прочувствовать внутренний мир ребенка. Перед учителем бывает множество учеников, и все они на первый взгляд кажутся одинаковыми даже внешне, но после нескольких дней прогулки и живого общения с ними педагог убеждается в уникальности и неповторимости каждого, в наличии у каждого своего внутреннего мира. Если этот мир открывается для учителя, если он чувствует индивидуальность каждого ребенка, если может почувствовать отклик в своем сердце на радости и печали каждого маленького сердца, погрузиться в мысли, заботы и проблемы маленького человека, то он может смело идти по пути благородной профессии учителя, с полной уверенностью в том, что обретает радость творчества. Если же такого нет, то необходимо очень хорошо подумать перед тем, как становиться учителем, ведь нет ни одной педагогической закономерности и истины, которая была бы одинаково применима ко всем детям. «Практическая педагогика — это знания и умения, доведенные до степени мастерства, но и поднятые до уровня искусства» [21, с. 451].

В. А. Сухомлинский говорит о необходимости безграничной веры в человека, доброе начало в нем — для каждого, кто решил посвятить свою жизнь благородному труду учителя. Педагог прибегает к словам мыслителя Абая Кунанбаева, которые запали в его душу и легли основанием веры в возможность успешного воспитания каждого человека: «Если бы в моих руках была власть, я отрезал бы язык всякому, кто говорит, что человек неисправим» (цит. по: [там же, с. 452]).

В процессе воспитания и обучения младших школьников и дошкольников очень важно эмоциональное воздействие, оно способствует яркому и живому восприятию объектов окружающего мира. Пусть ребенок откроет в объекте своего исследования что-то новое, для этого ему послужит воображение и проявится художественный, поэтический образ мышления. Восприятие ребенка — особый уникальный вид художественного творчества. Радость, получаемая ребенком в процессе

«творения» путем преобразования с помощью воображения объектов окружающего мира, способствует стимуляции его нормального развития. Мыслительные процессы детей в начальных классах неотделимы от чувств и эмоций. Воспитание и обучение ребенка невозможно без положительного эмоционального сопровождения. Педагог учил маленьких детей думать, сочиняя для них истории и сказки, как правило, это был ответ на возникающие в педагогической практике ситуации, требующие решения. Известно более тысячи рассказов, сказок и поучительных историй, которые Василий Александрович сочинял сам или со своими учениками. По его убеждению, без сказок, рассказов и историй ребенок не может жить. Населяя мир созданными образами или погружаясь в образы, созданные педагогом или родителями, дети постигают красоту и правду на доступном для них языке с использованием понятных и наглядных образов. Образы из сказок В. А. Сухомлинского черпались из окружающей жизни, благодаря чему картина окружающего мира, воспринимаемая без творческого рассмотрения как просто красивая картина на холсте, наполняется жизнью (см.: [28, р. 27]).

В младшем возрасте очень большое значение имеет творение красоты. В этом деле труд детей — создание материальных предметов, воплощающих красоту. Яркое, убедительное и мудрое слово учителя — воодушевляющая искра, мотивирующая создание мира прекрасного. Хрестоматия по этике [23] содержит произведения, помогающие маленькому человеку уяснить сущность красоты и смысл трудовой деятельности.

Одной из форм нравственного воспитания В. А. Сухомлинский называет физический труд, который является не только способом приобретения трудовых навыков, но и площадкой для размышлений. Уместный и грамотный физический труд способен пробудить высокие нравственные чувства. Интерес к труду побуждается у детей духом исследования, пыливости и любознательности. «Труд — не конечная цель, а средство достижения ряда многогранных целей воспитательного процесса — общественных, идейных, нравственных, интеллектуальных, творческих, эстетических, эмоциональных» [22].

Проанализировав и обобщив идеи великого советского педагога В. А. Сухомлинского о значении нравственного воспитания, в целях улучшения воспитательных возможностей в образовательном процессе предложим для рассмотрения и реализации следующие подходы:

1. Направленный на всестороннее развитие положительных качеств личности целостный подход (Holism), порождающий гуманные чувства. Целостные категории позволяют увидеть реперные показатели в организации процессов образования и воспитания и качественные характеристики личности выпускников (см.: [26, с. 9]).
2. Способствующий выявлению и развитию индивидуальных способностей личностно ориентированный подход, обеспечивающий раскрытие творческого потенциала обучающегося, позволяющий каждому субъекту воспитательного и образовательного процесса

работать в комфортном темпе в условиях мотивирующей ситуации актуальной опережающей сложности, опираясь на личный интерес и профессиональные планы. Возникает ситуация формирования «личных ценностей», выступающих формой функционирования смысловых образований в личностных структурах. Происходит это благодаря познанию окружающего мира и осознанию собственно-го «Я» с установкой на вечные ценности, такие как красота, любовь, человек, Отечество, и др. (см.: [8, с. 155]).

3. Ценностно ориентированный подход, обеспечивающий развитие нравственных ориентаций, основанных на традиционных ценностях. Педагог провозглашает, что «у всех детей сердце открыто для хорошего. Нет ни одного ребенка, который бы по самой природе, по злу умыслу был безнравственным» [19, с. 85]. Теоретико-практической базой этого подхода служат аксиология, педагогика и психологическая теория мотивации деятельности, что позволяет эффективно организовать образовательный процесс на основе гуманистического подхода, учитывая общие цели всех участников образовательного процесса (см.: [25, с. 218]).
4. Рефлексивно-деятельностный подход, признающий независимость внутреннего мира ребенка и необходимость включения его в социально значимую деятельность. За ребенком признается право на проявление индивидуального «Я», рефлексивной способности к внутреннему поиску смыслов, осмыслению бытия самого себя и отношения к миру в целом и окружающим людям, стремление к саморазвитию, самоконтролю, самоанализу (см.: [6, с. 54]).
5. Интегративно-вариативный подход, предполагающий свободный выбор элементов воспитывающей образовательной среды (см.: [28, р. 23–24]).

С учетом обозначенных нами подходов повышение воспитательного потенциала учебного процесса будет эффективным в случае реализации следующих направлений:

1. Обеспечивающее развитие личного познавательного интереса индивидуально ориентированное целеполагание, направленное на усиление мотивации, что предполагает (см.: [1, с. 39–40]):

- осмысленное присвоение целей и задач образовательного процесса;
- оценку результатов своей деятельности субъектами образовательного процесса;
- умение адекватно оценивать свои успехи, искать и своевременно решать проблемы;
- способность к самостоятельной постановке цели и задач обучения;
- личную устремленность осознавать каждое познавательное действие.

2. Повышение воспитательных аспектов содержания процесса обучения, предусматривающее:

- ориентацию познавательных действий на основе профессионального самоопределения обучающегося;

- определение вариативной части учебного материала с опорой на потребность социума, социальный заказ на формирование здорового общества, обладающего высокими этическими нормами, призванными стать личной потребностью обучающегося;
- поиск и выявление нравственно-этических проблем, сложных дискуссионных ситуаций, которые необходимо сделать предметом обсуждения и с помощью которых формировать нравственное сознание и поведение обучающихся;
- решение учебных задач с привлечением материала, связанного с историческим и культурным наследием родного края, региона, страны в целом, для формирования чувства ответственности; с культурой идентичности и повышением интереса к выполнению социально значимых проектов, преобразованию окружающей действительности;
- формирование у обучающихся целостного представления о ценностной картине мира за счет интегративных и межпредметных связей, опоры на личный опыт обучающегося.

3. Становление личной позиции обучающегося как условия, средства и результата процессов обучения и воспитания. Личная позиция обучающегося в индивидуально ориентированном образовательном процессе характеризуется:

- осознанием цели и задач процесса обучения, принятием их и, как следствие, способностью к самостоятельному целенаправленному действию в достижении поставленной цели и принятием ответственности за свои действия;
- умением разумно давать оценку своей деятельности, анализировать свои действия;
- асертивностью, самоопределением и желанием достижения положительного результата;
- принятием и усвоением ценностных ориентиров, основанных на высоких морально-этических позициях традиционного общества.

В развивающемся информационном обществе нравственность — запрос и потребность человека. Результатом реализации нравственного воспитания является здоровая личность, способная в своей повседневной жизни руководствоваться традиционными морально-этическими нормами. Исследователь педагогического творчества и ученица В. А. Сухомлинского В. Г. Рындак, устанавливая неразрывную связь образования с воспитанием души человека, утверждает, что «современная школа призвана стать источником духовности» [15, с. 25]. В противном случае школа перестает быть частью культуры. Не вызывает сомнения, что педагогическое наследие Василия Александровича Сухомлинского является не только достойным внимания энциклопедическим материалом как отражение опыта педагогики советской эпохи, оно обладает большим потенциалом как руководство для нравственного и этического воспитания подрастающего поколения.

The article presents the analysis of classical ideas of the Soviet teacher V. A. Sukhomlinsky. According to V. A. Sukhomlinsky the highest value of education and upbringing is the personality of the child. The personality of the child, being in the educational sphere, takes meanings and values and makes them individual, ensuring the development of personality. The teacher calls childhood as the cradle of moral feelings. V. A. Sukhomlinsky saw the importance of moral education in the education of a person who is able to act morally not by compulsion, but on the basis of internal needs. On the basis of generalization of ideas of the teacher-innovator approaches to improvement of pedagogical opportunities of educational process.

Keywords: moral and ethical heritage, moral education, morality, ethical categories, duty, morality, conscience, ethics.

Список литературы

1. Байбородова Л. В. Воспитательный потенциал процесса обучения / Л. В. Байбородова // Воспитание — стратегический национальный приоритет : матер. Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), посвящ. 100-летию со дня рожд. действ. члена АПН СССР и РАО Людмилы Ивановны Новиковой (23 янв. 2018 г., г. Владимир) : в 2 ч. / отв. ред. А. В. Гаврилин. — Владимир, 2018. — Ч. 1. — С. 38–44.
2. Бакиева О. А. Современные проблемы духовно-нравственного становления личности школьника (анализ психолого-педагогических категорий) / О. А. Бакиева, О. К. Шохов // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — № 52–5. — С. 47–58.
3. Богуславский М. В. «Сердце отдаю детям» В. А. Сухомлинского: потенциал нового прочтения [Электронный ресурс] / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. — 2013. — № 6. — Режим доступа: http://pmedu.ru/res/2013_6_16.pdf (дата обращения: 10.10.2019).
4. Гаврилин А. В. Ответы воспитания на вызовы современности / А. В. Гаврилин // Воспитание — стратегический национальный приоритет : матер. Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), посвящ. 100-летию со дня рожд. действ. члена АПН СССР и РАО Людмилы Ивановны Новиковой (23 янв. 2018 г., г. Владимир) : в 2 ч. / отв. ред. А. В. Гаврилин. — Владимир, 2018. — Ч. 1. — С. 32–38.
5. Дубовицкая С. В. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности / С. В. Дубовицкая, И. Л. Беккер // Изв. ПГПУ им. В. Г. Белинского. — 2011. — № 24. — С. 631–638.
6. Иванова И. В. Воспитательная деятельность и ее педагогическое сопровождение / И. В. Иванова // Поиск. — 2017. — № 4. — С. 53–55.
7. Калдузова Г. А. Перечитаем В. А. Сухомлинского вместе / Г. А. Калдузова // «Реализация идей В. А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения)» : междунар. науч.-практ. конф. (Оренбург, 15–17 мая 2018 г.) : сб. ст. : в 2 т. / науч. ред. В. Г. Рындак ; М-во образования и науки РФ ; Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования ; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» ; М-во образования Оренбургской области. — Оренбург, 2018. — Т. 2. — С. 221–228.
8. Меньшикова О. А. Структурно-функциональная модель формирования духовно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста / О. А. Меньшикова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 154–157.

9. Наукові записки. — Кропивницький, 2018. — 288 с. — (Серія: Педагогічні науки ; вип. 172).
10. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Больш. рос. энцикл., 1999. — Т. 2. — 672 с.
11. Российская Федерация. Правительство. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 23.09.2021).
12. Рындак В. Г. Уроки Сухомлинского / В. Г. Рындак. — Изд. второе, доп. — М. : Пед. вестник, 2003. — 340 с.
13. Рындак В. Г. Идеи В. А. Сухомлинского в польском педагогическом пространстве / В. Г. Рындак // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. — 2013. — № 2. — С. 26—35.
14. Рындак В. Г. От понимания учения к пониманию мира (в контексте идей В. А. Сухомлинского) / В. Г. Рындак // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. — 2014. — № 4. — С. 4—11.
15. Рындак В. Г. Педагог в современной школе: проблемы и пути профессионального развития (в контексте идей В. А. Сухомлинского) / В. Г. Рындак // В. А. Сухомлинский. Современное прочтение : сб. ст. науч.-практ. конф. с междунар. участием (2—3 окт. 2018 г.) / науч. ред. О. В. Ковальчук, А. Е. Марон. — СПб., 2018. — С. 24—31.
16. Смолонский С. И. Духовно-нравственное воспитание в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского / С. И. Смолонский // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2013. — Т. 19. — С. 179—181.
17. Срабова О. Ю. Духовно-нравственный потенциал творческого наследия В. А. Сухомлинского / О. Ю. Срабова // В. А. Сухомлинский. Современное прочтение : сб. ст. науч.-практ. конф. с междунар. участием (2—3 окт. 2018 г.) / науч. ред. О. В. Ковальчук, А. Е. Марон. — СПб., 2018. — С. 82—87.
18. Сундуй Г. Д. Классические идеи В. А. Сухомлинского о воспитании советсти / Г. Д. Сундуй // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. — 2012. — № 3. — С. 106—111.
19. Сухомлинский В. А. Дума о человеке / В. А. Сухомлинский. — М. : Госполитиздат, 1963. — 120 с.
20. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский (сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик). — Изд. 2-е. — М. : Политиздат, 1975. — 272 с.
21. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / [редкол. А. Г. Дзеве-рин (пред.) и др.]. — Киев : Рад. школа, 1979. — Т. 2. — 718 с.
22. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлинский. — Киев : Рад. школа, 1985. — 557 с. — Режим доступа: <http://www.lib.ru/KIDS/SUHOMLINSKIJ/serdce.txt> (дата обращения: 26.09.2019).
23. Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике / В. А. Сухомлинский ; сост. О. В. Сухомлинская. — М. : Педагогика, 1990. — 304 с.
24. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности / В. А. Сухомлинский // История педагогики в России. — М., 1999. — С. 240—485.
25. Шарифуллина А. Т. Концепция ценностно-ориентированного подхода в образовательной организации / А. Т. Шарифуллина // Глобальный научный потенциал. — 2019. — № 4. — С. 217—220.

26. Юдин В. В. Целостный подход в образовании: современное видение / В. В. Юдин // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. — 2019. — № 1. — С. 4–12.

27. Cockerill A. L. Sukhomlinsky and Steiner : A Comparison / A. L. Cockerill // Research on Steiner Education. — 2016. — Vol. 7, № 1. — P. 22–30.

28. Cockerill A. L. Empathy, Curiosity and Creativity : The relevance of Sukhomlinsky's legacy in the 21st century / A. L. Cockerill // Academic Notes : Pedagogical Sciences. — 2018. — Vol. 172. — P. 23–30.

29. From moral understanding to moral conviction «The Holistic Educator» Education for peace and global citizenship [Electronic resource] // Sukhomlinsky News. — 2019. — № 49. — P. 1–4. — Mode of access: <http://theholisticeducator.net/wp-content/uploads/2019/09/Sukhomlinsky-News-49.pdf> (date of the application: 14.10.2019).

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_55

УДК 37.015

В. М. Букатов

Об интерактивности драмо/герменевтического подхода к обучению в современной школе

V. M. Bukatov

On the interactivity of the dramо/hermeneutic approach to teaching in a modern school

Раскрываются основы драмо/герменевтики, обеспечивающей дидактической интерактивностью процесс образования в современных школах. Рассматривается роль театральных ракурсов в реализации социо-игровой стилистики обучения школьников и повышении педагогического мастерства у школьных учителей. Фиксируется педагогический интерес к «практической герменевтике», которая способствует освоению практиками интерактивных ракурсов современной теории и практики отечественной дидактики.

Ключевые слова: дидактика, игровые технологии обучения, герменевтика, интерактивность, педагогическое мастерство, театральное искусство, драмо/герменевтика.

В настоящее время термин «*интерактивность*» весьма популярен во многих сферах деятельности. В отечественной педагогике он оказался «укоренившимся» с появлением в общеобразовательных школах сенсорных экранов и досок (хотя некоторые авторы ошибочно уверяют, что термин «интерактивность» пришел в школы сразу же с появлением в них компьютеров).

Отметим, что в социологии конца XX — начала XXI в. термин «интерактивность» (англ. *interaction* — взаимодействие) чаще всего использовался для описания гуманитарных сторон взаимодействия в мире телекоммуникаций. Поэтому к интерактивности с тех пор традицион-

но относятся и компьютерные игры, и электронная почта, и общение «онлайн» в Интернете, и телефонное или интернет-участие зрителей в телепрограммах (интерактивные опросы, голосования и пр.), и технологии виртуальных презентаций (см.: [2, с. 73]).

В сфере образования употребление данного термина первоначально опиралось на его буквальный перевод с английского. Но и тогда педагоги-практики интуитивно понимали, что буквальность перевода не вмещает всех нюансов смыслового содержания нового термина, в котором дополнительным бонусом светятся и некая интрига, и модная неизвестность, и обнадеживающая рядовых учителей возможность разобраться с многообещающей креативностью, чтобы вырваться из унылых рядов ретроградов и не чувствовать себя прозябающими на обочине современного образования.

Вот уже более десяти лет в Москве (и не только) проводятся различные межвузовские научно-практические семинары, посвященные проблемам «интерактивного образования». Веер рассматриваемых вопросов на семинарах и конференциях достаточно широк — от примитивных: «*Следует ли различать в методах обучения активные и интерактивные формы?*» до узкометодологических: «*Проведение рефлексии как главного этапа организационно-деятельностных игр*» (см.: [7, с. 58]).

Из всего многообразия выводов, установок и рекомендаций, полученных на пленарных заседаниях, круглых столах, мастер-классах и стендовых докладах за десять лет, была выведена универсальная формулировка: **разнообразие** интерактивных технологий, используемых при обучении, ПРИНЦИПИАЛЬНО, что и определило ныне существующее многообразие, пестроту и эклектичность образовательной интерактивности — от неформальных встреч студентов с иностранным специалистом до компьютерных программ с игровыми стимуляторами (см.: [2, с. 74]).

Чем обширнее разнообразие, тем труднее в нем ориентироваться, тем сложнее при конструировании новых игровых ходов, приемов и технологий обучения использовать ранее накопленный, апробированный и отшлифованный методический опыт. Эмпирическим путем были определены основные показатели интерактивности:

- двигательная активность участников;
- выбор или непредсказуемость конечного результата;
- ролевая раскладка (включая этап итоговой рефлексии);
- порционность или пошаговость деятельности;
- работа в «малых группах».

Подчеркнем, что одновременное наличие всех пяти показателей [там же, с. 76] в той или иной разновидности интерактивного обучения необязательно. Чаще всего достаточно реализации **не менее двух-трех** показателей, чтобы некая учебная деятельность трансформировалась в одну из разновидностей ИНТЕРАКТИВНОСТИ или была признана таковой.

Реализация на школьных уроках интерактивных приемов ставит учителей перед необходимостью отказываться от привычных

вопросов (или заданий), подразумевающих однозначные правильные ответы (или нужные решения), которые учитель, безусловно, хорошо знает и ожидает получить от класса, заменяя их разнообразием интерактивных неожиданностей и проявлениями ученической самостоятельности, реально непредсказуемыми для учителя (см.: [4, с. 264–265]). Появление в образовательной повседневности современных интерактивных тенденций девальвирует абстрактно-бюрократическое наполнение казенных разговоров о дидактических и воспитательных симулякрах — привычных формулировках целей, задач и методов, освобождая профессиональное сознание учителя для восприятия интерактивных особенностей и в своем общении с обучающимися, и в их общении между собой. Сущность такого освобождения в профессиональной перенастройке мы и определяем термином «**драмо/герменевтика**», в котором отражено сопряжение *педагогического мастерства с театральным искусством* (включая искусство режиссуры) и *практической герменевтикой* (см.: [3, с. 138]).

Особо отметим, что с началом века наблюдается повсеместный всплеск интереса к герменевтическим проблемам. В разных областях гуманитарного познания герменевтические ракурсы оказываются особо востребованными. Благодаря им исследователи получают возможность каждый раз заново раскрывать (или пересматривать) сущность связи предстоящей деятельности со *словом*, с его диалогической природой и необходимостью корректировать выбираемые методы и подходы в соответствии со спецификой изучаемого («искомое руководит поиском» по Хайдеггеру). При этом одни современные понимают герменевтику как науку, предлагающую конгломерат особо отобранных правил по толкованию текстов, а другие — как науку *об искусстве толкования* текста (см.: [8, с. 20]).

Разница в том, что в первом случае предполагается, что практик обязан опираться на общенаучные постулаты и строго соблюдать ранее установленные правила и формально-логическую процедуру, тогда как во втором случае интуитивное и логическое в герменевтических процедурах выступают не как противоположности, но как взаимодополняющие начала.

В термине «драмо/герменевтика» подразумевается сопряжение театральных и педагогических ракурсов деятельности с ракурсами герменевтической деятельности именно во втором ее понимании, т. е. когда интуиция не исключает и не подавляет логику, а лишь способствует ее более гибкому, более гармоничному применению [там же, с. 22].

Каждый учитель с помощью отдельных премудростей «актерского мастерства» может корректировать свое поведение, менять и исправлять его элементы. При этом он обычно будет руководствоваться тем, как сам ощущает и понимает влияние собственного поведения на основные и сопутствующие события урока, на интерес учеников, их аккуратность, ответственность и настойчивость в ов-

ладении умениями и навыками. Повторим, что совершенствование своего собственного поведения освобождает учителей от многих казенно-профессиональных разговоров о дидактических и воспитательных целях, задачах и методах.

Отдельные методисты связывают учительский профессионализм с умением наполнять конспект урока «правильными» целями и задачами, заданиями и упражнениями из популярных методичек или образцовых конспектов. Вот только работающие по таким конспектам учителя, как правило, перестают обращать внимание на нюансы и своего собственного поведения, и поведения учеников. И потому их уже не заботят ни радости и огорчения учеников, ни направленность их усилий, ни содержание их временных понятий, а следовательно, в учительской работе по таким конспектам педагогика начинает отсутствовать. Иными словами, когда работа учителя обходится без его внимания к взаимодействию с детьми, к общению с ними и их между собой, то специфика педагогического труда бесследно исчезает.

Если же некоторые учителя, руководствуясь все теми же методичками и составляя все те же конспекты, умудряются как-то сохранять и неповторимость своего поведения, и неповторимость пришедших на урок учеников, то очевидно, что они руководствуются не только или не столько обозначенными в конспектах «казенными формулировками» целей и задач используемых упражнений и заданий, а чем-то другим, что и позволяет им достигать естественного разнообразия живых педагогических результатов. Драмo/герменевтический подход как раз и ориентирован на это неуловимое «что-то другое», позволяющее педагогике быть реально практикующим искусством (см.: [6, с. 217]).

Драмo/герменевтический подход к обучению является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания урока (занятия) всеми его участниками, включая учителя (преподавателя). Интерактивность драмo/герменевтики определяется сопряжением театральной, герменевтической и педагогической сфер деятельности.

Знания, умения и навыки каждой из этих сфер, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями и навыками двух соседних сфер. Но всем им не свойственна жесткая дискретность, их обособленность носит подчеркнуто условный характер, естественным образом и «перетекая» друг в друга, и отражаясь в каждом из трех ракурсов драмo/герменевтической целостности (см.: [3, с. 132]).

1. Театральные ракурсы интерактивности

ОБЩЕНИЕ. Театр как социокультурное явление дает нам три онтологических типа общения. Первый — нелегальное (партизанское) общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Другой тип — фиксированно-ритуальное общение актеров на сце-

не. Особо подчеркнем, что ту же картину мы можем встретить и на школьном уроке: за партами — нелегальное, партизанское общение учеников во время объяснения или опроса учителем материала и у доски — чинно ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и программ.

Известно, что смена фиксированно-ритуального общения на сцене общением подлинным, импровизационным (что при фиксированном тексте пьесы, казалось бы, невозможно!), освобождает зрительный зал от нелегального общения, и он начинает жить с персонажами единой жизнью, как бы растворяясь в происходящем (см.: [5, с. 378]). Это третий тип общения, демонстрируемый театром.

Такое общение возможно и на уроке. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Ученики-зрители начинают участливо считывать импровизационное общение (или участвовать в нем), извлекая при этом информацию гораздо более обширную, чем при лицемерии фиксированно-ритуального общения учителя с вольными или невольными статистами.

Забота о смене псевдообщения на сцене (или у доски) и «нелегального» общения в зале (или в классе) на общение подлинное, живое, импровизационное, увлекающее всех присутствующих, роднит профессию режиссера с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные.

ДЕЙСТВЕННАЯ ВЫРАЖЕННОСТЬ. Актерское искусство строится на интуитивном убеждении, что если человек чего-то хочет, то это как-то выразится. Если же это ни в чем не выражается, то нет и особых оснований утверждать, что человек этого хочет.

Неясность побуждений выражается в неясности действий. Но попутное и (или) параллельное совершение действий простых, ясных помогает и неясному побуждению найти себе подходящее выражение. Побуждение начинает проясняться или для самого действующего лица, или для окружающих, которые могут по этому поводу вступить с действующим лицом в общение, все более проясняющее и (или) корректирующее его исходное побуждение.

Во время репетиции актеры в поисках «зерна» роли совершают великое множество попутных действий, тогда как зрители на спектакле, как и ученики на уроке, вынуждены существовать гораздо пассивнее, так как ограничены в совершении попутных действий.

На уроке учителю, по сути дела, дается право выбирать: сажать ли учеников в «зрительный зал», тем самым провоцируя их «хлопать ушами», или же устроить сорокапятиминутный репетиционный поиск каждым присутствующим своего, выраженного в действиях «образа», «зерна» изучаемого.

РАЗНООБРАЗИЕ МИЗАНСЦЕН. Каждая возникающая ситуация пространственно как-то размещена, то есть занимает какую-то мизансцену.

Макро- и микроситуациям соответствуют макро- и микромизансцены. Изменяя мизансцены, мы неизбежно в той или иной мере меняем ситуации. Как изменения позы, взгляда меняют микроситуации, так и изменения в размещении персонажей-участников вносят изменения в макроситуацию.

Внимание учителя к макро- и микромизансцене предполагает как предусмотрительное ее изменение — нарушение прежней и (или) «выстраивание» новой в одних случаях, так и ее заботливое сохранение в других (см.: [6, с. 387]).

Однообразие мизансцен является для живых людей противоестественным и чаще всего обнаруживает более или менее подневольное выполнение ими какого-то ритуала, симулякра.

2. Герменевтические ракурсы интерактивности

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПОНИМАНИЯ. Существует много толкований сущности и механизма понимания. С утилитарно-практической точки зрения особое значение имеет то, что понимание какого-то текста, предмета, явления всегда является индивидуальным, уникальным — правильность же понимания всегда относительна. По мере расширения жизненного опыта субъекта его понимания могут расширяться и (или) углубляться. Понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность.

Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие и к пониманию как таковому отношения не имеет.

Понимание не есть запоминание и им проверяться не может (хотя само запоминание без какого-то пусть иллюзорного понимания, как правило, не обходится).

Непонимание как равнодушие следует отличать от осознания субъектом своего «непонимания». Последнее, так же как «неправильное понимание» (в осознаваемом варианте или неосознаваемом), является закономерным и неизбежным для всякого понимания этапом, в котором наиболее ярко проявляются индивидуальность и уникальность феномена. «Неправильное понимание» учителям следует не пресекать, подгоняя под ранжир безличной правильности, а поощрять, стимулируя его расширение и углубление, по ходу которых происходят самокорректировка многих представлений субъекта и объединение их в целостную систему.

ОБЖИВАНИЕ. Всякое понимание начинается с выискивания чего-то знакомого. Но оно бывает затруднено отпугивающим обилием незнакомого, которое может быть всего лишь кажущимся. Тем не менее понимание блокируется — соответствующая деятельность прекращается, но оказывается еще возможной бесцельная манипуляция с текстом, предметом, явлением. Во время подобных случайно-блуждающих манипуляций неожиданно в пугающей новизне субъекту начинают открываться хорошо знакомые стороны, и прежнее впечатление незамет-

но проходит. Так складывается обживание субъектом незнакомого, по ходу которого оно становится уже «понятно непонятным». Происходит разблокировка понимания (см.: [3, с. 134]).

Бесцельное манипулирование субъекта с чем-то незнакомым можно, как и любую деятельность, стимулировать со стороны. Когда задача понимания чего-то пугающе неизвестного с чьей-то подсказки заменяется какой-то посторонней и простой задачей, связанной с манипуляцией неизвестным или его частью (частями), то такую подсказанную манипуляцию называют блужданием.

В отличие от самостоятельных бесцельных манипуляций, блуждания всегда направлены на какую-то цель, хорошо знакомую, достаточно легко достижимую и часто весьма примитивную (найти самое длинное слово, посчитать, сколько в абзаце слов с буквой, например «Р», и т. д.), но ни в коем случае напрямую с самим пониманием не связанную, хотя в результате именно оно и начинает появляться.

СТРАННОСТИ. В понимаемом или понятом субъект может обнаруживать какие-то нелепости, бессмыслицы, странности. Это свидетельствует о том, что субъект готов отказаться (или уже отказывается) от предыдущего понимания как от поверхностного.

Выявление странностей в понимаемом является развитием понимания, его новым этапом. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать какую-то «критическую массу», для субъекта наступает их взаиморазрешение новым смыслом. Странности исчезают, уступая место новому пониманию, более углубленному, детальному, эмоционально обновленному. «Критическая масса», необходимая для нового понимания, всегда индивидуальна.

Сами выявленные субъектом странности неизбежно несут отпечаток его индивидуальности, его жизненного опыта, и, следовательно, они всегда так или иначе эмоционально окрашены. То, что для одного выглядит несомненной странностью, для другого странностью может уже не являться, для третьего еще не являться, а для четвертого странностью никогда не было и не будет.

Личный жизненный опыт позволяет субъекту как обнаруживать те или иные странности, так и в конечном счете взаиморазрешать их. Самостоятельность субъекта в обнаружении странностей, доступных уровню его восприятия, является гарантом самостоятельного и успешного их взаиморазрешения субъектом. Странности навязанные, чуждые искажают, замедляют или даже блокируют развитие понимания.

Учителя, по-разному относясь к выявлению учениками странностей, в большинстве своем не склонны эту работу на уроке поощрять из опасения, что ученики увлекутся критиканством. Учителя обычно настроены на поспешное растолковывание всех странностей, обнаруживаемых учениками, не дожидаясь и не организуя их личных эмоциональных поисков смыслоразрешения. Тем самым они часто блокируют поступательное развитие процесса понимания, обедняя его эмоциональность, обезличивая его, подменяя суррогатом.

3. Педагогические ракурсы интерактивности

ОЧЕЛОВЕЧЕННОСТЬ. Педагогическая деятельность, как и всякая другая, не обходится без рабочих условных дефиниций. Они по необходимости дискретны (обособленны). Но когда привычная дискретность дефиниций распространяется на саму педагогическую практику, то она незаметно и невольно теряет свою очеловеченность, становясь разорванно механистичной.

Потеря очеловеченности неизбежно сказывается на объектах педагогической деятельности — учениках. Большая часть школьников начинают, например, воспринимать каждый день своей жизни поделенным на школьную (или урочную) «нежизнь» и послешкольную (или межурочную) «жизнь». В результате потери целостности своей личной жизни они и человеческую культуру начинают воспринимать поделенно. Они оказываются носителями как собственной слаборазвитой «жизненной» культуры, так и культуры чужой (учебной), для них «нежизненной».

Механистичность может глубоко проникать в мировоззрение и деятельность учителя, становясь очень привычной. Так, обучающим привычно «работу ученической головы» отделять от «работы ученического тела». Неосознаваемый механистический подход педагога к целостному живому организму ученика позволяет поочередно тренировать (развивать) части, его составляющие: на уроке физкультуры — ноги побегают, на математике — голова подумает, на уроке труда — руки поделают. Хотя очевидно, что очеловеченным и для учеников, и для учителя станет только тот урок, на котором жизнь ног, рук, головы будет целостной, а их взаимосвязанность и взаимозависимость будет если не обязательной, то хотя бы легальной, т. е. допустимой. Преподавание даже самого гуманитарного предмета может оказаться механистичным, неочеловеченным, если умственная работа учеников на уроке осуществляется в ущерб двигательной активности обучаемых.

Все сферы драмо/герменевтики пронизаны очеловеченностью, поэтому ориентация на нее — это не дополнительная нагрузка на педагогический труд, не «лишние хлопоты». Наоборот, эта ориентация облегчает и гармонизирует учительский труд за счет внутренней сопрягающей перенастройки уже имевшихся рабочих установок. Например, естественное для учеников желание подвигаться, плохо связываемое в представлениях учителей с механистическим изучением «высоких материй» учебного материала, а потому обычно недопускаемое на уроке, оказывается удобным и даже обязательным условием для организации как герменевтических блужданий, так и вообще всех драмо/герменевтических аспектов жизни обучающихся: общения, деятельной выраженности, разнообразия мизансцен, заинтересованного понимания и т. д. (см.: [1, с. 125]).

ПОХВАЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ. Примерное, «отличное» поведение, то есть заслуживающее похвалы, всегда ситуативно. Поведение, являющееся в одной ситуации «похвальным», в другой таковым

уже не будет. Для учителей привычно хотеть похвального поведения учеников. Педагогическое же мастерство учителя зарождается от его желания вести себя похвально самому. В глазах своих учеников, коллег и своих собственных. Чем разнообразнее, труднее и многочисленнее ситуации, в которых педагогу удастся достичь похвального поведения, тем выше его мастерство.

Похвальное поведение часто связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость и т. д. При этом способ развития этих качеств каждому учителю остается неведом. Знание педагогического языка поведения, первоначально разработанного в театральной «теории действий», как раз и позволяет учителю при желании эти качества в себе развивать. Нередко учитель искренне желает быть отзывчивым, но не замечает, что инициативу на уроке отдает невовремя, «дистанцию» во взаимоотношениях ситуационно не меняет, в демонстрации своих сил несдержан или неловок, в поиске общих интересов или в следовании им неустойчив. Когда же он с помощью «языка действий» начинает выделять, прочитывать, осмыслять свое поведение и реально видеть другие возможные варианты, то его желание стать, например, более отзывчивым находит свое практическое применение.

Поведенческая грамотность учителя (см.: [6, с. 48]), сопрягаясь с его желаниями, позволяет ему стать подлинным хозяином своего поведения, разрушает слепую зависимость от своих не всегда ситуационно уместных, но привычных, излюбленных или стереотипных поведенческих ходов и приемов.

ДИХОТОМИЯ¹. Умение к любым дефинициям педагогической деятельности находить дихотомическую равновозможность позволяет «оживлять» их условную дискретность и «обезвреживать» механистические влияния. Дихотомия, использование которой возможно в любом моменте педагогической деятельности, открывает ветвящуюся вариативность.

Например, при обучении объясняет и проверяет заданное обычно учитель. Дихотомия подсказывает вариант — ученик. Сам по себе этот вариант известен и не очень привлекателен, но повторное использование дихотомии умножает количество вариантов, среди которых появляются и такие, которые могут увлечь учителя. Из привычного — один ученик (или по-прежнему учитель) объясняет одновременно всем — возникает вариант: ученик (или учитель) одно и то же объясняет не сразу всем, а поочередно, переходя от парты к парте. Или — после нового дихотомического колена — не от парты

¹ Термин «дихотомия» (от греч. *dichotomia* — разделяю на две части) в логике обозначает деление объема понятия на две взаимоисключающие части, полностью исчерпывающие объем делимого. В ботанике же этим термином обозначается один из типов ветвления у растений, когда «старая ось» разделяется на две одинаково развитые ветви. Употребляя в своих рассуждениях данный термин (который в свое время был нам подсказан Е. Е. Шулешко [9, С. 25–27]), мы исходим из образа дихотомического ветвления растений.

к парте, а от компании к компании. Когда одной компании ученик-учитель дает задание, или объясняет, или проверяет, то чем занимаются остальные компании? Может быть, объясняющих, задающих, проверяющих учеников будет несколько? Или компании (группки) учеников работают в разном ритме? Установка на педагогическую дихотомию помогает осознать, что законную пару к привычному единому ритму работы класса на уроке составляет не менее педагогически эффективный и выгодный ритмический разнбой.

Уверенность в том, что каждая дефиниция есть часть дихотомической пары (то есть существует ее противоположащая равновозможность), и в том, что в каждом моменте педагогического процесса можно увидеть какую-то дихотомическую равновозможность, позволяет учителю находить и осуществлять педагогический маневр и пользоваться обходными путями. В такие моменты своего труда он становится импровизатором, творцом, а профессиональные дефиниции — одним из предлогов его импровизации. Чем обширнее и разнообразнее профессиональный багаж, тем чаще и неожиданнее учительские импровизации (см.: [1, с. 87]).

В заключение подчеркнем, что драмо/герменевтика как педагогическое направление предполагает не обучение ее последователей единому стилю, образцу, приемам, а нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, системы приемов, собственной методики (при условии особым образом организованной соответствующей практической и теоретической ненавязчивой помощи). Укрепление доверия к себе — лозунг, обращенный и к ученикам, и к учителю.

Освоение драмо/герменевтики неизбежно связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта. Чем старше педагог, тем более связно могут формироваться его представления о драмо/герменевтике. Разница в профессиональном и жизненном стаже обуславливает одновременное существование несхожих пониманий, толкований, осуществлений драмо/герменевтики, что является как закономерным, так и нормальным.

The basics of drama/hermeneutics are revealed, which provide didactic interactivity of the educational process in modern schools. The role of theatrical angles in the implementation of the socio-game stylistics of teaching schoolchildren and the improvement of pedagogical skills among school teachers is considered. The pedagogical interest in «practical hermeneutics» is fixed, which contributes to the development by practitioners of interactive perspectives of the modern theory and practice of domestic didactics.

Keywords: didactics, game learning technologies, hermeneutics, interactivity, pedagogical skills, theatrical art, drama/hermeneutics.

Список литературы

1. Букатов В. М. Секреты дидактических игр. Психология. Методика. Дисциплина. / В. М. Букатов. — 3-е изд., доп. и перераб. — СПб. ; М., 2010. — 203 с.
2. Букатов В. М. Интерактивные технологии обучения: появление, характеристики, признаки и функции / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 4. — С. 73–80.

3. *Букатов В. М.* Драмо/герменевтика как инновационное звено в современном развитии отечественной дидактики / В. М. Букатов // Вестн. Твер. гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. — 2015. — № 3. — С. 128–139.
4. *Букатов В. М.* Предлагаемые обстоятельства интерактивных подходов к воспитанию в XXI веке / В. М. Букатов // Теория и практика воспитания: педагогика и психология : матер. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 120-летию со дня рожд. Л. С. Выготского. — М., 2016. — С. 262–266.
5. *Ершов П. М.* Искусство актерского мастерства в системе Станиславского : Метод простых физических действий / П. М. Ершов. — Дубна, 2019. — 760 с.
6. *Ершова А. П.* Режиссура урока, общения и поведения учителя : пособие для опытных и начинающих учителей / А. П. Ершова, В. М. Букатов. — 5-е изд., доп. и перераб. — СПб., 2021. — 408 с.
7. Интерактивное образование : матер. всерос. науч.-практ. конф. / МГУ им. М. В. Ломоносова. — М., 2012. — 64 с.
8. *Лашкевич А. В.* Рецептивно-герменевтический подход в литературоведении : учеб. пособие / А. В. Лашкевич. — Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1994. — 130 с.
9. *Шулешко Е. Е.* Социо-игровые подходы к педагогике / Е. Е. Шулешко, А. П. Ершова, В. М. Букатов. — Красноярск, 1990. — 118 с.

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_65

УДК 37.01

С. В. Дармодехин

Институт воспитания в системе образования: достижения, проблемы, динамика изменений

S. V. Darmodekhin

The Institute of Education in the Education System: Achievements, Problems, Dynamics of Changes

В статье представлены процессы смены парадигм воспитания и трансформации воспитательной функции в системе образования, динамика развития государственной политики в области воспитания, проблемы правового обеспечения воспитания и актуальные изменения в «воспитательном» законодательстве. Рассмотрены основные тенденции, характеризующие воспитательную ситуацию, достижения в сфере воспитания, а также инерционные факторы, сдерживающие ее развитие. Обосновываются подходы к модернизации воспитания, обеспечению его приоритетного статуса и паритетности в системе взаимодействия «воспитание — обучение». Предложены актуальные меры, направленные на повышение эффективности реализации воспитательного потенциала системы образования и общества в целом.

Ключевые слова: воспитание, образовательный процесс, воспитательный процесс, социализация, социальный институт воспитания, парадигмы воспитания, государственная политика в области воспитания, воспитание как общенациональная задача, стратегия развития воспитания, воспитание как

стратегический общенациональный приоритет, правовое регулирование воспитания, принцип «паритетности обучения и воспитания», внеурочная и внеучебная работа, субъекты воспитания.

Актуальные тенденции в сфере воспитания

Воспитание детей — одна из самых сложных, ответственных и значимых сфер жизнедеятельности общества. От его состояния зависит будущее не только подрастающих поколений, но и общества в целом. Сложившаяся в стране воспитательная ситуация осложняется накопившимися противоречиями и сложными проблемами, требующими конструктивного решения. Укоренившиеся более четверти века назад неолиберальные парадигмы и модели воспитания еще оказывают определенное влияние на воспитание подрастающих поколений, сдерживают полномасштабное развитие новых воспитательных стратегий и систем. Транслируемый многие годы лозунг «вернуть воспитание в школу» в необходимой мере не реализован и по-прежнему остается актуальным, особенно в части институционализации воспитания в системе образования. Пандемия существенно изменила образовательную и воспитательную среду, еще более усложнила условия воспитания, реализацию его целей и задач.

В современных условиях деятельность социального института воспитания приобретает новые смыслы и значения, ассоциируется не только со школой, системой образования, педагогикой. Воспитательная деятельность все более опирается на междисциплинарные подходы, включается в широкий поликультурный контекст социума, масштабные процессы социализации личности. Наряду с духовно-нравственным, гражданско-патриотическим, общекультурным развитием детей важной составляющей воспитания становится их целенаправленное, комплексное сопровождение в процессе жизненного становления, самореализации и самоопределения.

Воспитательная работа предполагает создание широкой платформы консолидации усилий семьи, школы, гражданского общества, государственных институтов, различных субъектов воспитательной деятельности. Расширяется их состав, усиливается междисциплинарная и коллегиальная направленность их деятельности. Совместно с педагогами в работу с детьми включаются представители различных служб и профессий, помощь которых необходима детям. Это профессиональные воспитатели, психологи, педагоги, дефектологи, социальные и медицинские работники, специалисты по вопросам профориентации, профилактике правонарушений, безопасности жизнедеятельности. При этом возрастает роль системы образования, которая как наиболее компетентный субъект в вопросах воспитания призвана способствовать деятельности других социальных институтов, интегрировать их воспитательный потенциал на базе образовательных организаций. Поэтому актуальна задача создания системы комплексного обеспечения деятельности не только педагогов, но и других участников воспитательного процесса.

Новая отечественная стратегия рассматривает воспитание как «стратегический общенациональный приоритет», нацеливает на обновление воспитательного процесса, развитие вариативности воспитательных систем и передовых технологий на основе научных достижений и отечественных традиций. Расширяется предмет воспитательной функции школы, обогащается арсенал ее институциональных технологий, форм и методов деятельности. Тем самым формируются условия для обеспечения целостности, преемственности, непрерывности воспитательного процесса.

Ключевой проблемой школы является обеспечение всесторонней индивидуализации учебно-воспитательного процесса на основе системного и непрерывного изучения личности детей, формирования и наиболее полной реализации их индивидуальных траекторий развития. Осуществляется поиск оптимальной системы и форм внеучебной работы, направленной на развитие и реализацию креативно-творческого потенциала учащихся в соответствии с их актуальными потребностями, интересами, способностями. Расширяется доступ детей к различным формам кружковой, секционной, проектной и другой творческой работы. Важную позицию в решении этих задач занимают организации культуры, спорта, науки, другие ведомственные структуры.

Актуальна качественная перестройка социально-педагогических отношений педагогов и учащихся с учетом их новых субъектных ролей и функций, необходимости достижения нового уровня жизненной самостоятельности, социальной ответственности, активности и успешности. Особую значимость приобретают индивидуальное доверительное общение и диалог с детьми, формирование у них позитивных мотивов, актуальных моделей поведения. На передний план воспитательной работы выдвигаются задачи формирования у детей высоких нравственных качеств, общепринятых российских ценностей, гражданско-патриотических чувств на основе отечественных традиций и культурных кодов, значимых позитивных примеров. Расширяется взаимодействие школ с социумом, с реальной жизнью общества, более массовым и содержательным становится участие детей в масштабных внешкольных социальных, игровых, других креативных проектах. Учащиеся активнее привлекаются к принятию решений, затрагивающих их права и интересы. Школа все более открывается для сотрудничества с семьей на основе новых форм взаимодействия, соблюдения прав родителей, участия в повышении их педагогической компетенции.

Немало и других тенденций, отражающих динамику передовой воспитательной практики, творческие подходы педагогических и научных коллективов, органов образования. Многие из них еще недостаточно развиты, находятся в стадии становления и требуют методологического обоснования, экспериментальной проверки, ресурсной поддержки. Постоянно возрастающие риски и вызовы несут новые опасности для развития детей, требуют глубокого анализа сложившейся воспитательной ситуации, ее генеза, поиска новых, адекватных стратегий и методов воспитания.

Воспитание в системе образования в 1990-е годы — смена парадигм

Современные проблемы воспитания в определенной степени взаимосвязаны с реформами системы образования, проводимыми в начале 1990-х гг. Именно тогда произошла смена стратегий, определяющих сущность, организацию и содержание воспитания учащихся. Советская политизированная государственная идеология была замещена в основном неолиберальными идеями, концепциями «свободного развития личности», «стихийной социализации» детей и рыночными механизмами их реализации. Государственное и общественное воспитание стало рассматриваться как насилие над личностью, противоречащее ее свободному развитию. Школе навязывались рыночные отношения, идеология «образовательных услуг», «смены менталитета личности», «минимальных стандартов гражданского образования». В условиях рыночной системы образования педагогическая «теория воспитательных систем» академика РАО Л. И. Новиковой, игравшая важную методологическую роль в советской школе, оказалась невостребованной.

Система образования практически отстранилась от целенаправленного и системного воспитания учащихся. Вместе с политической идеологией были утрачены его многие эффективные механизмы и методы, многолетние отечественные традиции внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Осуществлявший ее кадровый состав вытеснялся из учебных заведений. Детские и юношеские организации были отделены от системы образования. Подготовка будущих педагогов к воспитательной работе была свернута, «оптимизировалась» система педагогических институтов. По существу, вся ответственность за воспитание детей была перенесена на семью. Однако родители не имели достаточной подготовки для исполнения воспитательных функций. Кроме того, из-за сверхвысокой трудовой занятости в условиях экономического кризиса они не могли уделять детям необходимого внимания. В результате значительная их часть оказалась в ситуации безнадзорности и «стихийной социализации», что весьма негативно отразилось на развитии и поведении детских поколений.

Процессы возвращения в школу полномасштабной воспитательной функции происходили сложно и противоречиво. В течение многих лет воспитательная практика поддерживалась в основном благодаря усилиям педагогических коллективов, опытных администраторов, педагогических вузов, сохранивших кафедры теории и методики воспитательной работы, а также немногочисленных научных учреждений, продолжавших исследования в области воспитания. Со временем стало очевидным, что без системного и полноценного воспитания невозможно справиться с накопившимися острейшими проблемами в детской среде. Ее буквально захлестнули беспризорность, криминализация, преступность, наркотизация, алкоголизм. Вот тогда в обще-

ственных и государственных институтах стала активно обсуждаться проблема «возвращения воспитания в школу». В стране сложились предпосылки для позитивных изменений.

Постепенно отношение органов образования к воспитательной работе меняется, однако реализуется она в ограниченном формате так называемого «воспитывающего обучения», практически в качестве вспомогательной функции процесса обучения. В рамках такой парадигмы воспитание, в отличие от обучения, не рассматривается как самостоятельная подсистема образования и целенаправленный процесс, не имеет полноценного ресурсного обеспечения, достаточных институциональных механизмов реализации. В результате воспитание как институт существенно утрачивает свой статус, стратегическое и организационное влияние на жизнедеятельность школы и учащихся.

Опыт реализации Программы развития воспитания в системе образования (1999–2004-е годы)

После преобразования Министерства общего и профессионального образования РФ в Министерство образования РФ (май 1999 г.) начала формироваться новая «воспитательная» политика ведомства. При участии Государственного НИИ семьи и воспитания была разработана и введена в действие в школах всех регионов целевая программа развития воспитания. Ее реализация позитивно отразилась на воспитательной практике, способствовала развитию в школах системного воспитания, основанного на отечественных традициях, передовом опыте школ, полноценной воспитательной модели. Примечательно, что уже в те годы руководители Министерства образования понимали важность формирования государственной стратегии и политики в области воспитания. «Главной проблемой сегодняшнего дня, — подчеркивалось в приказе министерства, — является отсутствие государственной стратегии воспитания детей и молодежи, что становится существенным сдерживающим фактором в развитии наметившихся положительных тенденций. Государство несет ответственность за состояние воспитания детей так же, как и за реализацию прав человека и гражданина, а это предполагает необходимость разработки и реализации государственной политики в области воспитания подрастающих поколений» [18]. К сожалению, после преобразования в 2004 г. Минобразования в Минобрнауки России эти позитивные тенденции не получили системного продолжения, реализация целевых программ развития воспитания в системе образования была свернута. Задача разработки государственной политики и отечественной стратегии воспитания будет поставлена много лет спустя.

Современный этап в развитии государственной политики в области воспитания

В 2010-е гг. был принят комплекс государственных документов, сформировавших основу современной государственной политики в области воспитания. В их числе: государственные программы патрио-

тического воспитания граждан Российской Федерации, Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, Основы молодежной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. В федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) впервые за всю историю их реализации введены требования к воспитанию учащихся. Особое значение для развития социального института воспитания имеют Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» (2012) [21] и правительственная Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (2015) [19]. В них впервые в современной России системно сформулирована официальная позиция государства и общества в сфере воспитания, определены вектор его развития как общенационального стратегического приоритета, принципиальные подходы, конструктивные задачи и меры по формированию полноценной модели воспитания детей.

В частности, в названном указе был намечен курс на «разработку общенациональной стратегии развития воспитания как основы государственной политики», «формирование новой общественно-государственной системы воспитания», «нормативное урегулирование ресурсного обеспечения воспитательной деятельности», «организацию контроля за условиями, созданными в образовательных учреждениях для воспитания и социализации детей», «внедрение эффективных механизмов сотрудничества органов управления образованием, гражданского общества, представителей различных конфессий, средств массовой информации, родительских сообществ в области воспитания и социализации детей» [21]. Такая парадигма была во многом реализована в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, определившей статус воспитания как «стратегический общенациональный приоритет» [19].

Таким образом, были сформированы важные предпосылки для модернизации отечественной системы воспитания, преодоления сложившейся деформации воспитательной функции школы, объединения воспитательного пространства едиными стратегическими подходами, достижения нового уровня воспитательной активности семьи, педагогических коллективов, всех субъектов воспитания. Однако реализация намеченных задач сдерживалась многими противоречиями, проблемами, инерционными факторами.

Надо сказать, что в последние годы сложные проблемы жизнедеятельности детей и их воспитания находятся в центре внимания самых высоких инстанций страны. Они обсуждаются в Совете безопасности, в Совете при Президенте РФ по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей, на правительственном уровне, в институтах гражданского общества. В октябре 2019 г. Президент РФ утвердил перечень поручений, нацеленных на решение актуальных проблем воспитания детей. В июле 2020 г. по его инициативе в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) вне-

сены принципиальные изменения в части вопросов воспитания. В перечень показателей эффективности деятельности руководителей всех уровней государственной власти включен такой важный критерий, как создание необходимых условий «для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности» [20]. На правительственном и ведомственном уровнях принимаются меры по обеспечению реализации Стратегии развития воспитания, проведению мониторинга ее эффективности. Речь идет о качественно новом этапе в развитии воспитательного потенциала не только системы образования, но и общества в целом. Намеченный комплекс задач требует глубокого осмысления состояния воспитательной работы и причин, сдерживающих ее дальнейшее развитие.

Об особенностях реализации воспитательной функции в системе общего образования

В соответствии с отечественной традицией цели воспитания всегда определяли стратегические, духовно-нравственные ориентиры образования. Особую значимость воспитания в контексте образования отмечает В. В. Путин: «Получить знания — это непросто, особенно современные, но это все-таки вторичное по сравнению с воспитанием человека, с тем, чтобы он должным образом относился к себе самому, и к своим друзьям, и к семье, и к Родине. Это абсолютно фундаментальные вещи» [2]. Аналогичной точки зрения придерживался и академик Д. С. Лихачев, который утверждал, что «образование, подчиненное задачам воспитания... вот... то, что нам нужно в XXI веке» [12, с. 77]. В процессе обучения воспитание играет активную роль в формировании мировоззрения детей, их гражданской идентичности, мотивационной сферы, нравственных, гражданско-патриотических установок, задает цели и ценностные основания развитию личности, снижает влияние социальных рисков и негативных факторов социума в детской среде. Специфической задачей воспитания является также «формирование эмоционально-ценностного и нравственно-поведенческого отношения к действительности» [3, с. 51].

Безусловно, совокупность учебных предметов, прежде всего гуманитарных, имеет базисное значение в воспитании и социализации учащихся. Однако единый процесс воспитания и обучения — это одна из составляющих целостной системы воспитания, призванной охватывать своим влиянием всю школьную жизнедеятельность учащихся. Поэтому она реализуется не только как неотъемлемая часть образования, взаимосвязанная с обучением, но и вне его рамок на основе специально организуемого целенаправленного воспитательного процесса и институциональных самостоятельных форм, технологий и методов. Это обеспечивает целостность, преемственность и непрерывность воспитательного процесса. В целом такой подход закреплен (но в необходимой мере не реализован) в правительственной Стратегии развития воспитания.

Отечественный опыт показывает, что воспитательная работа школы должна строиться не только на основе учебно-предметных принципов и обязательных занятий, ведь не вся жизнедеятельность детей, в том числе и в школе, связана с системным обучением. Для полноценного, всестороннего развития детям необходимо еще и «свободное» пространство, не ограниченное обязательным обучением с его жестко определенными регламентами и требованиями, позволяющее реализовать себя в инициативной, самостоятельной и творческой деятельности по своему выбору и при поддержке педагогов. Эта проблема занимает важное место в работах отечественных классиков педагогики.

Ключевое значение имеет вопрос о статусно-правовом соотношении воспитания и обучения. Причем речь идет не о противопоставлении этих двух равноправных, взаимосвязанных и взаимодополняющих базисных подсистем образования, а об обеспечении их паритетности и оптимальном взаимодействии. Эта проблема актуальна в связи с укоренившейся с 1990-х гг. парадигмой, ориентированной преимущественно на обучение и рассматривающей воспитание как его вспомогательную функцию. Реализация полноценных подходов к организации воспитания, заложенных в наших отечественных традициях и педагогическом опыте, сдерживалась несоблюдением объективных закономерностей его развития, неадекватным правовым обеспечением, противоречиями в управлении сферой воспитания, другими инерционными факторами. В результате многие годы не проводились необходимые структурные преобразования, не обеспечивалось целенаправленное развитие воспитательных систем и соответствующих механизмов реализации, что приводило к их хроническому отставанию от темпов модернизации содержания воспитательного процесса и негативно отражалось на его эффективности.

В настоящее время «стратегический приоритет воспитания» закреплён в официальных документах, однако необходимый паритет воспитательной и учебной функций еще не достигнут. Не случайно ректор МГУ В. А. Садовничий еще в процессе обсуждения проекта Закона «Об образовании в Российской Федерации» предлагал реализовать в нем ряд принципов, включая принцип «паритетности обучения и воспитания» [22, с. 69], который не получил отражения в законе. Отсутствие необходимого паритета воспитания, недооценка самостоятельного значения воспитания приводят к противоречиям и издержкам в воспитательной практике, формируют условия, способствующие вытеснению воспитательной работы на периферию образовательных задач и ее реализации по остаточному принципу. В результате воспитание теряет многие свои институциональные свойства базового, системно организованного процесса. Напомню, что эффективность советской системы воспитания была обусловлена тем, что она концентрировала и пронизывала воспитательными целями и влиянием всю школьную жизнедеятельность, была ведущим звеном и определяющим фактором формирования и социализации растущего человека, его личностного

развития, самореализации и самоопределения. При этом речь не идет о политической составляющей вопроса.

Процессы дальнейшей институционализации воспитания в системе образования сдерживаются недостаточной разработанностью их методологических оснований, предмета воспитательной деятельности, критериев, определяющих дифференциацию и паритетность воспитательной и учебной функций в системе взаимодействия «воспитание — обучение — образование». Решение этих проблем будет способствовать формированию необходимых условий для обеспечения адекватного правового статуса воспитания, его полноценной, полномасштабной реализации в системе образования.

Система образования и проблемы воспитания

Система образования является наиболее компетентным субъектом в сфере воспитания, от ее позиции, конструктивности, обоснованности выработанных подходов, организационной активности во многом зависят стратегия развития воспитания, концептуальная направленность подготовленных проектов государственных и ведомственных решений. Как уже отмечалось, в 1990-е гг. вместе с политической идеологией из школы удалено и государственное системное воспитание. Дальнейшее развитие института воспитания в системе образования было обусловлено противостоянием концепций, по-разному определявших его значение, предмет, механизмы реализации, приоритетность, правовой статус.

Постепенно под влиянием общественного мнения и отечественных традиций укреплялась воспитательная функция, расширялись ее предмет, цели, задачи, в педагогических коллективах формировался значимый опыт. В то же время методологическое, правовое, информационно-методическое, ресурсное обеспечение отставало от этих важных процессов воспитательной практики. На мой взгляд, эти тенденции сдерживались рамками ведомственных подходов, рассматривавших воспитание в основном как функцию обучения и недооценивавших ее самостоятельное значение, очевидно, поэтому многие годы воспитание учащихся не включалось в системные приоритеты деятельности министерства [15]. В официальных документах об образовании наблюдалась тенденция к редуцированию вопросов воспитания, ограниченному использованию даже самого понятия «воспитание», замещению его другими терминами. Такой подход к воспитанию особенно наглядно прослеживается в Публичных декларациях целей и задач Минобрнауки (см. декларации на 2015, 2016 гг.).

Очевидно, неопределенность стратегических оснований создавала условия для достаточно свободного толкования принципиальных вопросов воспитания и его объективных методологических принципов. Система образования медленно расставалась с подходами, недооценивающими самостоятельный статус воспитания, его целенаправленность и системность. Особенно отставали изменения, связанные с укреплением правовых механизмов организации воспитания, которые своевременно не вносились в действующее законодательство. Следует обратить

внимание и на то, что Указом Президента РФ (от 1 июня 2012 г. № 761) была предусмотрена разработка Стратегии развития воспитания, которая была утверждена только через 3 года, в 2015 г., а мероприятия по ее реализации — спустя еще 9 месяцев, в марте 2016 г. При этом в структуре министерства функционировал Департамент государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи (название периодически изменялось). В то же время нельзя не отметить вклад Минобрнауки в развитие содержания воспитательной работы, разработку воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов, усиление их воспитательной направленности, а также в решение проблем воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, организацию работы с приемными семьями.

В основном со второй половины 2016 г. Минобрнауки заметно активизировало воспитательное направление своей деятельности, а главное — включило его в систему приоритетов органов образования. Были приняты меры по укреплению организационно-методического, информационного, кадрового, мониторингового обеспечения реализации воспитательных целей и задач национального плана «Образование» и Стратегии развития воспитания. Укрепляется школьная психологическая служба, в школу на новом уровне возвращаются трудовое воспитание и профориентация, формируется система консультирования и подготовки родителей по вопросам воспитания детей. В целом получают развитие такие значимые для развития воспитания тенденции, как:

- интенсивное развитие государственной политики поддержки детей и их воспитания на основе Национальной стратегии действий в интересах детей и Стратегии развития воспитания;
- усиление влияния гражданского общества на процессы воспитания и общественно-государственного контроля за его состоянием;
- обновление учебно-воспитательного процесса школы и внеучебной работы на основе Примерной программы воспитания;
- поворот к личностно ориентированным принципам воспитания детей на основе их комплексного изучения;
- разработка и реализация в регионах целевых программ развития воспитания учащихся;
- ориентация на перестройку системы педагогических отношений педагогов и учащихся, повышение их субъектного статуса, развитие самостоятельности и самоуправления;
- формирование нового опыта взаимодействия системы образования, школ с социально-педагогическими, психологическими, медико-социальными, профориентационными, другими профильными центрами и службами, ориентированными на оказание помощи детям в процессе их жизненного становления и самоопределения;
- расширение совместной деятельности школ с детскими общественными объединениями;
- укрепление инфраструктуры, ориентированной на креативную творческую работу с детьми и их воспитание.

О нерешенных проблемах и инерционных факторах в сфере воспитания

Позитивные тенденции и процессы в сфере воспитания еще не получили необходимого развития во всех регионах страны, не затронули все уровни и стороны жизнедеятельности детей. Несмотря на принимаемые меры, не удастся переломить многие негативные тенденции, представляющие реальные риски для детских поколений, эффективно противостоять стихийному социуму, агрессивным потокам неконтролируемой информации.

В последние годы наше общество сталкивается с качественно новыми противоправными и антиобщественными тенденциями в детской, особенно подростковой, среде. Несмотря на общее снижение преступности среди несовершеннолетних, в образовательных организациях периодически происходят резонансные преступления подростков с применением оружия. Увеличивается количество подростков — участников молодежных субкультур криминальной направленности. В школах нередко происходят травля учащихся, хулиганские нападения на педагогов. Почти треть опрошенных школьников сталкиваются с травлей в Интернете [13].

Наблюдается высокий удельный вес малолетних рецидивистов. В структуре подростковой преступности подавляющее большинство — это общественно опасные деяния, связанные с хищениями, — 56,8 %; 11,9 % преступлений связаны с наркотиками; 9,2 % — это угоны автотранспорта, 3,5 % — изнасилования и насильственные действия сексуального характера, 1,6 % — убийства и причинение тяжкого вреда здоровью, повлекшее смерть потерпевшего. Почти половина преступлений совершаются несовершеннолетними в составе группы [9]. Примечательно, что 70 % преступлений совершаются детьми, чей досуг никак не организован [4].

В то же время возрастает число преступных посягательств на самих несовершеннолетних. Ежегодно против них совершается более 90 тыс. преступлений, причем каждое пятое относится к категории тяжких и особо тяжких. При этом заметно возросло количество детей, пострадавших от членов семьи [8]. Немалая часть родителей безответственно относится к своим обязанностям. Весьма негативно влияют на нравственное развитие детей неблагополучие в семьях, конфликтность отношений родителей, высокий уровень их трудовой занятости и разводов. Системного решения требует проблема профилактики и раннего выявления безнадзорных и беспризорных детей. Не случайно в настоящее время осуществляется разработка проекта Федерального закона «О защите прав несовершеннолетних и профилактике их антиобщественного и противоправного поведения» [17].

Воспитательная профилактическая работа осложняется мощным негативным воздействием на детей Интернета, неформальных группировок. Так называемые «группы смерти», другие деструктивные объединения, маниакальные отморозки увлекают подростков опасными

идеями, манипулируют их сознанием, провоцируют суицид, асоциальное поведение. Несмотря на постоянно принимаемые меры, проблема информационной безопасности детей остается острой и во многом не решенной. В социальных сетях по-прежнему интенсивно пропагандируется криминальная субкультура, распространяются агрессивные и безнравственные модели поведения. Это деформирует психику детей, способствует проникновению в их среду идеологии насилия, экстремизма, преступности, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости. Не лучшим образом на них влияют низкопробный западный кинематограф, компьютерная игровая индустрия.

Все это свидетельствует о необходимости формирования адекватной информационной политики в отношении детей, пересмотра действующих стратегий и программ воспитательной профилактической работы с детьми и школьной молодежью, поиска новых подходов к обеспечению их информационной, нравственной, социальной безопасности. Значимую роль в решении этих проблем может сыграть общественный договор и единая платформа действий всех заинтересованных сторон: государственных институтов, СМИ, гражданского общества, семейных объединений, других субъектов воспитания. В современных условиях весьма актуальны мониторинг системных рисков и глобальных негативных факторов, представляющих особую опасность для детских поколений, прогнозирование динамики их развития, формирование на этой основе обоснованных стратегий и профилактических программ.

Что касается инерционных факторов, относящихся к сфере воспитания и снижающих эффективность воспитательных систем, то среди них я бы выделил:

- нестабильность воспитательного пространства, его недостаточную адекватность актуальным потребностям детей, задачам воспитания и требованиям общества;
- отставание целеполагания в сфере воспитания от реальных требований общественного развития, процессов трансформации подрастающих поколений, рисков и вызовов социальной реальности;
- последствия происходивших в 1990-е гг. процессов дезорганизации института семьи и воспитания, негативно повлиявших на традиционные семейные ценности и нравственные ориентиры детей, обостривших проблемы алкоголизации, наркотизации, криминализации семейной и детской среды;
- недооценку воспитания как подсистемы образования, самостоятельного процесса и системы целенаправленной деятельности;
- отставание воспитательной функции от системы обучения по уровню институционализации, целенаправленности, ресурсного обеспечения;
- недостаточность целостной и научно обоснованной оценки (экспертизы) состояния воспитательной ситуации в масштабах страны и регионов, включая ее достоверные прогнозные сценарии;

- существенные проблемы в обеспечении индивидуализации учебно-воспитательного процесса, ее методологическом, стратегическом, психолого-педагогическом, организационном обеспечении, проведении системной и эффективной индивидуальной работы с каждым учащимся;
- дефицит обоснованных воспитательных стратегий, программ, технологий, обеспечивающих высокий уровень результативности профилактики безнадзорности несовершеннолетних, их антиобщественного и противоправного поведения;
- утрату значимой части отечественного опыта воспитательной работы, недостаточность мер по его системному изучению и использованию с учетом новых условий;
- платность дополнительного образования, занятий в кружках и секциях, ограничивающую доступ в них детей из малообеспеченных семей;
- дефицит целенаправленной и системной воспитательной работы с детьми по месту жительства, значительную утрату ее «бюджетной» инфраструктуры;
- недостаточность воспитательного потенциала, системности и масштабности в работе детско-юношеских общественных организаций, их влияния на детей;
- проблемы межведомственного взаимодействия субъектов воспитания, неопределенность механизмов их ответственности.

О правовом обеспечении воспитания учащихся

Воспитательная деятельность в системе образования определяется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», принятым в декабре 2012 г. Для понимания особенностей ее правового обеспечения напомним некоторые обстоятельства, в которых формировался воспитательный компонент закона. Как уже отмечалось, в стране отсутствовала официально утвержденная государственная стратегия воспитания. Кроме того, вопросы правового регулирования воспитания не получили отражения в Концепции законопроекта «Об образовании в Российской Федерации», утвержденной правительственной комиссией (2009) [10]. В то же время получившие широкое распространение многочисленные и противоречащие друг другу «непродуктивные» концепции воспитания дезориентировали педагогов и организаторов воспитательной работы.

Примечательно, что еще до утверждения Закона об образовании (29 декабря 2012 г.) вышел Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761, в котором были определены стратегические ориентиры развития государственной политики в области воспитания и формирования новой системы воспитания, об этом достаточно конкретно говорилось выше. Кроме того, Институтом семьи и воспитания РАО совместно с другими научными центрами уже были

разработаны научные основания развития воспитания, которые использовались, в частности, при подготовке воспитательного компонента Национальной стратегии действий в интересах детей. Таким образом, в этот период уже были сформированы важные концептуальные подходы к развитию воспитания, на которые могли опереться разработчики законопроекта.

Однако в итоге реализованный в законе подход был ориентирован преимущественно на закрепление правовых норм обучения и учебной деятельности. В то же время в нем недооценивается самостоятельное значение воспитания, установление его правовых основ и механизмов институциональной организации. Поэтому, несмотря на активную воспитательную риторику закона, определенная часть его положений, касающихся воспитания, носят декларативный характер, недостаточно конкретны и не обеспечены необходимыми правовыми механизмами, что затрудняет их правоприменение. До недавнего времени в законе отсутствовал специальный раздел, разъясняющий общие вопросы организации и правового регулирования воспитания. Поэтому в целом определяющие его требования формировали не самостоятельную, а скорее вспомогательную функцию, дополняющую учебный процесс.

Наиболее подробно одна из последних версий законопроекта «Об образовании в Российской Федерации» (№ 121965-6 от 06.10.2012 г.), в том числе в части воспитания, была рассмотрена в официальном заключении группы экспертов-правоведов, докторов юридических наук. В частности, они обращали внимание на «его отстраненность от вопросов осуществления системой образования функции воспитания подрастающего поколения...». Отмечалось, что «разработчиками законопроекта практически полностью проигнорирована необходимость установления действенных правовых основ воспитания... Во многих нормах законопроекта использовано слово “воспитание”, но в качестве формальной компоненты образования, без указания ориентиров и механизмов процессов воспитания...» [11]. Возможно, такие выводы были слишком категоричны, однако часть замечаний экспертов, особенно касающихся закрепления правовых механизмов организации воспитания, заслуживали внимания.

Напомню еще об одном важном предложении, содержащемся в решении Комитета Государственной Думы по образованию (2011), принятом в 2011 г. в процессе обсуждения законопроекта об образовании: «При работе над проектом федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”... обратить особое внимание на отражение в нем (законопроекте. — С. Д.) положений, регулирующих вопросы воспитательной работы в образовательных учреждениях» [14, с. 38]. По существу, речь шла об определении требований к правовому регулированию воспитания. Но по каким-то причинам они не были включены в закон.

Актуальные изменения в образовательном законодательстве

Многие годы в Закон об образовании не вносились системные изменения, направленные на укрепление правовых механизмов организации воспитательной деятельности с учетом развития государственной политики и воспитательной практики. Ситуация изменилась в 2020 г., когда по инициативе Президента РФ был разработан и принят Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» (от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ). Впервые в Закон об образовании была введена отдельная, весьма значимая статья (12.1) «Общие требования к организации воспитания обучающихся». Примечательно, что она была включена во вторую главу закона, формирующую «Систему образования», что, на мой взгляд, свидетельствует о существенном усилении воспитательной функции и наделении ее принципиально новым правовым статусом.

Новое законодательное определение понятия «воспитание» дает современное понимание его сущности, усиливает духовно-нравственную, гражданскую, патриотическую направленность воспитательного процесса в условиях современного российского общества и многонационального народа Российской Федерации. В качестве основы воспитательной работы предусмотрены новые для законодательства формы ее организации: «рабочие программы воспитания» и «календарные планы воспитательной работы», разрабатываемые и утверждаемые образовательными организациями самостоятельно. Это особенно важно в условиях, когда, по данным Рособнадзора и Уполномоченного по правам ребенка, лишь 16,6 % воспитательных программ соответствуют установленным требованиям (2019) [23]. Подчеркнем, что до корректировки закона в нем отсутствовало даже само понятие «программа воспитания», которая является важной институциональной составляющей воспитательного процесса.

Рассмотренные законодательные изменения в рамках образовательной парадигмы развивают процессы институционализации воспитания, укрепляют его правовой статус как подсистемы образования и целенаправленного воспитательного процесса. На правовом уровне они формируют новое качество воспитательной деятельности, расширяют ее предмет, создают условия для дальнейшего развития самостоятельных форм организации воспитания, обеспечения его единства, целостности, преемственности и непрерывности. При этом следует иметь в виду, что многие школы, опираясь на отечественные традиции и опыт педагогических коллективов, де-факто реализуют целостную модель воспитания, как в рамках единого с обучением процесса, так и в формате целенаправленного системно организуемого воспитательного процесса за пределами обязательных занятий во внеучебное время. Однако отставание правовых механизмов воспитания от развития его содержания длительное время сдерживало развитие воспитательных систем и технологий их реализации.

Законодательные новации имеют принципиальное значение, создают предпосылки для полномасштабного развития воспитания в системе образования. Особую значимость приобретают методологическое обоснование дальнейшей институционализации воспитания в системе образования, укрепление его правового статуса и присущих ему механизмов не только в системе «воспитание — обучение — образование», но и в контексте взаимодействия с общенациональными воспитательными процессами.

В связи с новыми законодательными тенденциями важно осмыслить и состояние понятийного аппарата, работающего сегодня в сфере воспитания. В настоящее время он не развит, недостаточно адекватен реальной воспитательной практике и перспективам ее развития. В основных понятиях Федерального закона об образовании подсистема воспитания представлена понятием «воспитание», а также понятиями, отражающими различные формы программ и планов воспитания, чего явно недостаточно. На мой взгляд, в рамках образовательной парадигмы целесообразно обосновать в новых условиях такие важные и проверенные многолетней практикой категории, как «учебно-воспитательный процесс», предполагающий интеграцию воспитания — обучения, а также «воспитательный процесс», реализующий самостоятельный статус и институциональные формы воспитательной деятельности. Кроме того, в официальном «воспитательном словаре» явно не хватает и понятия «внеучебная воспитательная работа», которая реализуется вне рамок обязательных занятий. Судя по публикациям, а также дискуссиям в Интернете, наблюдается значительный разнобой в определении и использовании «воспитательных» понятий и терминов, однако это отдельная проблема, и она требует особого рассмотрения.

В развитие новых законоположений о воспитании Министерством просвещения России была разработана и с сентября 2021 г. внедряется в практику образовательных организаций Примерная программа воспитания учащихся с широким комплексом модулей, которые нацеливают педагогов на актуальные задачи воспитательной работы. Программа, на мой взгляд, должна стать ключевым механизмом реализации Стратегии развития воспитания, обновления воспитательного процесса школы, развития его содержания, форм и методов, целостности, преемственности и непрерывности. Важно, что она расширяет воспитательное пространство школы, охватывает все этапы жизнедеятельности учащихся, включая учебную и внеучебную деятельность, предоставляет дополнительные возможности для творческой деятельности педагогов и других участников воспитательного процесса, реализации его современного содержания. Модульный принцип построения программы позволяет полнее учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей, традиции школы и региона. Все это способствует более целенаправленной и системной реализации воспитательной работы, возвращению ее с периферии образовательных задач в центр жизнедеятельности учащихся и школы. В целом речь идет о достижении нового уровня организа-

ции и результатов воспитания в системе образования. В условиях реализации Примерной программы воспитания важно также осмыслить ее трудозатратность и возникающие в связи с этим проблемы дополнительной нагрузки на педагогов.

О внеучебной воспитательной работе

К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, а также многие другие отечественные классики педагогики обращали внимание на то, что жизнедеятельность учащихся в школе наряду с учением должна включать также «свободное воспитательное пространство», инициативную, содержательную и интересную, деятельность, основанную на личном выборе, самоорганизации и саморазвитии (см.: [7, с. 84]). В таком формате деятельности складываются более доверительные отношения педагогов и детей, открываются дополнительные возможности для их неформального индивидуального общения и диалога, личностного развития. Выше об этом уже шла речь в связи с особенностями воспитания в системе образования. Внеклассная и внешкольная работа была важной составляющей системы воспитания советской школы, не ограничивалась жесткими регламентами, свойственными учебной деятельностью, и имела самостоятельное значение. Она играла значимую роль в создании благоприятной и интересной среды для учащихся, позволяла им реализовать себя в различных видах деятельности в соответствии с интересами и способностями.

Активное участие во внешкольной работе принимали комсомольские и пионерские организации, которые наряду с «идейно-политическим воспитанием» безвозмездно включали детей в систему креативно-творческой внешкольной работы, реализуемой на базе разветвленной инфраструктуры домов школьников, пионеров, комсомольцев, научно-технического и художественного творчества, детских и молодежных лагерей, научно-технических центров и выставок. Однако в процессе образовательных реформ 1990-х гг. внеклассная и внешкольная воспитательная работа, наряду с другими направлениями школьного воспитания, была во многом замещена учебной (образовательной) деятельностью, а соответствующие понятия и термины были выведены из официального понятийного аппарата и документов. В то же время в реальной практике внеучебная воспитательная работа оставалась важным направлением деятельности школ.

В настоящее время на нормативно-правовом уровне действует новая форма образовательной деятельности — «внеурочная работа», которая является продолжением обязательного учебно-воспитательного процесса и, несмотря на ее вариативность и позитивные особенности организации, в необходимой мере не компенсирует воспитательный потенциал традиционной отечественной внеучебной воспитательной работы. О недостаточной воспитательной це-

ленаправленности внеурочной работы, по крайней мере на уровне официальных документов, свидетельствуют и профильные рекомендации о внеурочной работе Минобрнауки (утверждены 18 августа 2017 г.). В них вопросы воспитания специально не рассматриваются, а само понятие «воспитание» не используется. Возможно, этому и существует определенное объяснение, но, на мой взгляд, такой подход для рекомендаций не правомерен и свидетельствует о недооценке самостоятельного значения и статуса воспитания как направления работы, которое имеет свой предмет, свои институциональные особенности, свое правовое поле. Кроме того, дети воспринимают внеурочную работу как обязательную учебную нагрузку, что определяет соответствующий регламент их отношений с педагогами. Следует учитывать и то, что воспитательная функция в системе дополнительного образования, несмотря на принимаемые меры, также недостаточно развита и целенаправленна.

В 2010 г. на открытии Года учителя в России руководством нашей страны обращалось внимание на необходимость «возрождения полноценной системы внеклассной работы». В частности, отмечалось, что «...это отдельный большой пласт работы. Некоторое время назад о нем как-то не очень популярно... было говорить, потому что он казался... избыточно идеологизированным. Но это не так, мы с вами хорошо понимаем, в чем ценность такого рода работы: ею надо заниматься, но делать это по-новому, чтобы ученикам было не скучно и чтобы это было в радость» [5]. По существу, речь шла о переосмыслении накопленного в стране опыта внеучебной воспитательной работы школы.

С учетом официальных подходов, утверждающих сегодня приоритетность и самостоятельный статус воспитания, важно придать внеучебной работе новый импульс и ярко выраженный инициативный, деятельностный, творческий характер. На основе единой стратегии, а также отечественных традиций и передового опыта пересмотреть принципы организации внеучебного воспитания, систематизировать различные направления и формы его реализации, упорядочить соответствующий понятийный аппарат, использовать преимущества Примерной программы воспитания. Внеучебная работа должна органически дополнять единый учебно-воспитательный процесс, способствовать обеспечению непрерывности и целостности школьного воспитания, формированию устойчивых связей школы с реальной жизнью, развитию полезных и интересных социальных практик учащихся, их системному включению в общенациональные воспитательные проекты и программы.

В настоящее время в стране осуществляется интенсивный поиск эффективных внешкольных форм работы с детьми, расширяется взаимодействие школ и учреждений культуры, спорта, науки, на базе которых организуются различные познавательные мероприятия, экскурсии, выставки, кружки, секции, другие формы

креативно-творческой работы. Получают развитие такие масштабные детско-юношеские проекты, как «Юнармия», Российское движение школьников, «Сириус», «Вперед, в школу» (инициатива известных спортсменов), программа «Культура для школьников», патриотические клубы, детские технопарки, знаковые всероссийские детские лагеря, различные соревнования и конкурсы. Многие из таких направлений и форм работы не связаны с системным обучением, но реализуются во взаимодействии с образовательными организациями. Это требует новых стратегических подходов к организации школьной жизнедеятельности учащихся, дальнейшего развития ее воспитательного контента и соответствующих нормативно-правовых оснований.

Целесообразно также системно переосмыслить и использовать конструктивный опыт воспитательной работы, накопленный в советский период. Возможности и масштабы внешкольного воспитания позволяли включать миллионы детей в интересные и значимые для них дела. Вспомним всесоюзные военно-спортивные, трудовые, научно-технические, культурно-массовые воспитательные инициативы, игры и конкурсы комсомола и пионерии, в частности, такие как «Орленок», «Зарница», «Золотая шайба», «Кожаный мяч», «Белая лада». Такие проекты увлекали ребят своим содержанием, продуманной атрибутикой, сложившимися традициями. Специально для детей и молодежи издавались интересные и доступные для них журналы и газеты, они могли бы быть полезными и в наше «цифровое время». На организацию культурно-массовой работы, содержание детских кружков, спортивных площадок, инвентарь и многое другое в соответствии с Постановлением Совнаркома СССР № 338 (1937) отчислялось до 2 % всех доходов, поступающих в жилищно-коммунальные организации. Не все, конечно, было гладко, были и политическая идеология, формализм, и увлечение мероприятиями, и проблемы с индивидуальной работой. Но в этом опыте есть немало и того, что способно эффективно работать в современных условиях и что можно взять на вооружение.

Учитель и проблемы воспитания

Известно, что нередко в деятельности образовательных организаций, несмотря на «воспитательную риторику», реальный приоритет сохраняется за обучением, а необходимый паритетный статус воспитания еще не обеспечен. Так сложилось, что работа школы, учителей и администрации многие годы оценивалась преимущественно на основе учебных результатов учащихся, их побед на олимпиадах, баллов, полученных на ЕГЭ. А воспитательная работа чаще находилась на периферии образовательных задач, к ней не предъявлялось таких строго регламентированных и трудозатратных требований, как к обучению, и ее результаты учитывались нередко формально.

Это связано с рядом причин, в том числе и с тем, что отслеживать и фиксировать воспитательные результаты, в отличие от учебных достижений, гораздо сложнее. Они носят долгосрочный характер, и их весьма сложно выявить в краткосрочном периоде. Не случайно при оценке состояния воспитания часто преобладают количественные показатели, характеризующие скорее условия, в которых проводится воспитательная работа (что тоже немаловажно), а также мероприятия и акции, далеко не всегда отражающие реальные качественные сдвиги в воспитании. В процессе реализации Стратегии развития воспитания отношение и требования к воспитанию меняются, введены критерии оценки эффективности воспитательной работы, проводится соответствующий мониторинг. Однако до настоящего времени еще не удалось выработать оптимальную систему качественной оценки состояния воспитательной ситуации в стране и на региональном уровне.

Следует учитывать и то, что учителя нередко поставлены в сложные административно-нормативные условия непростого выбора, когда зачастую в ущерб воспитанию они занимаются учебными проблемами, острота которых постоянно нарастает. Известно, что, несмотря на принимаемые меры, педагоги несут значительную отчетно-бюрократическую и даже техническую нагрузку. Существенно осложнилась их работа в условиях пандемии и освоения цифровых методов обучения, им объективно не хватает времени, чтобы сосредоточиться на решении воспитательных задач, поэтому они нередко реализуются по остаточному принципу.

Немало и других проблем, которые отражаются на психологическом состоянии и профессиональном статусе педагогов. Опрос в рамках программы «Я — учитель» (осень 2020 г.) выявил симптомы профессионального «выгорания» у 75 % российских учителей, которое определялось исследователями как «хроническое истощение эмоциональных, физических и волевых ресурсов, совокупность негативных переживаний, связанных с работой» [6]. Вполне вероятно, что такой высокий процент «выгорания» педагогов связан и с крайне сложными условиями их работы в коронавирусной ситуации. Кроме того, по данным Общественной палаты РФ (2019 г.), более 70 % респондентов «оценили статус учителя как низкий» [1].

Необходимость рационализации труда учителя диктуется постоянным повышением требований к его профессиональной квалификации и личностным качествам, сложными задачами саморазвития и самообразования. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема профилактики психологической устойчивости педагогических работников, включения в программы их подготовки специальных курсов, ориентированных на профилактику профессионального выгорания, психологическую реабилитацию, рациональную организацию рабочего времени.

Конечно, эффективность воспитания во многом зависит от качества «воспитательной» подготовки учителей, их «педагогиче-

ского мировоззрения» и личного отношения к проблеме воспитания, сложившихся под влиянием многих факторов. Определенная часть работающих в настоящее время педагогов формировались, прежде всего, как преподаватели-предметники и были мотивированы главным образом на учебную работу. По оценке экспертов, у них недостаточно развита «воспитательная активность», а воспитательная работа не является приоритетом их профессиональной деятельности [24]. Возможно, эта точка зрения слишком однозначна и не в полной мере соответствует реальной ситуации, но при оценке уровня подготовленности педагогов к воспитанию учащихся важно учитывать и это мнение. В последние годы органами образования взят курс на системное укрепление корпуса педагогических работников, занимающихся проблемами воспитания. Введена должность советника директора по воспитательной работе, расширяется состав школьных психологов, совершенствуется подготовка вожатых, социальных педагогов. Ключевую роль в воспитании учащихся играет классный руководитель, его высокий статус и актуальные задачи закреплены в Меморандуме о развитии и поддержке классного руководства.

Об информационно-аналитическом обеспечении воспитания

Система отечественного воспитания в своей деятельности опирается на различные источники информации о современных поколениях детей, в частности это государственная статистика, различные мониторинги, научные исследования, социологические опросы. Например, мониторинг эффективности реализации Стратегии развития воспитания дает сведения о количестве учащихся, вовлеченных в различные воспитательные мероприятия, в работу детских общественных объединений, клубов по месту жительства, а также о несовершеннолетних, в отношении которых прекращена индивидуальная профилактическая работа. Предусмотрен блок показателей, связанных с консультативной поддержкой родителей, повышением квалификации педагогических работников по вопросам воспитания, численностью в школах педагогов-психологов и социальных психологов [16]. Безусловно, это важная информация для принятия управленческих решений. Однако в сложных условиях современной воспитательной ситуации необходима еще и другая, более глобальная и подробная информация, отражающая, в частности, качество развития поколений учащихся, особенности различных возрастных групп детей, их мотивационной сферы, динамику массового сознания, предпочтения, актуальные интересы, потребности, запросы, различные тренды, включенность детей в неформальные объединения.

Надо сказать, что научными, общественными, коммерческими организациями проводятся различные опросы и обследования, которые нередко носят частный, фрагментарный, малоинформатив-

ный характер, охватывают незначительные группы детей, системно не обобщаются. Редко проводятся лонгитюдные, комплексные исследования, посвященные глобальным, стратегическим вопросам воспитания подрастающих поколений. Однако для получения таких масштабных и системных данных необходима специальная информационно-аналитическая система, которая обеспечивала бы координацию и проведение соответствующих обследований и опросов, интегрировала бы и обобщала бы их результаты, разрабатывала бы целевые аналитические обзоры и доклады. Одним из направлений ее деятельности могло бы стать прогнозирование развития детских поколений, динамики их жизненных ориентаций, других значимых качественных показателей. Особую актуальность имеет комплексная информация об особенностях подростковых поколений. Целесообразно возобновить выпуск периодического аналитического доклада о состоянии и перспективах развития воспитания в Российской Федерации (он разрабатывался Институтом семьи и воспитания РАО), а также определить порядок подготовки аналогичных докладов во всех регионах.

Не менее важно поддерживать деятельность немногочисленных ученых и лабораторий, осуществляющих социологические исследования в области жизнедеятельности детей и их воспитания. Среди них своими интересными многолетними работами выделяется Лаборатория (центр) социологических исследований в образовании РАО. Актуальна задача модернизации методологии государственной статистики, необходимой в процессе воспитания детей. Нарастающие социальные риски и вызовы, интенсивная динамика изменений детских поколений, сложные проблемы, возникающие в процессе их взросления, требуют системного и непрерывного изучения различных когорт детей, корректировки на этой основе воспитательной работы, ее механизмов, технологий, методов.

Воспитание как общенациональная задача

В последние годы все более утверждается общенациональный подход к воспитанию детей и молодежи, ведь их воспитание — это задача всего общества, а не только одного образовательного ведомства, тем более что многие воспитательные риски связаны со сложными социальными проблемами. Сегодня воспитанием детей и молодежи занимаются многие ведомства, среди них — министерства просвещения, образования и науки, культуры, спорта, внутренних дел, обороны, Следственный комитет РФ, Федеральное агентство по делам молодежи. Поэтому различные аспекты и направления воспитания получают отражение во многих отраслевых законодательных актах.

В целях более полной и продуктивной интеграции их работы в сфере воспитания, развития соответствующих общенациональных стратегий, структур и механизмов целесообразно разработать еди-

ные Основы законодательства Российской Федерации о воспитании. В них можно было бы закрепить общенациональные цели, принципы, направления и институты государственной политики в области воспитания, а также функции, особенности деятельности и правовых отношений отраслевых министерств и ведомств, других субъектов воспитания в рамках общенационального воспитательного пространства, механизмы их ответственности.

Кроме того, следует обеспечить формирование единой общенациональной системы воспитания, разработку общероссийских механизмов оценки его эффективности, прогнозирование развития подрастающих поколений, проектирование воспитательных систем, стандартизацию условий воспитательной работы. Разработка гибких, дееспособных правовых механизмов взаимодействия и сотрудничества различных государственных и общественных институтов будет способствовать укреплению воспитательного потенциала страны, реализации межведомственных, общественно-государственных, других комплексных воспитательных проектов. Такой подход придаст новый импульс воспитательной активности общества, будет способствовать повышению ответственности социальных институтов за развитие сферы воспитания.

О стратегических научных исследованиях в области воспитания

В условиях модернизации отечественной системы воспитания детей существенно возрастает роль стратегических исследований, направленных на разработку методологии и стратегии государственной политики в области воспитания, изучение процессов формирования и развития подрастающих поколений. Однако этот научный сектор недостаточно развит, отстает от современных требований общественного развития, потребностей воспитательной практики. В частности, речь идет о развитии методологии и стратегии государственной политики в области воспитания, об исследовании воспитания как стратегической функции и базового института российского общества, подсистеме образования, междисциплинарном анализе состояния и перспектив развития воспитательной ситуации в стране, регионах, системе образования, особенностях детских поколений, их гражданской ответственности, прогнозировании динамики их жизненных ориентаций и социального становления, стандартизации условий реализации воспитания.

Актуальна разработка новых перспективных систем и моделей воспитания, крупномасштабных общероссийских социальных проектов, способных включать в свою орбиту значительные когорты детей с учетом их возраста и актуальных потребностей. Кроме того, важно обеспечить системное изучение отечественных традиций воспитания учащихся, опыта работы с детьми, полезной деятельности детских и юношеских общественных организаций. Целесообразно осмыслить состояние стратегических исследований и разработок в

области воспитания, сформировать координационный план их развития, укрепить систему и научные кадры соответствующих государственных центров и лабораторий. Развитию исследований в области воспитания будет способствовать выделение в номенклатуре специальностей ВАК отдельной специальности — «Общие основы воспитания: теория, методология, технологии».

О перспективных мерах по развитию воспитания

С учетом рассмотренных выше проблем, противоречий, инерционных факторов в сфере воспитания предлагается рассмотреть целесообразность проработки следующих, на мой взгляд, значимых вопросов:

- корректировки Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года с учетом опыта ее реализации и динамики развития воспитательной ситуации, требований государственной политики;
- концепции полномасштабной индивидуализации учебно-воспитательного процесса на основе непрерывного психолого-педагогического изучения учащихся, формирования механизмов позитивной мотивации, реализации индивидуальной траектории развития личности;
- предложений по укреплению воспитательного потенциала федерального комплекта учебников по гуманитарным дисциплинам на основе их целевой экспертизы;
- рекомендаций по организации контроля за созданными в образовательных организациях условиями для воспитания и социализации учащихся, обеспечению ответственности участников воспитательного процесса;
- модели мониторинга глобальных рисков и системных инерционных факторов в детской среде, а также механизмов прогнозирования динамики их развития на краткосрочный и среднесрочный периоды;
- стратегии организации и включения учащихся в разнообразные, интересные и полезные трудовые, волонтерские, благотворительные, другие практики в условиях реального социума;
- модели обобщения и распространения передового опыта воспитания учащихся с учетом отечественного опыта 1970–1980-х гг.;
- концепции современной системы воспитательной работы с детьми по месту жительства;
- базовой модели прогнозирования развития воспитательных систем, процессов и результатов воспитания детей;
- периодического доклада «О состоянии и перспективах развития воспитания учащихся в системе образования»;
- создания онлайн-платформы для проведения постоянно действующей всероссийской дискуссии по вопросам модернизации воспитания в общеобразовательных школах.

Несмотря на различные инерционные факторы, методологические и управленческие проблемы, сдерживавшие и ограничивавшие модернизацию воспитания, воспитательная практика продолжала развиваться. Многие региональные органы власти, образовательные организации совместно с другими социальными институтами нередко опережали федеральный центр в своих инициативах и решениях, связанных с укреплением института воспитания учащихся. Руководствуясь реальными требованиями общественного развития региона, потребностями детей, актуальными воспитательными задачами, они осуществляли поиск эффективных подходов в сфере воспитания, совершенствовали его организацию, разрабатывали целевые программы, обобщали лучший опыт, проводили научные исследования, другую значимую работу. Многие школьные организаторы и педагогические коллективы в своей воспитательной практике исходили из личного опыта, лучших отечественных традиций воспитания, необходимости эффективного решения актуальных проблем в детской среде. В то же время соответствующие системы управления сферой воспитания периодически отставали от актуальных целей и задач ее развития, недооценивали самостоятельное значение воспитательного процесса, формирования адекватных стратегий, систем и механизмов, обеспечивающих его успешную реализацию. Накопленные в стране научная методическая база и передовой опыт воспитания детей являются фундаментальным основанием для дальнейшего развития подрастающих поколений, профилактики рисков и вызовов современного мира.

В настоящей статье представлено авторское видение смены парадигм, доминировавших на различных этапах развития воспитания, и их влияния на воспитательную практику. Поднятые проблемы имеют значение для дальнейшего развития воспитания как подсистемы образования и заслуживают масштабного обсуждения, возможно, на платформе всероссийской постоянно действующей онлайн-дискуссии. Широкое обсуждение, системный обмен передовым опытом с привлечением различных субъектов воспитательной деятельности будут способствовать модернизации воспитания как полномасштабного процесса и полноценной комплексной системы целенаправленной деятельности.

The article presents the processes of changing the paradigms of education and the transformation of the educational function in the education system, the problems of development of state policy in the field of upbringing, legal support of education and current changes in the «educational» legislation. The main trends in the development of the educational situation, achievements in the field of education, as well as inertial factors restraining its development are considered. Approaches to the modernization of upbringing, the formation of the necessary conditions for ensuring its priority status, parity in the system of «upbringing-training-education» are substantiated. Additional measures to increase the effectiveness of the realization of the educational potential of the education system are proposed.

Keywords: education, educational process, educational process, socialization, social institution of education, paradigms of education, state policy in the field of education, education as a national task, strategy for the development of education, education as a strategic national priority, legal regulation of education, the principle of «parity of education and upbringing», extracurricular and extracurricular work, subjects of education.

Список литературы

1. Более 70 процентов респондентов оценили статус учителя как низкий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://or45.ru/boleev-70-procentov-respondentov-ocenili-status-uchitelya-kak-nizkij/> (дата обращения: 16.09.2021).
2. Встреча В. В. Путина с учителями — наставниками выпускных классов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54846> (дата обращения: 24.10.2021).
3. Газман О. С. Ответственность школы за воспитание / О. С. Газман // Педагогика. — 1997. — № 4.
4. Гулалиева М. Патрушев заявил о 70 тысячах вовлеченных в субкультуры «шутинга» подростков [Электронный ресурс] / Марьям Гулалиева // Парламент. газета. — 2020. — 30 окт. — Режим доступа: <http://atk/mosreg.ru/news/2020/10/30/putin-70-tysyach-ovovlenennyye-v-subkultury-shutinka> (дата обращения: 15.09.2021).
5. Дмитрий Медведев открыл Год учителя в России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kremlin.ru/news/2020/09/16/dmitry-medvedev-opened-the-year-of-the-teacher-in-russia> (дата обращения: 16.09.2021).
6. Исследование: более 75 % российских учителей испытывают профессиональное выгорание [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://takiedela.ru/2020/12/22/vygoranie-uchiteley> (дата обращения: 15.09.2021).
7. К. Д. Ушинский и русская школа : Беседы о великом педагоге / [Е. П. Белозерцев и др. ; под общ. ред. Е. П. Белозерцева]. — М. : Роман-газета, 1994. — 189 с.
8. Козлова Н. Трагедии начинаются дома [Электронный ресурс] / Наталья Козлова // Рос. газета. — 2020. — 10 дек. — Режим доступа: <https://rg.ru/2020/04/20/genpro> (дата обращения: 15.09.2021).
9. Козлова Н. Глава Следственного комитета о причинах жестоких преступлений подростков / Н. Козлова // Рос. газета. — 2021. — 28 дек.
10. Концепция проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.uraedu.ru/node/37397> (дата обращения: 15.09.2021).
11. Кузнецов М. Заключение на проект федерального закона № 121965 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / М. Кузнецов, И. Понкин, А. Богатырев. — Режим доступа: http://prod3.rusline.ru/analitika/2012/10/15/zaklyuchenie_na_proekt_federalnogo_zakona_1219656_ob_obrazovanii_v_rossijskoj_federacii (дата обращения: 24.10.2021).
12. Лихачев Д. С. Избранное : Мысли о жизни, истории, культуре / Д. С. Лихачев. — М. : Рос. фонд культуры, 2006.
13. Огилько И. Опрос: Треть российских школьников регулярно встречаются с травлей в Сети [Электронный ресурс] / Ирина Огилько. — Режим доступа: <https://rg.ru/2021/11/09/orgos> (дата обращения: 15.09.2021).
14. Правовые аспекты воспитания в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестн. образования России. — 2011. —

№ 23. — Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902323112> (дата обращения: 24.10.2021).

15. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxWQ.pdf> (дата обращения: 15.09.2021).

16. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении качественных и количественных показателей эффективности реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] : приказ Минпросвещения России от 14 мая 2021 г. № 251. — Режим доступа: <http://gcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2021/07/Pis-mo-Minprosveshheniya-Rossii-ot-18.06.2021-06-820.pdf> (дата обращения: 15.09.2021).

17. Российская Федерация. Правительство. О межведомственной рабочей группе по разработке проекта федерального закона «О защите прав несовершеннолетних и профилактике их антиобщественного и противоправного поведения» [Электронный ресурс] : распоряжение Минпросвещения России от 30 марта 2021 г. № Р-72. — Режим доступа: <https://edu.gov.ru/about/apparatus/> (дата обращения: 15.09.2021).

18. Российская Федерация. Правительство. О реализации решения коллегии от 28.09.1999 № 19 [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования РФ от 18.10.1999 № 574. — Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901753440> (дата обращения: 15.09.2021).

19. Российская Федерация. Правительство. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyH1BitwN4gB.pdf> (дата обращения: 15.09.2021).

20. Российская Федерация. Президент (2018 — ; В. В. Путин). Об оценке эффективности деятельности высших должностных лиц (руководителей высших исполнительных органов государственной власти) субъектов Российской Федерации и деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации [Электронный ресурс] : указ Президента РФ от 04.02.2021 № 68. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46402> (дата обращения: 15.09.2021).

21. Российская Федерация. Президент (2018 — ; В. В. Путин). О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Электронный ресурс] : указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 15.09.2021).

22. Садовничий В. А. Концепция и стратегия развития образовательно-го законодательства России : докл. Президента Российского союза ректоров, акад. В. А. Садовниченко на заседании Комиссии для рассмотрения замечаний и предложений, поступивших в ходе обсуждения проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (г. Москва, 31.01.2011) / В. А. Садовничий // Вестн. образования. — 2011. — № 4. — С. 68–73.

23. Школа Анны // Рос. газета. — 2019. — 14 нояб.

24. Ясвин, В. Педагогический блеф и другие барьеры / В. Ясвин // Учит. газета. — 2017. — 3 мая.

Н. Д. Никандров

Идеология. Текст. Социализация

N. D. Nikandrov

Ideology. Text. Socialization

В ряде предыдущих публикаций разных лет автор анализировал отдельно идеологию как теоретическую основу социализации и воспитания, текст как носитель ценностей и формирование социализации как системы. В данной статье рассматриваются взаимосвязь этих понятий и явлений и этапы междисциплинарной работы для конечного результата — создания системы социализации, отвечающей современным потребностям.

Ключевые слова: социализация, воспитание, идеология, текст, ценности.

В кратком заглавии этой статьи слово «социализация» стоит на последнем месте. Однако оно является ключевым, точнее, не слово, а обозначаемое им понятие и, самое главное, сам процесс социализации человека в современной России. Отдельные аспекты взаимосвязи этих понятий и соответствующих им процессов были нами ранее затронуты в ряде предыдущих работ разных лет [4; 5; 6; 7 и др.]. Задача данной статьи — целостно, насколько возможно с учетом разумного ее объема, проследить, как заложенные в идеологии ценности через транслируемые различными средствами тексты определяют социализацию человека.

Конечно, может возникнуть вопрос: ведь даже слово «идеология» существовало не всегда, само это понятие иногда практически исчезало из употребления (ближайший пример — наши 90-е годы). Тогда можем ли мы считать, что фактически социализация в обществе начинается с идеологии и определяется ею? Но ответ очень прост. Известный герой Мольера очень удивился, узнав, что всю жизнь говорил прозой, хотя он даже не знал этого слова. Поэтому может не быть слова, некоторое явление — в нашем случае идеология — может быть неотрефлексировано в науке и неизвестно многим гражданам. Но идеология как определенный набор ценностей, принимаемых человеком — общественной группой — организацией — обществом, вполне реально существует и существовала всегда. И если в одной из упомянутых статей 2010 г. [5] автор позволил себе поставить в конце вопросительный знак, отвечая, впрочем, на вопрос положительно, то теперь немногие возьмутся отрицать наличие и важность идеологии.

Важно, конечно, что фактически речь идет не о единой идеологии, а о многих идеологических системах, почему бы не сказать — о мно-

гих идеологиях. И если самому термину в нынешнем 2021 г. исполнилось ровно 220 лет со дня его создания французом А. Дестют де Траси, то вряд ли кто-то возьмется подсчитать количество оформленных или фактически существовавших идеологических систем в мире. Тем более что создатель термина считал, что создает и обозначает им науку об идеях вообще, их возникновении и развитии.

Но такое понимание удержалось очень недолго. Здесь нет необходимости проследивать все перипетии развития термина «идеология» и различных идеологий. Постепенно складывалось обобщенное понимание идеологии как системы взглядов, ценностей, интересов людей и общественных групп. В марксизме-ленинизме подчеркивалось, что в классовом обществе идеологии непременно имеют классовый характер. Во всяком случае, ясно, что любая общественная группа, в том числе, конечно, и класс, имеет свои интересы, свои ценности, значит, свою идеологию. И эта идеология различными способами транслируется населению, прежде всего молодежи.

В ряде случаев можно говорить о том, что идеология либо отдельные ее составляющие складываются как бы стихийно. Например, российские историки и этнографы не раз отмечали, что в течение веков свойственные русским общинность и соборность прямо связаны с огромными пространствами России, рискован земледелием на значительной части ее территории, частыми нападениями соседей. Это требовало реальной и нередко весьма действенной и серьезной взаимопомощи, что и привело к этим характеристикам, всегда резко отличавшим россиян от окружавших их народов, особенно западных. Разумеется, нашими врагами/недругами/партнерами (затрудняемся выбрать наиболее адекватное слово) это часто критиковалось как свидетельство неразвитости россиян, их «стадности» и т. п.

В некотором целостном виде трансляция ценностей и идеологии требует уже усилий власти, общественных деятелей, ученых, в общем случае — элиты. В этом плане хороший пример — возникновение в России идеологического принципа «православие, самодержавие, народность». Его в 1833 г. создал граф С. С. Уваров, президент Санкт-Петербургской академии наук, вскоре назначенный министром просвещения. В докладе императору Николаю I он не употребил слово «идеология», но говорил о «началах... без коих Россия не может благоденствовать, усиливаться, жить». Была ли эта «формула», как потом ее многие называли, совершенно новым творением Уварова? Разумеется, нет. Уже до этого существовал военный призыв «За веру, царя и Отечество!», были и другие близкие высказывания. Но лозунг и национальную идею «официальной народности» — еще одно название формулы — создал все-таки С. С. Уваров.

Этот исторический пример приводится здесь не случайно. Он хорошо показывает, что ученый, военный деятель, правитель может «лишь» подсмотреть в жизни, заметить как бы витающие в воздухе важные элементы идеологии и предложить какие-то формулировки.

И «лишь» взято в кавычки не случайно, поскольку важность идеологии для государства, для общества, для людей несомненна, а сделанное С. С. Уваровым говорит о его уме и проницательности, отнюдь не только о верноподданничестве.

Конечно, формулу официальной народности критиковали и во время создания, и, особенно, в периоды практически обязательного атеизма после Октябрьской революции 1917 г. Но очень многие в разное время, в том числе в самые последние годы, признают, что этот принцип как своего рода национальная идея, транслируемая через семейное воспитание, школу, церковь, скреплял население России в течение длинного исторического периода. В то же время его постепенная девальвация усилиями очень многих представителей интеллигентского сообщества послужила одной из причин, разумеется не единственной, крушения Российской империи.

Важно отметить, что носители других идеологий за рубежом России неоднократно предпринимали и предпринимают попытки различными способами, прежде всего через пропаганду, сменить ценности россиян. И если тогда, когда отсутствовали мощные средства массовой информации, захватывающие одновременно миллионы и даже миллиарды людей (даже «простое» радио), это требовало очень много времени, то с появлением более современных СМИ действенность пропаганды многократно возросла. Уже в Первую, а особенно во Вторую мировую войну в противоборствующих армиях были специальные пропагандистские и контрпропагандистские подразделения, выполнявшие важную задачу подрыва боевого духа противника. Старшее поколение россиян помнит, как в Советском Союзе глушили «вражеские» радиоголоса. Это явление того же порядка, причем при всей ценности свободы мнений, информации и (позднее) гласности следует признать, что эти голоса сыграли свою роль в разрушении СССР.

И дело, конечно, не только в политической части идеологии и соответствующих ценностей. Эрозия ценностей и соответствующих им традиций и обычаев, прямо не связанных с политикой, но основательно закрепленных многими годами и даже веками их уважения и следования им, приводит к разобщению людей, что в предельном случае может превратить народ просто в население на какой-то — пусть даже очень большой — территории. Ведь давно и правильно заметил когда-то австрийский композитор Густав Малер, что традиция — это передача огня, а не поклонение пеплу. Для краткости только один пример.

В России, конечно, как и везде, были гомосексуалы и лесбиянки. Это были единичные случаи, иногда подлежавшие наказанию, но почти всегда общественно осуждаемые. И вот сейчас гендерная проблематика составляет немалую часть содержания (не хочется употреблять ужасный англицизм «контент») средств массовой информации, особенно соцсетей и Интернета в целом. У кого-то эти явления и

картинки в СМИ вызывают просто гадливость, относительно немногие относятся к ним либерально и считают личным делом каждого. Но, как говорится, лиха беда начало. Ведь когда-то и на Западе все начиналось с единичных случаев. Но что теперь? Канада, 2021 год. Девочка двенадцати лет вдруг «почувствовала себя» мальчиком, обратилась к школьному психологу. Тот ее поддержал и даже записал ее в класс с мужским именем. При этом психолог не счел нужным обратиться к разведенным родителям. Позднее мать одобрила поступок девочки, а возмущенный отец попал за решетку. Дело в том, что он пытался защитить свою дочь от назначенных ей инъекций тестостерона, а еще — о, ужас! — упорно называл ее дочерью и женским именем, что, конечно же, является семейным насилием [3]. То, что папы и мамы заменяются родителем № 1 и родителем № 2, уже кое-где распространяющаяся практика внутрисемейных отношений. Или, например, весьма профессиональный и хорошо известный во всем мире английский журнал «Ланцет» на обложке номера от 1 сентября 2021 г. назвал женщин «телами с вагинами» (*bodies with vagina*, то есть множественное число в оригинале), дабы не обидеть гендерно-нейтральных людей.

Таких примеров, пусть и не кончающихся тюрьмой родителей, за рубежом немало. Представляется, что подобное одобрили бы очень немногие в России. Но обилие материалов, в том числе не только текстов, но и фото и видео, связанных с сексуальным поведением и гендерными проблемами, уже давно меняет традиционные российские представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо». И если когда-то почти теперь забытые Пусси-Райот вызвали сенсацию своими выходками, особенно в храме, то кое-что более современное уже не вызывает особого удивления. Кстати говоря, указанная поп-группа упорно привержена своему названию, первая часть которого в переводе с английского означает женский половой орган. И вот в Санкт-Петербурге полиция задержала некую тридцатиоднолетнюю И. Волкову, которая не только снялась с оголенной филейной частью на фоне Исаакиевского собора, но и распространила это замечательное зрелище в Сети. «Умиляет» аргумент, который привела дама в свою защиту. В распространении снимков она обвинила микрофинансовую организацию, с которой имела проблемы. Сам же факт такого рода съемки для нее не представляет ничего необычного. Или, например, блогер Р. Бобиев и его подруга А. Чистова были приговорены судом к десяти месяцам колонии за распространение фотографии с имитацией орального секса на фоне храма Василия Блаженного в Москве. И. Волкову, по-видимому, спасет от подобной неприятности то, что она — мама. Это — примеры конца 2021 г.

К сожалению, насаждению чуждых России политических и моральных ценностей способствуют невольно, а иногда и вполне сознательно и некоторые представители нашей общественности и

наших организаций. О том, что около двух десятков наших высших школ (Московская высшая школа социальных и экономических наук, Тюменский и Томский университеты и др.) получают заметную подпитку от фондов Сороса и Форда, писали многие издания. И если Московская высшая школа социальных и экономических наук, так называемая Шанинка, — это частное российско-британское учебное заведение, то Тюменский и Томский университеты — это уже государственные организации. Они, кстати (правильнее, наверное, сказать «некстати»), получали грантовую поддержку от Оксфордского российского фонда, признанного Минюстом РФ нежелательной организацией.

При этом не будем бросать камни во всех российских преподавателей, которые получали соросовские деньги в «лихие 90-е»: многие тогда реально бедствовали. Хотя нельзя забывать и то, что в рамках этих грантов зарубежные «благотворители» требовали весьма подробной информации об исследованиях грантополучателей и их организациях. Таким образом, многое, что ранее за рубежом можно было получить только незаконным, почти шпионским способом, эти «благотворители» получали значительно проще и без всякого риска.

Возвращаясь к проблеме идеологического влияния, общим местом теперь стало, что, получая деньги от этих фондов, обучаясь за рубежом на их гранты, многие студенты, аспиранты и преподаватели становятся проводниками тех ценностей, которые им были привиты — не будем бояться этого слова — за рубежом. Эти многократно отмечавшиеся факты не отрицают ценность международного сотрудничества в науке и образовании, но сейчас разговор не об этом. Неоднократно отмечалось и то, что некоторые свойства зарубежных систем образования и науки (ЕГЭ в образовании, наукометрические показатели типа индекса Хирша) в российской реальности имеют весьма сомнительную ценность. Так, ЕГЭ вполне приемлем, если мы пытаемся получить приблизительные представления об общем уровне компетентности выпускников школ. Гораздо менее он полезен, когда фактически оказывается основным фильтром между школой и вузом. А наукометрические показатели, созданные и используемые за рубежом, практически только в России влияют на оценку компетентности, скажем сильнее, трудовой пригодности преподавателей и ученых. Об этом, как и о технологиях искусственного «наращивания» индекса Хирша для выживаемости в науке, очень интересно написал недавно ушедший из жизни сотрудник РАН В. С. Имаев [2]. Еще более жестко о зарубежных заимствованиях в нашей науке и в системе образования пишет член Общественной палаты Г. Сардарян [11]. По итогам обсуждения в Общественной палате он делает вывод, что высшая школы России вообще оказалась под внешним управлением.

Прежде чем от самой идеологии перейти к следующей части статьи — к *тексту как носителю ценностей и идеологии* и способам его

трансляции как инструмента социализации, надо вспомнить очень важное положение Российской Конституции. Речь идет о статье 13, в которой утверждается, что «1. В Российской Федерации признается идеологическое многообразие. 2. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной». Это реально означает, что у нас должна быть не единственная идеология, а конкурирующие идеологии, которые обычно находятся в отношениях частичного совпадения. Они, идеологии, поддерживаются различными партиями и общественными группами, которые соревнуются между собой, убеждая (но по Конституции не принуждая!) граждан придерживаться «своей» идеологии.

В отличие от совсем недавних времен, когда само понятие идеологии было почти табуировано, сейчас об этом написано немало. Например, интересна и информативна книга Т. Н. Сергейцева и соавт. «Идеология русской государственности» [12]. Она вышла вторым изданием уже в 2021 г. Ценность книги в том, что в ней прослежено развитие идей российской государственности как идеологического принципа начиная с очень давних времен — с XV в. И все же следует признать, что сейчас в России нет явно сформулированной идеологии, например идеологии правящей партии. Есть отдельные положения Конституции, важные в данном отношении законы и традиции. Тем более нет документов типа «Китайской мечты» в КНР, отражающих основной общенациональный курс страны. Конечно, такие документы могут появиться только в условиях «нерушимого единства (единственной) партии, правительства и народа» (формула, давно забытая в России). В советское время такую задачу выполнял, в частности, моральный кодекс строителя коммунизма, принятый на XXII съезде КПСС как часть программы партии.

Были, кстати, попытки осовременить формулу С. С. Уварова, например, в виде «духовность — патриотизм — народность», о чем размышлял и автор настоящей статьи. Поэтому пока оставим вопрос в зоне «конструктивной неопределенности», если использовать выражение А. Меркель, и зададимся следующим вопросом: как транслируется сформулированная или еще только создаваемая идеология нам как гражданам? Она транслируется через тексты, системы воспитания и социализации.

Мы иногда сетуем на сложность некоторых текстов, но само понятие текста многим кажется интуитивно ясным и не нуждающимся в специальном разъяснении. И в бытовых целях этим действительно можно ограничиться. Такое понимание текста отражалось и в словарях. Так, в известном словаре С. И. Ожегова текст — это «всякая записанная речь». Если же иметь в виду научное понимание текста, то уже в словарях Т. Ф. Ефремовой начала XXI в. это «последовательность языковых и иных знаков, образующая единое целое». Соответственно, не углубляясь в специальные области, будем далее понимать под текстом и чисто словесный материал, и любые рисунки, дорожные знаки, пиктограммы, звуки и т. д.

При таком понимании каждый из нас с самого начала своей жизни окружен текстами, которые несут для нас смысл и в разных отношениях влияют на нас. Мы окружены текстами в семье, школе, на работе, вообще в жизни, и, перефразируя известное выражение, можно даже утверждать: скажи мне, какими текстами ты окружен, и я скажу, кто ты.

Сугубо бытовые тексты, отражающие при этом весьма важные человеческие потребности и дела, нас в данном случае не интересуют. В рамках данного обсуждения нас прежде всего интересуют тексты, которые передают отношение к жизни во всей ее полноте, понятия о добре и зле, оценочные суждения — все то, что нас так или иначе формирует и воспитывает, иначе говоря, социализирует.

Попытка типологизировать бесконечное разнообразие окружающих нас текстов сначала из элементарного любопытства, затем уже с вполне сознательной целью заняла у нас более четырех десятков лет. Первичный материал, причем на разных языках, собирали по нашей просьбе прежде всего студенты, реже — преподаватели различных ленинградских (до 1983 г.), затем московских педагогических вузов. Им — бесконечная благодарность, поскольку никакой зримой награды, даже зачета «автоматом» не полагалось.

Результаты этих наблюдений были изложены, правда, без конкретной привязки к проблеме текста в ряде публикаций 1990-х гг. и в книге «Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий», изданной впервые в Москве в 2000 г. и переизданной в 2000–2002 гг. в некоторых других городах [4]. Затем последовали и другие публикации, уже вполне конкретно посвященные тексту и его влиянию на социализацию и воспитание (например, [7]).

Еще раз привести типологии окружающих нас текстов значило бы злоупотребить самоцитированием, поскольку этот материал изложен в упомянутых выше публикациях. Приведем лишь некоторые примеры и выводы из них, сделав предварительно одно существенное пояснение. Практическая направленность этих публикаций требовала не столько выявить тексты позитивной направленности, сколько определить типичные тексты направленности негативной, то, что несет негативную моральную нагрузку, осуждаемые большинством ценности, воспитывает низменные потребности. И, как мы увидим несколько ниже, позитив в разного рода социологических опросах просматривается гораздо менее конкретно.

Первое, что замечали все наши добровольные молодые и не очень молодые помощники, — это явное преобладание текстов негативной направленности. Можно ли соответственно сделать вывод, что и в жизни плохое статистически преобладает над хорошим, зло над добром? Хотелось бы солидаризироваться в отрицательном ответе на этот вопрос с Р. А. Быковым, известным нашим актером и режиссером и, что для нас очень важно, академиком Российской академии образования. Последние годы его жизни прошли как раз в 1990-е, то есть в очень сложное для России и просто тяжелое для многих наших граждан вре-

мя. И тем не менее, выступая на одном из общих собраний академии, Р. А. Быков резко критиковал тех, кто склонен был видеть даже в той непростой жизни прежде всего плохое. Ведь и сейчас (то есть в то время) люди общаются с близкими и друзьями, многому радуются, влюбляются, растят детей, говорил наш коллега-академик.

Только что приведенное воспоминание, конечно, частный пример. Но он отражает то, что эта «склонность» видеть во всем негатив — своего рода идеологическая установка. Она может возникнуть естественным путем из-за окружающих жизненных условий, но статистически чаще порождается специально подобранными текстами, специально разработанными способами и методиками.

Возьмем некоторые примеры посылов, которые, собственно, и лежат в основе создания текстов как конкретных инструментов влияния. Сейчас часто используется англицизм «месседж», но, думается, русское «посыл» несколько не хуже отражает понимание текста как носителя некоторого смысла, который важно сделать своим для читающего, слушающего, смотрящего «объекта влияния», то есть, простите, для нас с вами. Это не значит, конечно, что мы совершенно безоружны перед любым влиянием, но реальное противостояние ему психологически возможно прежде всего тогда, когда у нас есть ранее сформированное и активно принятое свое понимание той или иной проблемы. Итак, некоторые примеры посылов негативной направленности и способов их распространения:

1. Негатив и зло в мире преобладают над добром. Этот посыл статистически преобладает над всеми другими посылами деструктивной направленности. Основное средство распространения очень простое — преобладание негатива в информационном потоке, особенно в кратких новостях. Но по сравнению с давно и даже относительно недавно прошедшими временами есть определенные особенности. Одна из них уже упомянута выше — скорость и охват огромных аудиторий, иногда за часы и минуты после происшедшего события. Наш цифровой век дает в этом отношении ни с чем не сравнимые возможности. Притом далеко не всегда отрицательная новость может дать реальный повод оспорить в суде ее появление по радио, по телевидению или в Сети. Специалисты-пропагандисты и пиарщики хорошо знают правовые опасности и обычно надежно оценивают соответствующие судебные риски, даже если затронутый ложной (не говоря уже о правдивой) отрицательной информацией «объект» (человек, организация) оказывается готовым потратить время и нервы на отстаивание истины. Но даже в этом последнем случае текст уже сделал свое дело. Определенное влияние он все же оказал, а в любом случае, как в старом анекдоте: ложка-то нашлась, но осадок остался.
2. Наш мир есть мир насилия (физического, военного, сексуального, психологического), противостояния и соперничества, и это естественно. Средства — натуралистический показ насилия с исполь-

зованием словесных текстов, аудио- и видеосредств, с которыми по мощности и эффективности, конечно, не может сравниться ничто в прошлом. Здесь также нельзя не заметить определенную особенность в виде динамики уровня насилия. В информационном пространстве его становится все больше, мера «натуралистичности» растет. Причем в некоторой части это связано с несравненно большими техническими возможностями СМИ, но не менее серьезным является вполне определенный эффект привыкания. Не хотелось бы сравнивать наше поведение в восприятии СМИ с наркотической зависимостью, но по сути механизм тот же. Мы привыкаем к картинкам насилия, и для сохранения того же влияния или для его увеличения «дозу» (частота подачи, натуралистичность) требуется увеличивать, что и имеет место.

3. Основной (сексуальный) инстинкт действительно основа всего. Американский фильм с названием «Основной инстинкт» вышел в 1992 г., но соответствующий посыл был так назван до 1983 г. одним проницательным студентом — нашим помощником, имя которого, к сожалению, уже невозможно установить. И если судить по статистическим данным, неоднократно опубликованным в последние годы, здесь также наблюдается «положительная» динамика в смысле частоты и красочности изображения. Если же иметь в виду Интернет, то здесь наблюдается настоящий бум. При этом многое явно постановочное в провокационных целях подается как реальная жизнь. Читатель поймет, если мы не будем приводить точные ссылки, чтобы не создавать рекламу этому безобразию. Но, убирая из названий ненормативную лексику, назовем и съемку реального события, и явную постановку. Первое — масса видео- и фотосъемок на тему демонстраций в США под лозунгом «Все пенисы равны». Второе — по всем признакам постановочное, но выдаваемое за реальность видео превращения исповеди в католическом храме в демонстрацию различных сексуальных позиций и соответствующих звуков.
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. Примеры — опять-таки без прямых ссылок по только что названной причине: богатый человек везет к поезду тележку, доверху наполненную пачками долларовых купюр, и картинка «Отдых миллиардера», который на ошейнике ведет обнаженных девушек в свой самолет, очевидно, для развлекательной поездки в теплые края.

Не будем множить примеры, в других названных публикациях они более многочисленны и включают самые разнообразные послы, имеющие разные цели. Они учат нас — еще раз повторим — нас всех,

но, конечно, особенно молодых, что рынок правит миром во всем, что конкуренция естественна, а взаимопомощь и тем более альтруизм — пережиток прежних времен, что все российские власти и органы правопорядка коррумпированы, что гражданский патриотизм сейчас невозможен, что коррумпированы и религиозные организации, особенно Русская православная церковь, и т. д.

Понятно, что все вышеперечисленное не произносится с трибун, в СМИ и Интернете в виде обобщенных посылов, а дается конкретными текстовыми, видео- и аудиоматериалами. От некоторых безобразий защищают законы, которые, например, запрещают публикацию и демонстрацию материалов, наносящих вред нравственному и физическому здоровью молодежи, призывающих к национальной розни и т. п. Однако случаи реального использования этих законов, по сравнению с массовостью запрещаемых ими проступков и преступлений, единичны. Желаящие использовать все эти приемы легко находят спасение, ссылаясь на то, что у нас запрещена цензура, а также в «правовой» борьбе за свободу слова и информации.

Таким образом, влияние соответствующих текстов — мы помним о широком понимании текста — весьма серьезно. Оно медленно, но неуклонно подтачивает нравственный облик граждан, формируя такие ценности, 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.

Легко понять, что обобщенное средство борьбы против этого зла, казалось бы, простое: обеспечить всеми доступными средствами преобладание текстов позитивной направленности над деструктивными. Простота эта, однако, кажущаяся. Даже Президент страны признавался, что его «оторопь берет» при просмотре некоторых телепередач [10], а в 2019 г. поддержал конкурс позитивного контента в Интернете, который, о чем мало кто знает, проводится у нас с 2012 г. [9].

Причины разные, назовем только две. Вспомним древнеримскую максиму Овидия, которая продолжает действовать и сейчас, иногда вполне сознательно со стороны, как теперь говорят, «актеров», иногда — просто по инерции: «*Video meliora proboque, deteriora sequor*»

(«Вижу и одобряю лучшее, следую худшему»). Это, как говорится, обыкновенная человеческая слабость, которая хорошо отражается цитатой тех же времен: «Homo sum, humani nihil a me alienum puto» («Я человек, ничто человеческое не считаю себе чуждым»). Здесь интересна некоторая деталь перевода. Обычный — неточный — перевод: «...ничто человеческое мне не чуждо». Точный перевод хорошо отражает суть того, что человек сознательно принимает способ действий, при котором он явно выбирает худшее.

Гораздо важнее то, что в условиях единственной и жестко защищаемой идеологии относительно несложно провести единую политику в СМИ, как, например, и репертуарную политику в театрах. Различия интересов этим, понятно, не устраняются, но становятся как бы общественно невидимыми. Совсем другая ситуация в условиях множественности идеологий, скажем иначе, интересов и ценностей, которые за немногими исключениями и запретами находят вполне законное выражение в СМИ, Интернете и соцсетях.

Трудно себе представить совпадение интересов сверхбогатых, даже независимо от легальности богатства, представителей нечетко определяемого у нас среднего класса и бедняков, которых, по статистике, становится меньше, но, к сожалению еще немало. И СМИ так или иначе, иногда неполно, иногда и искаженно отражают эту разность, что все ежедневно наблюдают. И реально получается, что мы имеем дело с некоторым противоречием социализации в целом и воспитания как ее части. Если брать современность, в отличие, скажем, от 1990-х гг., то при некотором, пусть критикуемом, но все же порядке в содержании образования явное противогосударственное, антипатриотичное, преступное содержание есть, конечно, исключение. И это — воспитание в процессе обучения. Но жизнь во всей ее полноте, включая традиционные СМИ и, особенно, Интернет, учит всему чему угодно. И вот в случайных опросах выпускники школ «выдают» нам такие перлы, что немцы во время Великой Отечественной войны дошли до Омска, а Георгий Константинович Жуков — известный советский поэт. В школе и вузе, понятно, никто не призывает фотографировать на фоне храма оголенные ягодички и распространять соответствующие снимки, а в Интернете можно увидеть и не такое. При этом речь идет даже не только о показе соответствующего «контента», а о призывах делать и демонстрировать это. Когда-то, впрочем совсем недавно, многих потрясло известие о том, как подросток из-за «идеологических расхождений» со своим дедом по поводу Навального плюнул на спину своего деда, а потом и помогил на него. Эта информация прошла во многих интернет-постах. Здесь возвращаемся к этому безобразию по причине иногда забываемой очень важной детали. Порой из этого частного факта делаются политические выводы глобального порядка. Так, одно из сообщений названо «Поколение потребителей: помочившийся на своего деда 16-летний подонок как продукт реформы образования» [8]. Названы

и виновники, поскольку дальше утверждается, что этот подросток «наглядно продемонстрировал, к чему привела реформа образования по Фурсенко — Асмолову — Грефу» [8]. Вполне понятны расхождения в оценке принимаемых в образовании изменений. Но весь тон обсуждения таков, что мы словно опять, как в давно прошедшие времена, ищем «врагов народа».

К сожалению, Интернет изобилует и призывами поступать не просто неприемлемо с точки зрения большинства, но и противоправно. Все слышали об организации групп молодых самоубийц с различными названиями. Но есть и более общее понятие, которое отражает эту сторону дела в Интернете. В русский язык вошли понятия «треш» и «треш-хата». Синонимический ряд переводов английского слова *trash* — дрянь, пакость, гадость, помойка и т. п. Соответственно, треш-хата — это место, где собираются блогеры, подобные помочившемуся на деда подростку, снимают фото и видео со всякими издевательствами — чаще вполне добровольными! — над людьми для последующего размещения в Сети. Когда-то многие сокрушались, что школьники проводят у экрана телевизора не меньше, а то и больше времени, чем в школе. Сейчас для большинства школьников телевизор, несомненно, уступил место Интернету, особенно соцсетям. Результат понятен.

Если мы говорим о противопоставлении ценностей и текстов позитивного и деструктивного характера, то легко находим деструктив, значительно труднее — позитив. Подчеркнем: не в самой жизни, а в отражении нашей жизни в традиционных СМИ и Интернете. И попытки найти в социологии какие-то перечни, тем более системы положительных ценностей россиян оказываются мало успешными. Так, еще в 2019 г. «ВЦИОМ выяснил, кого россияне считают героями нашего времени» [1]. Конечно, интересно узнать, что среди героев для нас на первых двух местах идут врачи и сотрудники МЧС. Но перечни желательных нравственных качеств не выходят за пределы того, к чему приводит и обыденный здравый смысл, чего вряд ли достаточно для практических целей.

Обозначенная выше проблема не может быть решена одномоментно. Основной путь состоит из трех этапов. Мы стараемся общими усилиями найти хотя бы относительные совпадения и пересечения в многочисленных идеологических позициях в современной России для создания системы ценностей, приемлемых для большинства. Идеология, конечно же, не должна быть и не будет единой, государственной, силовым путем внедряемой. Но без нее невозможно двигаться дальше, то есть. (это второй этап) формировать содержание образования и его важнейшей части (напомним, первой в перечислении согласно действующему Закону «Об образовании в Российской Федерации») — воспитания. Хорошо, что теперь не только признается необходимость идеологии, но и принимаются определенные меры. Так, 24 ноября 2021 г. Изборский интеллектуальный

клуб провел дискуссию экспертных клубов и сообществ по теме «Переломное время: идеология, которая объединит нацию». На встречу собрались представители Изборского, Сретенского, Зиновьевского, Богомоловского клубов, Всемирного русского народного собора, «Русского собрания», Федерального народного совета, Союза писателей России. Сейчас еще рано подводить итоги, но это уже серьезное продолжение общих усилий на идеологическом направлении.

И наконец, на этой основе формируется сама система социализации, которая, конечно, не может быть вполне регулируемой — вспомним, воспитывает ВСЯ жизнь, — но должна регулироваться и обычно регулируется в принципиальных для общества аспектах. При этом постепенно снимается уже названное существующее противоречие между воспитанием и социализацией.

Этот путь не прост и не краток. Но дорогу осилит только идущий.

The author's several previous publications were dedicated separately to the analysis of ideology as the theoretical basis of socialization and education, of the text and the typology of texts as the medium of values and of shaping socialization as a system. The article examines the interdependence of the aforementioned concepts and phenomena to organize an interdisciplinary work for the ultimate goal of organizing the socialization system responding to the present day's needs.

Keywords: socialization, education, ideology, text, values.

Список литературы

1. ВЦИОМ выяснил, кого россияне считают героями нашего времени [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/7281123> (дата обращения: 20.08.2021).
2. Имаев В. С. Технологии увеличения индекса Хирша и развитие имитационной науки / В. С. Имаев // В защиту науки / Комиссия РАН по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований. — 2016. — № 17. — С. 38–51.
3. Назвал дочь дочерью — отправляясь в тюрьму [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://yandex.ru/turbo/1tv.ru/s/news/2021-04-17/405049-v_kanade_k_realnomu_tyuremnomu_sroku_prigovorili_ottsa_kotoryy_pyitalsya_ne_dopustit_smeny_pola_svoego_rebenka (дата обращения: 02.09.2021).
4. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — М. : Гелиос, 2000. — 229 с.
5. Никандров Н. Д. Идеология и идеологическое воспитание: есть ли они, нужны ли они сегодня? / Н. Д. Никандров // Родная Ладога. — 2010. — № 3. — С. 59–76.
6. Никандров Н. Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации / Н. Д. Никандров // Социальная педагогика. — 2012. — № 1. — С. 8–17.
7. Никандров Н. Д. Текст и воспитание / Н. Д. Никандров // Педагогика. — 2018. — № 7. — С. 62–74.
8. Поколение потребителей: помочившийся на своего деда 16-летний подонок как продукт реформы образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ruspravda.info/Pokolenie-potrebiteley-pomochivshiysya-na-svoego->

deda-16-letniy-podonok-kak-produkt-reformi-obrazovaniya-41231.html (дата обращения: 06.09.2021).

9. Путин одобрил конкурс на распространение позитивных новостей в сети [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/politics/news/2019/10/04/812905-putin> (дата обращения: 11.12.2020).

10. Путин признался, что иногда его «оторопь берет» при просмотре телепередач [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://yandex.ru/turbo/vz.ru/s/news/2020/12/11/1075348.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 16.01.2021).

11. Сардарян Р. Высшее образование в России оказалось под внешним управлением [Электронный ресурс] / Р. Сардарян. — Режим доступа: <https://yandex.ru/turbo/eadaily.com/s/ru/news/2021/11/08/genri-sardaryan-vysshee-obrazovanie-v-rossii-okazalos-pod-vneshnim-upravleniem> (дата обращения: 01.09.2021).

12. Сергейцев Т. Н. Идеология русской государственности. Континент Россия / Т. Н. Сергейцев, Д. Е. Куликов, П. П. Мостовой. — СПб. : Питер, 2021. — 688 с.

13. Twitter, Facebook и Instagram стали лидерами антирейтинга по соотношению количества деструктивных материалов к аудитории [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ria.ru/20210225/sotsseti-1598930551.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 13.09.2021).

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_105

УДК 37.026, 373

Б. К. Дураков, О. В. Кравцова, В. Р. Майер, Н. Д. Подуфалов

О содержании школьного математического образования и разработке учебников нового поколения по математике¹

B. K. Durakov, O. V. Kravtsova, V. R. Mayer, N. D. Podufalov

About the content of school mathematical education and the development of the new generation textbooks in mathematics²

Рассматриваются актуальные проблемы повышения качества школьного математического образования в условиях использования цифровых и сетевых образовательных технологий, деятельностного подхода и принципов развивающего обучения, вопросы оптимизации содержания математического образования на основе тестовых методов и разработки учебников нового поколения по математике.

Ключевые слова: цифровые и сетевые технологии, образовательные технологии, деятельностный подход, общее образование, математическое образование, учебники нового поколения.

¹ Работа поддержана Красноярским математическим центром, финансируемым Минобрнауки РФ в рамках мероприятий по созданию и развитию региональных НОМЦ (Соглашение 075-02-2020-1534/1).

² The work was supported by the Krasnoyarsk Mathematical Center, funded by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of measures for the creation and development of regional NOMCS (Agreement 075-02-2020-1534/1).

Введение

В настоящей работе продолжается поиск путей повышения эффективности школьного математического образования и предлагаются методологические и методические подходы к решению задач, рассматриваемых в работах, уже опубликованной [18] и находящейся в печати³.

Прежде всего отметим, что при обсуждении общих проблем совершенствования школьного математического образования мы включаем в перечень математических дисциплин, преподаваемых в школе, и информатику, поскольку она неразрывно связана с математикой как наука и в условиях цифровой трансформации образования является одним из главных факторов повышения качества математических знаний, совершенствования умений и навыков учащихся.

Вместе с этим, учитывая специфику данных учебных предметов и большой объем учебного материала, мы не ставим задачу разработки общего учебного курса математики и информатики или единого учебника. Важно, чтобы учащиеся понимали их единство и взаимосвязи.

Под компьютерными или цифровыми средствами в статье понимаются аппаратные и программные средства.

В ряде работ используется термин «кодирование информации». Мы будем использовать термин «представление информации», поскольку он больше соответствует специфике рассматриваемых задач в сфере образования, а термин «кодирование» специфичен для теории информации и информационной безопасности.

При работе над учебниками нового поколения и создании соответствующего учебно-методического сопровождения необходимо в первую очередь достаточно детально определить основные принципы построения таких учебников, подбора содержания и выбора формы изложения и структурирования учебного материала.

При этом важно проанализировать эффективность используемых или использованных ранее в преподавании дисциплин школьной математики учебников, учебно-методических пособий и методик преподавания с точки зрения качества формирования у школьников знаний, умений и навыков.

С этой целью целесообразно регулярно проводить тестирование и анализ динамики остаточных знаний и умений по всем основным разделам школьной математики в процессе обучения в школе, а также среди абитуриентов и студентов первого курса, особенно обучающихся на направлениях и специальностях, требующих серьезной математической подготовки.

Причем наряду с оценкой качества подготовки учащихся в области элементарной математики требует особого внимания анализ преподавания разделов высшей математики, включаемых в школьный курс,

³ Подуфалов Н. Д. Проблемы развития дидактики в условиях цифровой трансформации и сетевого взаимодействия : кол. монография. — Изд. центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2021 (в печати).

поскольку до сих пор нет консолидированного мнения ученых и педагогов и по перечню таких разделов, и по их содержанию.

В целом задача оптимизации содержания школьного курса математики стоит остро уже много лет. Например, при разработке и утверждении в 2013 г. Правительством РФ Концепции развития математического образования в Российской Федерации не удалось достигнуть компромисса по перечню и содержанию разделов высшей математики, включаемых в школьный курс.

Прошло уже восемь лет, а дискуссии по этому поводу продолжают. Более того, в настоящее время ведется работа по адаптации для преподавания в школе ряда разделов дискретной математики, теории вероятностей, математической статистики. Но вопрос целесообразности включения их в образовательные программы, причем не только в базовую часть программы, остается открытым даже для разработчиков.

Много нареканий преподавателей математических кафедр вузов вызывает качество знаний студентов по элементарной математике, обучающихся на направлениях, требующих серьезной математической подготовки. Одна из главных причин этого — существенное сокращение учебного времени, отводимого в школе на изучение разделов элементарной математики.

Мы не будем здесь рассматривать необходимость увеличения времени на изучение математических дисциплин — это отдельная сложная тема для обсуждения. Отметим только, что в соответствии с поручением Президента РФ от 31 декабря 2020 г. по вопросу обеспечения совершенствования преподавания учебных предметов «Математика» и «Информатика» в общеобразовательных организациях, установления их приоритета в учебном плане и корректировки содержания примерных основных образовательных программ общего образования требуется провести детальный анализ учебного времени, необходимого для эффективного освоения курсов математики и информатики, и подготовить обоснованные предложения по внесению соответствующих коррективов в учебные планы и программы.

Также важно при тестировании изучить степень влияния на качество знаний и умений учащихся таких факторов, как дефицит учебных часов, отводимых на изучение тех или иных разделов или тем, не всегда надлежащее обеспечение учебного процесса методическими материалами и методиками, недостаточная квалификация учителя и, самое сложное, несоответствие содержания раздела или темы возрастным способностям и особенностям психофизиологического развития школьника.

По мере возможности при разработке таких тестов желательно включать в них задания и вопросы, позволяющие оценить перечисленные факторы, а также определить заинтересованность учащегося в изучении тех или иных разделов математики. Поэтому целесообразно привлекать к этой работе и специалистов в области психологии, работающих в сфере образования.

Понятно, что при тестировании достаточно больших выборок учеников и студентов средние показатели будут отражать в основном уровень сложности и доступности для понимания учащимися тех или иных разделов математики, преподаваемых в школе, оптимальность времени, отводимого на их изучение, и качество учебников и учебно-методических пособий. Влияние личности учителя и ученика при этом будет «усредняться», нивелироваться.

По-видимому, тестирование остаточных знаний, умений и навыков и их анализ — это единственный реальный путь достижения компромисса для принятия окончательного решения вопроса о содержании и объеме элементов высшей математики, которые необходимо включить в школьный курс.

На наш взгляд, анализ результатов регулярного тестирования остаточных знаний, умений и навыков и проведение в необходимых случаях педагогических экспериментов позволят получить доказательную базу для объективного решения задачи оптимизации содержания базового и «продвинутого» уровней школьного математического образования.

Необходимо отметить, что большинство разделов элементарной математики, изложенных в школьных учебниках, и в первую очередь в учебниках А. П. Киселева, хорошо апробировано в течение многих лет и они не должны вызывать особых сложностей в процессе обучения. Вместе с этим требуется провести и их анализ с учетом новых требований к качеству математического образования, возможностей использования в учебном процессе цифровых технологий, принципов развивающего обучения и деятельностного подхода.

Таким образом, с целью оптимизации содержания школьного курса математических дисциплин и разработки учебно-методического обеспечения нового поколения целесообразно проводить регулярное тестирование учащихся, абитуриентов и первокурсников для детального анализа достоинств и недостатков имеющихся учебников, учебно-методических пособий, правильного выбора содержания разделов математики, методик преподавания.

Важными являются вопросы формирования на основе комплекса знаний, умений и навыков (ЗУН) ключевых компетенций, необходимых учащимся как при освоении учебного материала, так и в дальнейшей самостоятельной деятельности в динамично меняющемся мире, в первую очередь вопросы формирования умений и навыков самообразования, чтения, самостоятельного мышления, умственного труда, совместной работы, самооценивания и оценки окружающего мира, применения математических знаний при решении различных практических задач и т. д.

Эти вопросы также должны учитываться и при корректировке содержания математических дисциплин, и при разработке новых образовательных технологий.

В предлагаемой работе мы рассмотрим возможные подходы к решению отмеченных выше задач.

1. Общие принципы построения учебников нового поколения по математике

В настоящее время имеется обширная научная и учебная литература, посвященная формированию понятия учебника «нового поколения», подходам к разработке учебников и различных вариантов учебно-методического обеспечения. Появление разных трактовок этого понятия в области математического образования связано с его развитием и такими событиями, как утверждение Концепции развития математического образования в Российской Федерации, разработка компетентностного подхода, принципов развивающего и деятельностного подходов, широкое использование информационных технологий в учебном процессе, переход на цифровую парадигму развития общества и образования.

Мы также будем рассматривать и использовать различные подходы к разработке учебников нового поколения. В качестве модельной задачи мы рассматриваем задачу возможной модернизации учебников по математике А. П. Киселева с целью повышения качества знаний и умений школьников в области элементарной математики и повышения эффективности изучения разделов высшей математики, которые целесообразно включить в школьный курс математики.

В данной статье рассматриваются наиболее важные моменты в решении отмеченных выше задач и упускаются детали, достаточно глубоко проработанные в научно-образовательной литературе. В частности, в монографии Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской, Ю. Е. Шабалина «Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде» [12] системно и комплексно освещены дидактические проблемы конструирования учебников нового поколения для обучения в информационно-образовательной среде.

Приведем ряд работ, имеющих важное значение для нашего исследования [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14; 15; 16; 17; 19; 21; 22]. Например, в статье [1] строится модель нового («технологического») учебника, достаточно детально проработаны вопросы его структурирования.

Отметим, что не со всеми положениями, изложенными в упомянутых работах, мы полностью согласны. Например, тезис о том, что «в информационно-образовательной среде главным становится не овладение учащимися системой знаний, умений и навыков, а способность самостоятельно приобретать знания, ориентироваться в информационно-образовательной среде, приобретать, переструктурировать, применять, переводить из одной формы в другую информацию (из вербальной в визуальную, из текстовой в табличную, в форму диаграмм), создавать ее самостоятельно» [12, с. 36], приведенный в указанной монографии, вызывает много вопросов.

Если следовать логике обучения, то вначале ученик должен качественно освоить некоторый необходимый объем предметных знаний и сформировать соответствующие умения и навыки, и толь-

ко потом он будет способен осуществлять виды деятельности, перечисленные в данном тезисе. И при обучении, и при проведении научных исследований новые знания возникают на фундаменте ранее полученных знаний. Отсюда видно, что является главным, первичным, а что вторичным.

В этом плане естественно возникает задача проведения фундаментальных и экспериментальных исследований, позволяющих определить необходимые объемы «первичных» знаний и умений для «запуска» процессов, описанных в данном тезисе. Более того, авторы монографии верно отмечают негативные тенденции, возникающие при работе детей и подростков в информационно-образовательной среде, которые связаны с особенностями и уровнем их психофизиологического развития. Поэтому реализация данного тезиса без проведения соответствующих исследований несет существенные риски.

Отметим важнейшую роль и учителя, и учебника в формировании данных «первичных» знаний и умений. В этот период функции учителя не сводятся только к «навигации» и «тьюторству».

Тем не менее не вызывает сомнений, что к концу обучения молодого человека в общеобразовательной школе данный тезис должен быть реализован в максимально возможной степени.

При работе над учебником нового поколения целесообразно исходить из следующих, достаточно очевидных принципов деятельности и «цифрового» подходов, которые часто реализуются или некомпетентно, или неэффективно при переходе от методологии к построению конкретных методик, разработке цифровых средств и учебно-методических материалов, включая учебники, или при переходе к практике образования:

- новая информация усваивается и превращается в новые знания ученика только при условии его личной деятельности (с участием учителя и самостоятельно) при ее изучении и применении в учебном процессе или практической деятельности;
- навыки и умения применения ранее усвоенных знаний в учебной или практической деятельности ученика появляются и развиваются только при условии личной деятельности ученика (с участием учителя и самостоятельно) в процессах обучения, учения или осуществления других видов деятельности, связанной с использованием имеющихся знаний;
- компетенции ученика появляются и развиваются только при условии качественного формирования комплексов ЗУН в соответствующих предметных областях и последующей его деятельности по использованию данных знаний, умений и навыков;
- научно обоснованное и компетентное применение цифровых технологий, причем не только учителем, но и обучающимся, дифференцированное для каждого уровня и вида образования, позволяет существенно повысить эффективность используемых педагогических технологий;

- соотношение различных форм представления информации и знаний в учебнике и учебном процессе на основе цифровых средств (в том числе средств мультимедиа), включение обучающегося в активную деятельность по использованию информационных технологий должны соответствовать наиболее эффективному восприятию и усвоению информации обучающимся с учетом уровня и особенностей его психофизиологического развития;
- одним из главных критериев использования в образовании цифровых средств должен быть критерий здоровьесбережения учащегося.

Поскольку при изучении предметов математического цикла ведущей деятельностью ученика является его учебная деятельность, целесообразно выделить основные (то есть оказывающие наиболее существенное влияние на конечный результат) виды этой деятельности, которые должны планироваться с учетом возрастных возможностей и особенностей психофизиологического развития детей и подростков. При этом содержание учебной деятельности, а также содержание и объемы учебного материала должны определяться индивидуально для каждого периода обучения.

Также необходимо учитывать, что каждый вид деятельности распадается на три цикла: деятельность совместно с учителем, коллективную (командную) деятельность учащихся, самостоятельную деятельность учащегося. Важно определить наиболее эффективное соотношение этих циклов в зависимости от сложности изучаемого раздела (темы). Естественно, что первый цикл является подготовительным, а последующие два — завершающими, определяющими окончательный итог образования.

К основным видам учебной деятельности в области математики можно отнести следующие:

- разбор математических понятий и определений совместно с учителем, попытки формирования таких понятий под руководством учителя и самостоятельного формулирования определений некоторых наиболее простых понятий;
- разбор доказательств математических утверждений (теорем, следствий, свойств, формул);
- доказательство математических утверждений;
- разбор математических примеров;
- решение математических задач, в том числе проведение необходимых вычислений или геометрических построений, вначале без использования компьютерной техники, а после освоения основных «ручных» умений и навыков вычислений и построений с использованием этой техники;
- выполнение геометрических построений;
- постановку (формулировку) математических задач с целью решения задач из других предметных областей или жизненных ситуаций;

- построение простейших математических моделей для описания различных процессов и явлений, как естественно-научных, так и социальных;
- применение интерактивных обучающих программных средств и аппаратного обеспечения, в том числе освоение доступного уровня программирования;
- сетевое взаимодействие и поиск нужной информации в информационных сетях и базах данных;
- закрепление полученных знаний, в том числе запоминание формулировок наиболее важных определений, положений и формул (данный вид деятельности необходим в тех случаях, когда нужный результат не удалось получить при реализации предыдущих видов деятельности, в памяти ученика должен быть сформирован минимально необходимый перечень таких формулировок).

Как правило, эти виды деятельности осуществляются в различных их комбинациях, дополняя друг друга или подготавливая учащегося к последующему виду деятельности.

Таким образом, при написании учебников и других учебно-методических материалов должны быть четко определены виды деятельности учащегося, конкретные действия, включая универсальные учебные действия (УУД), которые он должен производить при изучении тех или иных математических понятий, различного рода утверждений, формул или при их применении в учебной деятельности либо при решении практических задач.

Если изучение каких-либо математических понятий, утверждений или формул не сопровождается самостоятельными действиями учащегося из приведенного перечня учебных действий или эти действия не приводят к выработке хотя бы минимальных навыков и умений в решении задач, проведении геометрических построений или в применении утверждений или формул в доказательствах, а также при решении задач, то их целесообразно исключать из программы. Оставлять только в случаях весомых обоснований.

Следовательно, перечень математических утверждений, приводимых без доказательства, должен быть минимально необходимым. При этом надо хотя бы проиллюстрировать их применение и также предоставить учащимся возможность применить их самостоятельно.

При написании учебно-методической литературы важно планировать учение ученика, то есть необходимость самостоятельной деятельности при освоении (изучении и практическом закреплении) тех или иных материалов, с возможностью самостоятельной оценки полученных таким образом знаний и навыков.

Иллюстрацию различных математических объектов и процессов целесообразно осуществлять на основе использования соответствующих компьютерных программ. Таким образом, при подготовке текстовой части учебника в специализированном математическом текстовом редакторе надо предусмотреть возможность встраивания текста в ре-

дактор, позволяющий использовать средства мультимедиа и обучающие программы за счет гиперссылок «внутри» компьютера или в сети (в «сетевом» учебнике).

Окончательный вариант учебника должен иметь электронную версию (но не электронную копию бумажного учебника) с указанием, является ли он «сетевым» или нет.

Как отмечается в [12], при разработке учебника важно определиться со сценарием процесса обучения, который планируется осуществить на основе данного учебника. На наш взгляд, необходимо предусмотреть, какие современные подходы к организации учебного процесса предполагается использовать и в каких случаях (деятельностный подход, развивающее образование, личностный подход, «цифровой» подход и т. п.), какие дидактические принципы будут использованы и где, как встроить в учебный процесс самостоятельную деятельность ученика, какие формы контроля и самоконтроля целесообразно применять, как обеспечить многоуровневость учебника и т. д.

При реализации принципов развивающего образования и использовании понятия зоны ближайшего развития учащегося по Л. С. Выготскому сложными являются задача определения границ этих зон для конкретного учащегося и выбор заданий для учащегося, «укладывающихся» в эту зону, то есть степень сложности которых не позволяет выполнить их с использованием только знаний и навыков, полученных на предыдущем этапе обучения, но потребует либо некоторой подсказки учителя, либо самостоятельного поиска учащимся подходов к их выполнению, не применяемых им ранее. Понятно, что эти границы придется искать индивидуально практически для каждого раздела математики, изучаемой в школе.

Достаточно детально данная задача пока проработана только для курса математики начальной школы в теории и практике развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Сложность заключается еще и в том, что решение данной задачи предполагает не только наличие хорошо отработанных методик, но и искусство учителя в определении ближайших индивидуальных зон развития каждого учащегося, которые могут меняться при переходе от одной темы к другой. Понятно, что психическое и когнитивное развитие учащегося, изменение спектра его интересов с возрастом могут существенно влиять на формирование зон ближайшего развития, что дополнительно усложняет решение данной задачи.

Таким образом, при разработке учебников и другой учебно-методической литературы целесообразно закладывать возможность применения этого подхода творческими учителями, в частности, приводить для каждой изучаемой темы достаточно широкий спектр примеров и задач различного уровня сложности, дифференцируя их явным образом в тексте по уровню сложности. Это облегчит по-

иск учителем подходящих заданий или самостоятельный выбор самими учащимися.

Следовательно, учебник должен быть многоуровневым, позволяющим учитывать специфику психофизиологического развития различных категорий учащихся, в том числе удобным для применения в системе профильного образования.

Использование учебников нового поколения предполагает значительное расширение возможностей учащихся в самостоятельном изучении учебного материала и формировании необходимых знаний, умений и навыков, их закреплении и оценке, в частности, с применением обучающихся компьютерных программ и информационных сетей. Это существенно меняет задачи и функции учителя и обучающегося и требует формирования у них необходимых новых компетенций. В целом имеется много публикаций по этой проблематике. Важными являются анализ и детализация данных функций и задач при разработке и использовании учебников по математике.

Проведенные выше рассуждения показывают важность четкого выделения в учебнике базовой (инвариантной) составляющей (фундаментального ядра содержания общего образования), освоение которой позволяет сохранять единое образовательное пространство страны, обеспечивать преемственность различных уровней и форм получения образования. Здесь необходимо неукоснительное выполнение требований ФГОСов и примерных образовательных программ в части качества и содержания образования, а также научно обоснованной последовательности изложения содержания.

Решение остальных задач можно осуществлять на основе вариативной части учебника. В частности, вариативная часть должна обеспечивать учащемуся возможность выбора своей «образовательной траектории».

Также в учебнике требуется предусмотреть возможность использования коллективных (командных) форм совместной деятельности учащихся, проектных и других эффективных современных форм организации образовательного процесса, возможность использования современных технических средств обучения.

2. Основные подходы к разработке «цифровой части» учебника

При работе над содержанием (текстом) учебника необходимо определить, какие разделы (темы) требуют привлечения «цифровых» средств изучения или отработки учебного материала и какие из них будут наиболее эффективными с точки зрения восприятия и усвоения информации (обучающие компьютерные программы, визуальные, иллюстративные, медиа, динамические экранные системы, символные и цифровые, структурно-логические, погружение в виртуальное пространство, текстовые, включая ссылки на книги на бумажных носителях, аудиоинформация и т. д.). Нужно учитывать накопленный опыт использования применяемых компьютерных средств в учебном процессе в школах и педагогических вузах.

Важно определить, в какие части текста учебника и каким образом будут включены выбранные «цифровые» средства (ссылки, гиперссылки и т. п.). Целесообразно рассмотреть возможность использования гиперссылок для реализации принципа межпредметности.

Важной с точки зрения планирования содержания предмета и оценки необходимого для его изучения времени является задача выделения дидактических единиц. Она существенно усложняется в условиях многообразных форм представления учебного материала.

В ряде работ (например, в [7]) в качестве единицы содержания школьного предмета рассматривается учебный текст. На наш взгляд, этот подход требует дальнейшего развития и дополнений, учитывающих применение цифровых технологий. Например, используемые в учебном процессе системы динамической математики, средства виртуализации или мультимедиа невозможно представить в виде текста, а текстовые комментарии к ним не являются их эквивалентом в дидактическом смысле.

По-видимому, необходима разработка нового вида дидактических единиц для форм представления учебной информации, связанных в той или иной степени с процессами виртуализации. В частности, без этого будет весьма сложно оценить эффективность использования таких форм в учебном процессе (в учебнике) и четко спланировать время, необходимое для освоения учебного материала.

Важно предусмотреть возможность самостоятельного выбора индивидуальной траектории обучения и учения учащимися при освоении ими учебного материала (за счет вариативной части учебника).

В случае разработки «сетевого» учебника необходимо оценить возможность доступа к сетевым средствам учеников как в школе, так и в домашних условиях, возможность использования учебника при работе с планшетами и смартфонами. Подготовить соответствующие рекомендации для учителей, учащихся и их родителей, в том числе для выбора учебника, а также оценить возможность самостоятельной работы ученика с этими средствами, особенно с обучающими компьютерными программами.

На завершающем этапе разработки учебника необходимо оценить эффективность интегрального воздействия на учащегося выбранных форм представления информации и их информативность, возможность учащегося воспринять информацию в отведенное время. С целью исключения возможности негативного воздействия компьютерных средств на психическое и физическое здоровье школьника надо оценить влияние на психическое и физиологическое состояние учащегося всего комплекса используемых в учебнике «цифровых» средств; по мере возможности оценить общее время работы с компьютерными средствами, которое потребуется учащемуся при освоении учебного материала, предлагаемого в учебнике; оценить в целом соответствие нагрузки учащегося санитарным нормам при освоении курса математики.

3. Общие подходы к организации тестирования знаний, умений и навыков учащихся, абитуриентов и студентов

Как уже отмечалось выше, важное значение для оптимизации содержания образования и повышения эффективности используемых или разрабатываемых образовательных технологий и методик имеет систематическая оценка остаточных знаний, умений и навыков школьников, абитуриентов и первокурсников по всем разделам школьной математики. С этой целью должны быть разработаны тесты, определена методика проведения тестирования и анализа его итогов, организовано регулярное проведение тестирований в школах и вузах различных регионов.

По-видимому, проводить тестирование в вузах достаточно среди студентов, обучающихся на направлениях подготовки и специальностях, требующих основательных знаний школьной математики.

При составлении тестов необходимо определить разделы (темы) математического курса, по которым будет проводиться оценка знаний, умений и навыков учащихся, и сформулировать вопросы, общие для всех разделов, в частности, совместно со специалистами в области психологии разработать систему показателей, позволяющих реализовать задачи тестирования, отмеченные во введении (например, вопросы о заинтересованности учащегося, достаточности выделяемого на изучение времени, доступности компьютерных средств, желании более глубокого ознакомления с разделом или темой и т. п.).

Затем по каждому разделу (теме) нужно составить перечень вопросов или задач, позволяющих оценить качество математических знаний, умений и навыков тестируемого.

При разработке тестов целесообразно использовать материалы и опыт многолетнего тестирования, накопленный при проведении ЕГЭ, а также результаты других тестирований, проводимых ранее.

В идеале целесообразно предусмотреть возможность проведения тестирований в компьютерном варианте.

Для решения указанных задач преподавателями математических дисциплин Сибирского федерального университета (СФУ) были разработаны тесты, которые приведены в материалах международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе», проведенной 19–25 апреля 2021 г. на базе Московского педагогического государственного университета, и размещены на сайте конференции⁴. Тесты позволяют выяснить уровень знаний, умений и навыков школьников по курсу математики по итогам обучения в школе, также предполагается использовать их при тестировании абитуриентов и студентов первого курса. Нас интересовали оценки уровня знаний как по разделам элементарной математики, так и по разделам высшей математики, входящим в школьную программу.

⁴ См. подробнее: <http://news.scienceland.ru/конференция-2021/актуальные-проблемы-методики-обучени/>

Поскольку при проведении исследований планируется оценка «остаточных» знаний в разные периоды обучения, то, естественно, за основу были взяты задания из задачника «Алгебра и начала математического анализа» (10–11 классы, часть 2, под редакцией А. Г. Мордковича (другие авторы: Л. О. Денищева, Т. А. Курешкова, Т. Г. Мишустина, П. В. Семенов, Е. Е. Тульчинская), М., 2009), который используется в большинстве школ. В тестах задания по элементарной математике чередуются с заданиями по высшей математике.

Произведена первичная апробация тестов в ряде школ Красноярского края. Контрольные работы проводились в форме тестирования с автоматизированной проверкой выполнения заданий, то есть процедура была максимально приближена к ЕГЭ. На выполнение всех заданий отводилось два астрономических часа. При разработке заданий и организации тестирования был использован большой опыт, накопленный еще в Красноярском государственном техническом университете, вошедшем в состав СФУ (см.: [20]).

Сейчас проводится доработка тестов с учетом задач, сформулированных во введении, и осенью текущего года планируется тестирование абитуриентов, поступающих в СФУ на направления подготовки, требующие качественных знаний школьного курса математики.

Также планируется создание на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева инновационной площадки Российской академии образования для проведения исследований и экспериментальной деятельности, направленных на повышение качества школьного математического образования. Это позволит в том числе регулярно проводить тестирование на более высокой организационной основе.

Авторы настоящей статьи надеются на развитие сотрудничества с образовательными и научными организациями, учеными и педагогами, занимающимися или интересующимися данной проблематикой. Нам важны предложения по совершенствованию системы тестирования и содержанию самих тестов. Важно, чтобы тестирование проводилось в различных регионах и вузах и тесты были общефедеральными, тогда они помогут в решении проблем повышения качества школьного математического образования.

The article deals with the actual problems of improving the quality of school mathematics education in the context of the use of digital and network educational technologies, the activity approach and principles of developmental education, the issues of optimizing the content of mathematics education based on test methods and the development of new generation mathematics textbooks.

Keywords: digital and network technologies, educational technologies, activity approach, general education, mathematics education, new generation textbooks.

Список литературы

1. *Архипова А. И.* Технологический учебник как главный инновационный продукт виртуального образовательного кластера / А. И. Архипова, А. В. Араке-лов // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 4: Естественно-математические и технические науки. — 2016. — № 4. — С. 196–202.

2. *Архипова А. И.* Технологический учебник с интернет-поддержкой как инструмент подготовки к работе в среде инновационной компьютерной дидактики / А. И. Архипова, Р. И. Золотарев, Е. А. Пичкуренко // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 56–2. — С. 7–16.
3. *Босова Л. Л.* Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра / Л. Л. Босова, Н. Е. Зубченко // Образовательные технологии и общество. — 2013. — Т. 16, № 3. — С. 697–712.
4. *Бунеев Р. Н.* Образовательные системы и реализующие их учебники нового поколения / Р. Н. Бунеев // Мир психологии. — 2009. — № 1. — С. 232–235.
5. *Бунеев Р. Н.* Современный учебник как инструмент организации учебной деятельности / Р. Н. Бунеев // Мир образования — образование в мире. — 2009. — № 2. — С. 131–133.
6. *Гельфман Э. Г.* Учебные тексты как средство интеллектуального развития учащихся в процессе обучения математике / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная // Образование и наука. — 2014. — № 8. — С. 67–80.
7. *Даниэльян Я. В.* Современные концепции школьного учебника / Я. В. Даниэльян // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2007. — Т. 15, № 39. — С. 278–281.
8. *Джалилов С. С.* Педагогическая модель интегрированного учебника на ценностно-смысловой основе / С. С. Джалилов, И. А. Рудакова // Изв. Юж. федер. ун-та. Сер. Педагогические науки. — 2012. — № 5. — С. 42–48.
9. *Зиненко И. Н.* Создание учебных текстов по математике, направленных на активизацию и обогащение различных форм кодирования информации / И. Н. Зиненко // Проблемы современного педагогического образования. — 2015. — № 46–2. — С. 148–153.
10. *Иванова Е. О.* Дидактические основания отбора учебного материала в учебники нового поколения / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2015. — № 3. — С. 82–91.
11. *Иванова Е. О.* Электронный учебник — предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся / Е. О. Иванова // Образование и наука. — 2015. — № 5. — С. 118–128.
12. *Иванова Е. О.* Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде : монография / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, Ю. Е. Шабалин. — М. : Ин-т стратегии развития образования РАО, 2017. — 188 с.
13. *Иванова Е. О.* Подготовка учебника для работы в информационной образовательной среде / Е. О. Иванова // Ярослав. пед. вестник. — 2017. — № 1. — С. 40–46.
14. *Осмоловская И. М.* Учебники нового поколения: поиск дидактических решений / И. М. Осмоловская // Отеч. и заруб. педагогика. — 2014. — № 4. — С. 45–53.
15. *Осмоловская И. М.* Учебник в информационном обществе / И. М. Осмоловская // Нар. образование. — 2020. — № 2. — С. 182–186.
16. О технологии разработки ментальных учебников / Е. Г. Дорошенко [и др.] // Вестн. ТГПУ. — 2013. — № 12. — С. 145–151.
17. *Пичкуренко Е. А.* Прогнозируемые педагогические свойства учебников нового поколения с компьютерной поддержкой / Е. А. Пичкуренко, А. И. Подберезкина // Экономика. Право. Печать. Вестн. КСЭИ. — 2013. — № 3. — С. 170–177.
18. *Подуфалов Н. Д.* К вопросу развития дидактики в условиях цифровой трансформации общества / Н. Д. Подуфалов // Педагогика. — 2021. — № 2. — С. 5–23.

19. *Рябов О. Р.* Учебник нового поколения / О. Р. Рябов, Н. М. Надыршин // Дизайн-ревью. — 2014. — № 1–2. — С. 46–61.

20. Система электронного тестирования. Разработка тестовых материалов и компьютерное тестирование : учеб.-метод. пособие / А. А. Захаров [и др.] ; Краснояр. гос. техн. ун-т. — Красноярск : ИПЦ КГТУ, 2005. — 68 с.

21. *Черемисина М. И.* Методические особенности современных учебно-методических комплектов в рамках компетентностного подхода в обучении / М. И. Черемисина // Мир науки, культуры, образования. — 2016. — № 3. — С. 40–42.

22. *Якушев М. В.* Функциональные особенности современного учебника. Дидактика. Методика обучения / М. В. Якушев // Вестн. пед. опыта. — 2015. — № 35. — С. 40–44.

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_119

УДК 378

И. А. Алёхин, А. А. Авуза, Н. А. Давыдов

Внедрение учебных информационно-дидактических систем в образовательную деятельность высших учебных заведений

I. A. Alekhin, A. A. Avuza, N. A. Davydov

Implementation of educational information and didactic systems in the educational activities of higher educational institutions

В статье рассматриваются актуальные и перспективные вопросы оптимизации и совершенствования профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях Российской Федерации на основе широкого внедрения в учебный процесс средств и методов современных информационно-образовательных технологий и реализованных на их основе новых дидактических объектов — обучающих web-классов. Авторами раскрываются основа их построения, использования, конструктивные особенности и назначение основных структурных элементов. Описываются с точки зрения педагогической науки реализованные в обучающем web-классе механизмы активизации познавательных способностей у обучающихся, механизмы интегративного обучения (концептуальная интеграция, тематическая интеграция, проблемная интеграция, теоретическая интеграция), а также конструктивная среда разработки обучающего web-класса.

Ключевые слова: информационно-дидактические системы, интеллектуальные технологии, обучающий web-класс, профессиональная подготовка, оптимизация.

Подготовка квалифицированных специалистов в высшей школе в значительной степени определяется дидактическими возможностями информационных технологий, внедряемых в образовательный процесс. Использование технологических возможностей современных информационных и компьютерных технологий значительно способствует достижению наивысших образовательных результатов, развивает интеллектуальные, познавательные и коммуникативные способности обучающихся, прививает

вает им устойчивые умения и навыки оперативного принятия решений в сложных учебных и рабочих ситуациях за счет создания комфортной (благоприятной или «дружественной») учебной обстановки [18]. Кроме того, использование информационно-дидактических технологий в значительной степени активизирует роль самого обучающегося, который становится и объектом, и субъектом образовательного процесса, а также интенсифицирует деятельность преподавателя, который одновременно реализует множество обучающих функций (см.: [3, с. 118–131]).

Реализация этого в вузах возможна за счет создания специализированных учебно-информационных объектов — обучающих web-классов (рис. 1). Web-класс привлекает внимание преподавателей прежде всего возможностью: значительно экономить время на занятиях; глубже раскрывать содержание преподаваемых учебных дисциплин; содействовать повышению научности и наглядности обучения, а также дифференцировать и индивидуализировать упражнения по степени сложности и объему (см.: [10, с. 218–222]).

Актуальность применения его в образовательном процессе заключается в том, что обучающий web-класс позволяет выходить за рамки учебной программы, расширяет интеллектуальный потенциал обучающихся и побуждает в них интерес к познавательной деятельности и самостоятельной исследовательской активности за счет комфортно-визуальной подачи учебного материала (визуализации учебного материала в отдельных окнах или экранах) (см.: [17, с. 98]), быстрого перехода от одной порции учебного материала к другой, сбалансированного рубежного анализа и контроля, концентрации внимания обучающихся на существенных сторонах изучаемого предмета, что в целом способствует значительной активизации их мыслительной и познавательной деятельности (см.: [1, с. 6, 18]).



Рис. 1. Организационная схема обучающего web-класса

Создание подобного интегративного продукта в рамках преподавания различных учебных дисциплин осуществляется на основе рецептивных и интерактивных средств и включает следующие элементы: иллюстративный (графический) материал по темам занятий; видеофрагментарный материал; аудиофрагментарный материал; компетентностно ориентированный практический материал (задания, вопросы, тесты, клаузуры и др.); учебные и профессиональные модели и др. (см.: [15, с. 149—162]).

Важным средством реализации названных элементов может выступать обучающий web-класс, который относится к технологическому индивидуальному или коллективному творчеству преподавателей в рамках педагогического проектирования интеграции научного содержания учебных дисциплин на занятии и, по сути, является универсальным средством междисциплинарного взаимодействия обучающихся и обучающихся (см.: [14, с. 73—84]). Подобный обучающий web-класс позволяет объединить в себе различные дидактические целесообразные способы работы: организацию и планирование учебной и научной деятельности, умения и навыки мыслительной деятельности, комплексное восприятия информации, оценку и осмысление результатов своих действий и др. [1].

Необходимость активного использования учебных электронных технических средств и комплексов сегодня диктуется не только тем, что компьютерные вычислительные средства и их различные конфигурации объединений стали уже давно не экзотическими техническими новинками, а инструментами в современной технологической образовательной цепочке в виде оптимизирующих средств достижения наивысших результатов обучения, но также тем, что без их активного применения и использования невозможно повысить интенсивность процесса формирования знаний, умений и навыков (см.: [2, с. 23—28]).

Помимо этого такие учебные объекты способствуют формированию у обучающихся устойчивой мотивации, активизируют и стимулируют учебную деятельность за счет применения контрольно-тестовых компьютерных программных элементов проведения текущего контроля успеваемости (рубежный контроль, контрольная работа или занятие) и промежуточной аттестации (зачеты, экзамены, защита курсовых работ и проектов), которые включают следующие содержательные компоненты [5]:

1. Первичный — минимально допустимое для каждого обучающегося количество оценок текущего и рубежного контроля, из которых определяются определенные виды занятий, по которым обязательна положительная отчетность (логика и алгоритм расчета закладываются на этапе проектирования web-класса специалистами-разработчиками, а ввод (закладка) набора необходимых начальных (входных) параметров для соблюдения обязательных условий правильного его функционирования выполняется непосредственно

при первичной настройке системы администратором в непосредственной связке с ведущим данную дисциплину преподавателем) (см.: [13, с. 89]).

2. Деятельностный — реализованный в обучающем web-классе адаптивный механизм, который позволяет на основе реперных точек, промежуточных тестовых и практических заданий фиксировать степень и полноту освоения учебного материала, изменить или скорректировать порядок вывода учебных элементов, а в случае необходимости вернуть обучающегося на начало изучения учебного модуля (см.: [9, с. 16—18]).

Адаптивный механизм содержит следующие реперные точки (см.: [11, с. 7—10]):

- скрытый временной таймер изучения сгенерированного информационного блока;
- вызов контекстных сообщений, раскрывающих значение тех или иных дефиниций;
- полноту и результат прохождения тестовых и практических заданий;
- полноту просмотра аудиовидеоматериала;
- обязательную детализацию (масштабирование) графических интерактивных элементов;
- просмотр анимированных мультимедийных элементов учебного раздела;
- количество повторов прохождения блока учебного материала;
- глубину и характер поисковой детализации.

Реализация такого механизма обусловлена пресечением попыток быстрого и бездумного прохождения сформированного адаптивной подсистемой информационного поля за счет блокировки перехода к следующему информационному блоку до момента полной регистрации контрольных точек (см.: [16, с. 125—130]).

3. Оценочный — показатели рубежного контроля, которые заносятся в матрицу корреляционных величин для дальнейшего расчета среднего балла оценок и являются промежуточным рейтингом обучающегося по учебной дисциплине. Далее попарным сравнением накладываются на матрицу пороговых (допустимых) эталонных значений с целью оперативной коррекции индивидуального педагогического воздействия: в автоматическом режиме — тестово-диагностическим модулем обучающего web-класса, в ручном — ведущим преподавателем или в полуавтоматическом — с подтверждением каждого действия, предложенного системой.

Для большей наглядности и комфортного визуального восприятия со стороны организаторов образовательного процесса в отдельном интерфейсном окне на административно-преподавательском рабочем месте отображаются результаты текущего контроля и промежуточной аттестации каждого обучающегося и могут быть интерпретированы в виде графиков или гистограмм. Помимо этого заданное количество оценок по результатам текущего контроля успеваемости и значение среднего

балла являются условиями допуска обучающегося к экзамену по дисциплине (см.: [19, с. 38]).

4. **Результативный** — промежуточная аттестация, которая проводится установленным порядком и оценивается традиционным четырехбалльным способом. Результирующий балл конкретного вида промежуточной аттестации (зачет, зачет с оценкой, экзамен) в целом определяется как среднее арифметическое баллов, полученных за ответы на теоретические и практические вопросы.

5. **Итоговый** — итоговый балл по дисциплине, который рассчитывается как среднее арифметическое между результатами рубежного контроля и промежуточной аттестации. На основе итогового балла определяется оценка по четырехбалльной шкале, которая является показателем степени достижения обучающимся учебных целей по дисциплине (уровень знаний, умений и навыков, а также степень сформированности компетенций) (см.: [20, с. 35–40]).

Вторым условием формирования устойчивой учебной мотивации обучающихся является реализация в обучающем web-классе системы рейтинговой оценки успеваемости.

Главным побуждающим мотивом внедрения рейтинга явилось желание дифференцировать оценки «3» и «2», расширить диапазон и объективность оценки знаний каждого обучающегося, а также за счет имеющихся программно-технических возможностей организовать их надежное хранение, обработку и графическую визуализацию по запросам пользователей. Основное противоречие состоит в том, что, делая ошибки, к примеру 10, при решении теста из 20 вопросов, обучающийся стал учиться лучше, если он все равно получает оценку «неудовлетворительно». Работая в рамках индивидуальной рейтинговой системы оценивания, каждый обучающийся видит реальные итоги своей учебной деятельности.

Рейтинговая система контроля знаний, реализованная в web-классе, — один из возможных способов оценки обучающихся, позволяющий создать благоприятные условия для выявления и стимулирования его личностного потенциала. Кроме того, рейтинг дает возможность реализовать индивидуально ориентированное обучение через сравнение достижений каждого обучающегося с его же предыдущими результатами за определенный промежуток времени (см.: [12, с. 114–151]).

Использование рейтинга дает возможность:

- оценивать успеваемость каждого обучающегося на различных этапах подготовки в сравнении с прежними результатами и с другими обучающимися;
- отслеживать динамику прироста знаний, умений и навыков по различным предметам;
- планировать и прогнозировать дальнейшее развитие обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ВО и КТ;
- дифференцировать значимость оценок, получаемых в ходе учебных занятий, рубежного контроля и промежуточной аттестации;

- способствовать объективности оценки знаний, умений и навыков, а также развитию нравственно-волевых качеств личности: чувства ответственности, мотивации, стремления и достижения;
- повышать самостоятельность и ответственность обучающихся за выбор способов познавательной деятельности;
- реализовывать задачи самоконтроля субъекта обучения и др.

В целях повышения эффективности применения рейтинговой системы оценок в обучающем web-классе необходимо:

- систематизировать темы учебных дисциплин, выделив модули — совокупность образовательных задач, отражающих виды учебной деятельности, и контрольные задания разного уровня и формы;
- определить требования к компетенциям обучающихся по данной теме;
- выявить содержание и требования к творческим заданиям и упражнениям по теме;
- определить для каждого обучающегося правила соответствия фактических учебных результатов эталонным (проектным) значениям и выстроить его рейтинг на различных этапах подготовки.

При этом все виды учебной деятельности подразделяются:

- на обязательные, которые непосредственно влияют на итоговую оценку;
- вспомогательные, выполняющиеся обучающимися в том случае, когда набранных баллов за обязательные виды учебной деятельности недостаточно.

Результаты освоения программы подготовки оцениваются в баллах. О количестве баллов за выполняемые работы и набранных на данный момент времени, о том, какой оценке это соответствует, обучающиеся обязательно информируются, и каждый в любой момент может оценить свой учебный статус.

При этом разрабатывается система перевода баллов в четырехбалльную оценку. Так, суммарный балл выше 81 % равен оценке «отлично»; 71 % и выше — «хорошо»; 51 % и выше — оценке «удовлетворительно»; все, что ниже 41 %, — «неудовлетворительно». Представленная шкала согласуется с тестово-диагностическим модулем обучающего web-класса.

При этом все результаты учитываются в личном кабинете обучающегося и доступны для изменений только преподавателю. Так, каждый обучающийся может ознакомиться, но не может самостоятельно изменить результаты.

Как показывает педагогическая практика, применение рейтинга положительно оценивается и обучающими, и обучающимися. Установлено, что обучающий web-класс имеет свои преимущества перед традиционной образовательной средой, которые заключаются в следующем: использовании электронных учебников и учебных пособий; применении программированного и дистанционного обучения; ведении элек-

тронных журналов; разработке и применении тестовых методик, как традиционного, так и адаптивного типа; представлении электронных отчетов о выполнении заданий и решении тестовых задач и их документировании в формате CSV (MS Excel) [4].

Функциональная реализация адаптивного интерфейса обучающего web-класса во взаимодействии с пользователем и логические продуктивные связи представлены на рис. 2 (см.: [8, с. 147–151]).

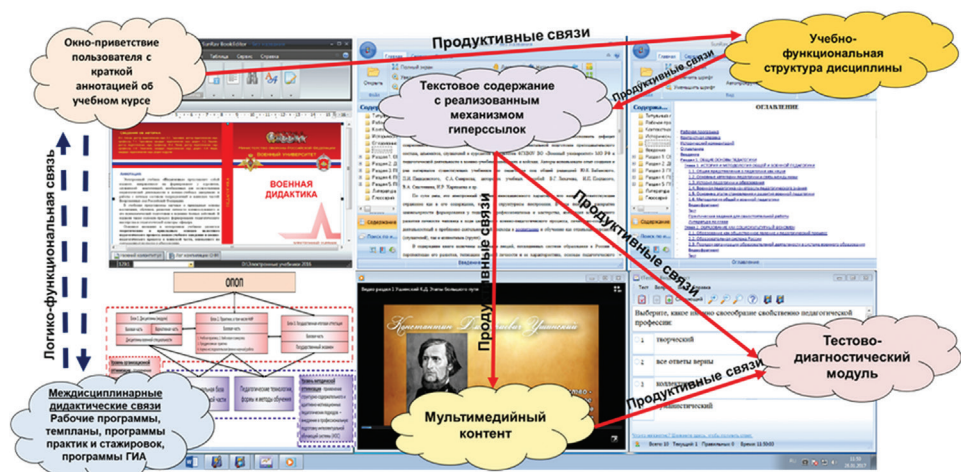


Рис. 2. Реализация адаптивного интерфейса взаимодействия с пользователем во многодисплейной архитектуре обучающего web-класса

Сам учебный материал, размещаемый в обучающем web-классе, в целях повышения познавательного интереса слушателей содержит в себе аудио, видео, flash-анимации, графическую информацию, тестирующие и контрольные модули и другие элементы, способствующие активности обучающихся.

Обучающий web-класс представлен в максимально удобной и доступной для усвоения визуально-интерактивной форме с реализацией рабочих мест на основе широкого перечня различных технических устройств под управлением операционных систем: Windows, Linux, IOS, а также со множеством известных браузеров: Microsoft Internet Explorer, Microsoft Edge, FireFox, Opera, Google Chrome, Safari и др. (рис. 3) [6].

Как показывает практика, рабочие места разработчиков организуются на базе персональных компьютеров с операционной системой Microsoft Windows. Такое требование диктуется тем, что отдельные приложения обучающего web-класса реализуются приложениями, адаптированными для работы только с программной средой MS Windows.

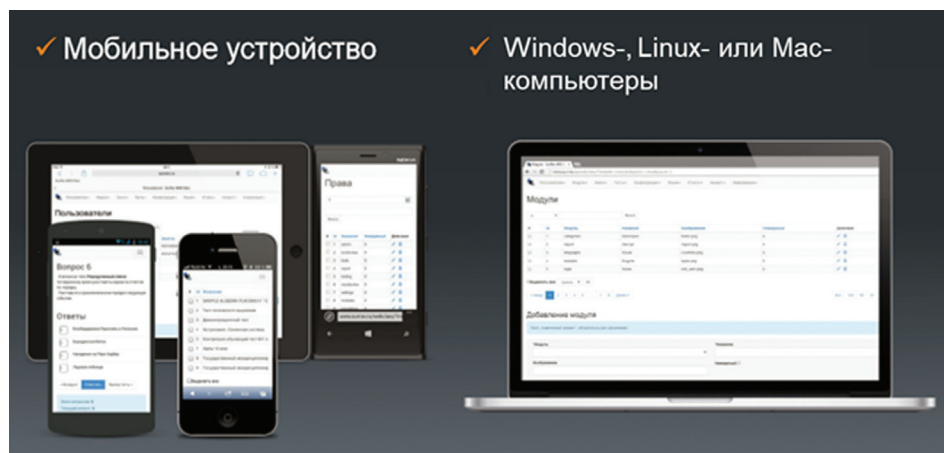


Рис. 3. Учебные места обучающихся

Кроме того, для использования мобильных устройств в обучающем web-классе целесообразно предусмотреть беспроводные точки доступа (Wi-Fi) в совокупности с парольной авторизацией пользователей (рис. 4).



Рис. 4. Схема организации работы web-класса в беспроводном сегменте

Как видно, обучающий web-класс является комплексным, в связи с тем что представляет совокупность методов обучения, при этом может применяться различная интеграция содержания учебного знания:

- концептуальная интеграция — определяющая методы, средства и формы педагогического взаимодействия с внешними информационными системами и комплексами (см.: [7, с. 176–186]);

- тематическая интеграция — возможность существующих справочно-информационных систем по определенной тематике;
- проблемная интеграция — систематизирующая все средства вокруг главной проблемы, которую обучающиеся призваны решать в процессе освоения учебного материала в обучающем web-классе;
- теоретическая интеграция — предполагающая обоснование применяемых категорий и понятий, взятых из различных областей знаний.

Таким образом, обучающий web-класс позволяет оптимизировать учебный процесс и в сжатые сроки самостоятельно сформировать у обучающихся устойчивые знания и умения в той предметной области (учебной дисциплине), для которой данный web-класс адаптирован, а также способствует развитию у обучающихся интеллектуальных способностей и, в отличие от печатных изданий, позволяет учитывать их индивидуальные особенности за счет вариативного изложения материала и организации обратной связи. Разработка и применение нового адаптивного интерфейса обеспечивают полное, всеобъемлющее погружение в продуктивную многофункциональную электронную учебную среду обучающихся и обучающихся, которая за счет индивидуальной концентрации учебного материала, выдаваемого по запросу пользователя, адаптивно создает или генерирует для каждого обучающегося индивидуальную обучающую траекторию, предполагающую активизацию педагогического воздействия с целью максимально возможного усиления познавательной активности и активизации (задействования) их различных умственных способностей (восприятие, осмысление, запоминание, представление, мышление, практическое действие, новое знание и др.).

В данном случае весь учебный материал представляется в едином интерфейсном интерактивном окне. Материал оптимизирован, актуализирован и достаточен в объеме, необходимом для качественного его усвоения. Экономия временных ресурсов (оптимизация) самостоятельной учебной деятельности достигается за счет отсутствия необходимости поиска информации в других информационных системах и источниках, поскольку ответ на любое тематическое задание или решение задачи может быть найден в продуктивной среде web-класса.

The article deals with topical and promising issues of optimization and improvement of professional training of specialists in higher educational institutions of the Russian Federation on the basis of widespread introduction into the educational process of means and methods of modern information and educational technologies and new didactic objects implemented on their basis - training web-classes. The authors reveal the basis of their construction, use, design features and purpose of the main structural elements. From the point of view of pedagogical science, the mechanisms of activation of cognitive abilities in students, mechanisms of integrative learning (conceptual integration; thematic integration; problem integration; theoretical integration), as well as the constructive development environment of the training web class are described.

Keywords: information and didactic systems, intelligent technologies, web-based training class, professional training, optimization.

Список литературы

1. Авуза А. А. Обучающий web-класс : рационализаторское предложение / А. А. Авуза, И. А. Алехин. — М. : ВУ МО РФ, 2017. — № 1118. — 18 с.
2. Авуза А. А. Оптимизация образовательной среды вуза на основе адаптивных учебно-информационных комплексов / А. А. Авуза, А. Д. Лазукин // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2017. — № 4. — С. 23–28.
3. Авуза А. А. Формы суггестии как средство оптимизации учебного процесса / А. А. Авуза, Е. Г. Торсуков // Вестн. Моск. ун-та. Серия 22: Теория перевода. — 2018. — № 2. — С. 118–131.
4. Авуза А. А. Адаптивный учебно-информационный комплекс «Интеллект» : свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2019614101 / А. А. Авуза. — Россия, 2019. — Номер заявки: 2019611847. Дата регистрации: 26.02.2019. Дата публикации: 28.03.2019.
5. Авуза А. А. Информационная система профилирующей кафедры «Эксперт» : свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2019618426 / А. А. Авуза. — Россия, 2019. — Номер заявки: 2019616242. Дата регистрации: 29.05.2019. Дата публикации: 01.07.2019.
6. Авуза А. А. Программный модуль размещения электронных публикаций — «Умная статья» : свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2019618460 / А. А. Авуза. — Россия, 2019. — Номер заявки: 2019616243. Дата регистрации: 29.05.2019. Дата публикации: 01.07.2019.
7. Алехин И. А. Актуальные проблемы интеграции информационных и дидактических ресурсов в образовательном процессе высшего учебного заведения / И. А. Алехин, И. В. Тренин // Мир образования — образование в мире. — 2016. — № 1. — С. 176–186.
8. Алехин И. А. Интеграция интеллектуальных технологий в профессиональную подготовку военных специалистов / И. А. Алехин, А. А. Авуза, Т. Н. Герасимова // Мир образования — образование в мире. — 2016. — № 4. — С. 147–151.
9. Алехин И. А. Образовательный процесс и информационные технологии с позиции интеграции ресурсов / И. А. Алехин, И. В. Тренин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. — 2017. — Т. 11, № 7. — С. 16–18.
10. Алехин И. А. Оптимизация профилирующих кафедр военных вузов посредством интеллектуальных технологий / И. А. Алехин, А. А. Авуза // Мир образования — образование в мире. — 2017. — № 3. — С. 218–222.
11. Алехин И. А. Актуальные тенденции воспитания и обучения в военных вузах на основе информационных ресурсов / И. А. Алехин, И. В. Тренин // Образовательные ресурсы и технологии. — 2018. — № 1. — С. 7–10.
12. Военная педагогика : учебник / И. А. Алехин [и др.] ; под. общ. ред. И. А. Алехина. — М. : Юрайт, 2021. — 414 с. — (сер. 76 Высшее образование).
13. Дарков А. В. Информационные технологии: теоретические основы : учеб. пособие / А. В. Дарков, Н. Н. Шапошников. — СПб. : Лань, 2016. — 448 с.
14. ИКТ-грамотность и ИКТ-компетентность как ключевые индикаторы профессионального развития и роста преподавателя / И. А. Алехин [и др.] // Мир образования — образование в мире. — 2019. — № 2. — С. 73–84.
15. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. — 5-е изд., стер. — М. : Академия, 2015. — 352 с.

16. Поздняков О. Г. Особенности реализации интерактивных дидактических технологий в образовательном процессе военных вузов на основе опыта, полученного в ходе специальных операций за пределами Российской Федерации / О. Г. Поздняков, И. А. Алехин // Воен. акад. журн. — 2020. — № 1. — С. 125–130.

17. Советов Б. Я. Интеллектуальные системы и технологии : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / Б. Я. Советов, В. В. Цехановский, В. Д. Чертовской. — М. : Академия, 2013. — 320 с.

18. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации [Электронный ресурс] : (утв. Президентом РФ 7 февраля 2008 г. № Пр-212). — Доступ из ИПП «Гарант.ру».

19. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. — М. : Либроком, 2015. — 264 с.

20. Теория обучения и педагогические технологии / И. А. Алехин [и др.]. — 2-е изд., перераб. — М. : ВУ, 2019. — 476 с.

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_129

УДК 37.017.93

В. Н. Осташкин, В. А. Собина, Д. В. Шутько

Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации

V. N. Ostashkin, V. A. Sobina, D. V. Shutko

Realization of the potential of religion in the education of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation

В статье отражены основные направления учета религиозного фактора в Вооруженных Силах Российской Федерации. Раскрываются предпосылки реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих, содержание работы с верующими военнослужащими в современных условиях. Рассматриваются содержание и формы реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации и актуальные вопросы деятельности помощников командиров по работе с верующими военнослужащими.

Ключевые слова: потенциал религии, воспитание военнослужащих, военное духовенство, военно-политическая работа.

Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации осуществляется в интересах самих военнослужащих, системы военно-политической работы в армии и на флоте и определяет внутреннюю основу защиты Отечества для верующих военнослужащих. Основными целями реализации потенциала религии являются определение роли и места религии в системе военно-политической работы с военнослужащими

России, обоснование исходных научных и прикладных положений направлений реализации потенциала традиционных религий для воспитания военнослужащих в Российской Федерации, а также выработка единых рекомендаций к ее организации, всестороннему обеспечению и повышению эффективности в работе с личным составом Вооруженных Сил РФ (см.: [5, с. 5–11]).

С момента введения в действие в Вооруженных Силах Российской Федерации в 2010 г. Положения по организации работы с верующими военнослужащими Вооруженных Сил Российской Федерации влияние религиозного фактора на военнослужащих возросло. Работа с верующими военнослужащими стала одним из основных направлений работы по воспитанию личного состава, а при введении военно-политической работы данное направление дополнилось взаимодействием с традиционными религиозными объединениями Российской Федерации (см.: [1, с. 45–48]).

Учет религиозного фактора в военном деле не нововведение. Религиозный фактор учитывался и в годы языческой Руси, и после Крещения Руси. Выделяется роль Петра Великого, закреплявшего в «Уставе воинском» (1716) работу с верующими военнослужащими. В Уставе была впервые определена штатная должность священнослужителя в регулярной русской армии. Распространение религиозных духовно-нравственных ценностей в армии и на флоте, определяющих «служение Отечеству не за страх, а за совесть», поддержание на высоком уровне боевого духа военнослужащих было не самопроизвольным процессом, а результатом действия хорошо организованной системы религиозного воспитания, формировавшейся на протяжении столетий (см.: [5, с. 8]).

После отказа от коммунистической идеологии в армии и на флоте была необходима принципиально новая основа системы воспитания. Важным событием для повышения эффективности воспитания военнослужащих стало подписание совместного Заявления между Патриархом Московским и всея Руси и министром обороны РФ в марте 1994 г., а в апреле 1997 г. было подписано Соглашение о сотрудничестве. Результатом схожих действий со стороны основных религиозных объединений России по решению Президента РФ явилось возвращение в 2009 г. в армию и на флот военного духовенства (см.: [10, с. 131]).

Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих в Вооруженных Силах Российской Федерации началась с 21 июля 2009 г., когда Президент РФ как Верховный главнокомандующий принял решение о воссоздании в Вооруженных Силах РФ института военного духовенства. Это историческое решение было инициировано коллективным обращением, которое подписали лидеры традиционных религиозных объединений России: Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, верховный муфтий, председатель Центрального духовного управления мусульман России Талгат Таджуддин, муф-

тий, председатель Совета муфтиев России Равиль Гайнутдин, муфтий, председатель Координационного центра мусульман Северного Кавказа Исмаил Бердиев, главный раввин, председатель Федерации еврейских общин России Берл Лазар, Пандито хамбо лама, глава Буддийской традиционной сангхи России Дамба Аюшеев.

24 января 2010 г. министром обороны РФ было утверждено Положение по организации работы с верующими военнослужащими Вооруженных Сил Российской Федерации, были введены в штат Министерства обороны помощники командиров по работе с верующими военнослужащими (см.: [11, с. 87]). Однако реализацию потенциала религии в воспитании военнослужащих неэффективно рассматривать только в узком смысле деятельности помощников командиров по работе с верующими военнослужащими в интересах воспитания военнослужащих. По мнению авторов, она во многом зависит от подготовки и деятельности в данном направлении всего офицерского состава, готовности военного духовенства к деятельности в системе воспитания военнослужащих и создания условий военно-конфессионального взаимодействия (см.: [3, с. 3–9]).

С самого начала Президентом РФ было определено, что священнослужители будут назначаться не по количеству верующих, а в конкретные соединения, базы и вузы, в случае если военнослужащие одного вероисповедания составляют не менее 10 % от всего личного состава. Всего в вооруженных силах введено 242 должности помощников командиров (начальников) по работе с верующими военнослужащими, на которые назначаются только священнослужители традиционных религиозных объединений России.

Следует подчеркнуть, что реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих Российской Федерации на ее современном этапе предъявляет новые и все более высокие требования к ее организации и содержанию. На данный момент в вооруженных силах определилась необходимость формирования системы взглядов на реализацию потенциала религии в воспитании военнослужащих с учетом отношения военнослужащих к различным религиозным объединениям. Воспользоваться отечественным опытом дореволюционного периода и современным зарубежным опытом для решения данной проблемы в полной мере не представляется возможным, так как условия его реализации не соответствуют ни современному уровню религиозного воспитания военнослужащих, ни государственно-религиозным отношениям и т. д. (см.: [7, с. 12]). Это обстоятельство настоятельно требует внесения новых элементов в разработку концептуальных положений реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих, соответствующей современным условиям развития Вооруженных Сил РФ.

Опыт реформы системы воспитания военнослужащих в армии и на флоте свидетельствует о необходимости приведения реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих в соответствие

с государственной политикой в области обороны страны и государственно-религиозными отношениями. Процесс реализации потенциала религии в Вооруженных Силах РФ находится еще в стадии становления. При этом его особенностями являются, во-первых, то, что модернизация системы воспитания военнослужащих армии и флота совпала с формированием института военного духовенства. При этом ни первый, ни второй процесс еще не завершен, так как отсутствуют четкие целевые установки по действию офицерского состава и военных священников в реализации требований государства по защите Отечества в современных условиях. Во-вторых, учет религиозного фактора является все еще новым направлением в системе воспитания военнослужащих, которое проходит как очередное реформирование методов взаимодействия вооруженных сил и религиозных объединений. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема взаимодействия субъектов воспитания в управленческом, содержательном, организационном направлении в целях создания более эффективной системы воспитания военнослужащих. В-третьих, подготовка будущих офицеров и военных священников пока еще не полностью соответствует их эффективному взаимодействию по реализации требований государства к вооруженным силам (см.: [2, с. 49–55]).

Для использования потенциала религии в воспитании военнослужащих, по мнению авторов, желательно выделить основные положения применения процесса воспитания. На современном этапе процесс воспитания основывается на комплексе приказов министра обороны, раскрывающих особенности организации военно-политической работы. Но в данных приказах следует признать отсутствие внутренней основы, позволяющей осуществить качественный скачок в системе воспитания военнослужащих в условиях сложного состояния информационной среды (см.: [4, с. 18–26]).

Современная международная обстановка определяет требования к формированию положений реализации в воспитании российских военнослужащих потенциала религии. Анализ научных исследований показал, что реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России должна представлять собой научно обоснованную систему взглядов, идей, целевых установок и приоритетных направлений, методологических и теоретических положений профессиональной деятельности командного состава частей и подразделений, военного духовенства, направленных на повышение эффективности системы воспитания личного состава армии и флота на основе религиозного сознания военнослужащих, реализации функций религии в системе воспитания военнослужащих и морально-нравственных качеств военнослужащих на основе традиционных религиозных ценностей.

Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих армии и флота Российской Федерации включает в себя следующие разделы:

- I. Сущность реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России.
- II. Основные цели и задачи реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России.
- III. Содержание реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России.
- IV. Всестороннее обеспечение реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России.
- V. Организация реализации потенциала религии в системе воспитания военнослужащих Вооруженных Сил России.

Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России осуществляется на основе руководящих положений и требований, изложенных в Конституции Российской Федерации; федеральных законах Российской Федерации: «Об обороне», «О воинской обязанности и военной службе», «О свободе совести и религиозных объединениях», «О статусе военнослужащего»; Указе Президента РФ от 10.11.2007 г. № 1495 «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации»; нормативно-правовых актах, принятых в Министерстве обороны РФ, регламентирующих организацию, содержание и проведение работы по учету религиозного фактора в Вооруженных Силах РФ; Положении по организации работы с верующими военнослужащими Вооруженных Сил Российской Федерации; Концепции развития системы военного образования Вооруженных Сил Российской Федерации (см.: [6, с. 25]).

Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России осуществляется на основе нормативно-правовой базы, разрабатываемой на всех уровнях государственной власти и управления, связанных с системой воспитания военнослужащих.

По мнению авторов, под реализацией потенциала религии в воспитании верующего военнослужащего необходимо понимать комплексный, целенаправленный процесс воспитания качеств и отношений военного профессионала, гражданина-патриота и высоконравственной и идейно убежденной личности на основе его религиозного сознания.

Изучение практики реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих позволило авторам определить наиболее важные положения рассматриваемого педагогического процесса для военнослужащих армии и флота Российской Федерации:

1. Определение потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России. При его определении необходимо учитывать ряд факторов: отношение религиозных организаций к проблемам войны и мира и воинской службе; место и роль религии в деле защиты Отечества; основные положения религиозного мировоззрения, формируемого религиозным объединением; отношение к представителям других религиозных объединений.
2. Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России. При его реализации необходи-

мо учитывать ряд факторов: религиозную ситуацию; направления его реализации в воспитании военнослужащих; уровни его реализации (индивидуальный, коллективный); многоконфессиональный состав вооруженных сил. Изучение основ религиозных объединений, практики реализации их потенциала раскрывает наиболее значимые и мало изменяющиеся положения: закономерности, принципы, категории и понятия, знание которых дает возможность эффективно применять их в различных условиях и обстановке системы воспитания военнослужащих (см.: [8, с. 187–254]).

Исходным элементом реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России выступают ее цели.

Основной и приоритетной целью реализации потенциала религии является обеспечение системы воспитания военнослужащих армии и флота с учетом особенностей как религиозных объединений, так и военнослужащих для служения Отечеству на основе религиозного мировоззрения. Она призвана ориентировать субъектов воспитания военнослужащих на всесторонний и комплексный подход к определению потенциала религии и направлений его реализации в системе воспитания.

Основная цель реализации потенциала религии в процессе воспитания военнослужащих Российской Федерации включает в себя следующие целевые установки:

1. Определение целей реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил России:
 - реализацию потенциала религии в воспитании военнослужащих России как правового и светского государства;
 - реализацию потенциала религии в воспитании различных категорий военнослужащих России;
 - реализацию потенциала религиозных объединений в воспитании военнослужащих в зависимости от их социальной направленности.
2. Постановку дифференцированных целей реализации потенциала многоконфессиональных религий в воспитании военнослужащих на основе особенностей религиозных объединений.
3. Учет и при необходимости корректировку целей реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих на основе их индивидуальных особенностей.

Данные целевые установки конкретизируются в задачах реализации потенциала религии в системе воспитания военнослужащих. Среди них (см.: [10, с. 129–134]):

- обеспечение возможностей реализации в воспитании военнослужащих потенциала религиозных конфессий из числа зарегистрированных религиозных организаций в Российской Федерации;
- развитие содержания воспитания военнослужащих вооруженных сил, его основных видов и направлений;

- воспитание военнослужащих вооруженных сил на сформированной системе моральных ценностей верующего;
- корреляция процесса воспитания военнослужащих с нормами и правилами поведения верующих военнослужащих;
- развитие реализации потенциала религии в системе воспитания военнослужащих на основе распределения обязанностей и организации взаимодействия между его субъектами;
- развитие воспитания верующих военнослужащих на основе их миропонимания (объяснения мира в целом и отдельных процессов в нем), мирозерцания (отражения мира в ощущениях и восприятии), мирочувствования (эмоционального принятия или отвержения), мироотношения (оценки мира и происходящего в нем);
- реализация потенциала культовой и внекультовой деятельности в воспитании военнослужащих.

Решение вышепоставленных целей и задач будет способствовать повышению эффективности воспитания военнослужащих. Для этого важно, чтобы офицеры, реализующие потенциал религии, обладали знаниями о сущности религиозных конфессий, об их роли в жизни человека и общества и о возможностях влияния их на формирование и развитие у верующих военнослужащих качеств и отношений гражданина-патриота, способного защитить Отечество, военного профессионала и высоконравственной личности; были готовы к возможному использованию религии заинтересованными лицами для снижения боевого потенциала подразделений и создания механизма управления поведением военнослужащих в социальном конфликте; знали требования руководящих документов к работе с верующими военнослужащими; знали особенности религиозного мировоззрения и учитывали их для эффективного проведения воспитательной работы с данными военнослужащими; толерантно относились к представителям различных религиозных конфессий.

Военные священники (помощники командиров по работе с верующими военнослужащими) для реализации потенциала религии в системе воспитания военнослужащих должны иметь знания о сущности исполнения воинского долга проходящими службу военнослужащими, возможности использовать духовно-нравственный ее потенциал в системе воспитания военнослужащих; обладать навыками определения верующих военнослужащих и уровня их религиозности, а также тех лиц, которые используют веру в корыстных целях; уметь организовывать систему взаимодействия и сотрудничества с религиозными объединениями, учитывая светский и многоконфессиональный характер Российского государства; толерантно относиться к представителям различных религиозных мировоззрений; быть компетентными для консультирования командного состава частей и подразделений о влиянии религиозного фактора в боевой и повседневной деятельности (см.: [2, С. 51–53]).

Реализация потенциала религии должна отражать социальные и духовно-нравственные аспекты в системе воспитания военнослужащих. При этом ключевыми ценностями являются патриотизм, гуманизм,

высокий профессионализм, верность воинскому долгу, преданность Родине, жертвенность при выполнении профессиональных задач, ответственность, товарищество, коллективизм, альтруизм (см.: [9, с. 7]).

Цели и задачи определяют основные составные части реализации потенциала религии в системе воспитания военнослужащих армии и флота, совокупность которых составляет ее содержание.

Вместе с тем, по мнению авторов, содержание реализации потенциала религии на всех уровнях воспитания военнослужащих армии и флота определяется религиозным фактором в государственной политике и уровнем религиозности в государстве и его вооруженных силах.

Отсюда реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих рассматривается на нескольких уровнях: государственном, религиозном, институциональном, межличностном и интраперсональном.

На государственном уровне. Государственно-церковные отношения определяют деятельность органов государственной власти всех уровней, ведомственных, общественных и иных организаций по взаимодействию с религиозными объединениями в целях воспитания граждан. Данная деятельность обладает большим воспитательным потенциалом как для граждан в целом, так и для военнослужащих в частности. Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих решает задачу государственного уровня.

На религиозном уровне. Внекультовая религиозная деятельность, включающая работу религиозных соборов, миссионерство, преподавание богословских дисциплин, пропаганду религиозных взглядов через печать, радио, телевидение, создание организаций для взаимодействия с вооруженными силами и т. д., обладает большим воспитательным потенциалом как для граждан в целом, так и для военнослужащих в частности.

На институциональном уровне. Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих решается организациями, непосредственно выполняющими функции воспитания (военные образовательные учреждения, культурно-досуговые учреждения, воинские части и т. п.).

На межличностном уровне. Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих рассматривается как практика межличностного взаимодействия субъекта и объекта системы воспитания.

На интраперсональном уровне. Реализация потенциала религии осуществляется в ходе самовоспитания военнослужащих.

При воспитании личности верующего военнослужащего на основе рассмотренных уровней важно учитывать религиозный и светский компоненты воспитания.

Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих будет эффективнее при всестороннем ее обеспечении. Основными направлениями всестороннего обеспечения являются: правовое, кадровое, методическое, информационное, материальное обеспечение.

Правовое обеспечение. В своей деятельности органы военного управления и должностные лица в ходе реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих должны руководствоваться законодательством Российской Федерации, которое позволит обеспечить каждому военнослужащему возможность реализовать свои конституционные права в части, касающейся свободы совести и вероисповедания.

Кадровое обеспечение. Для эффективной реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих важно учитывать кадровое обеспечение с учетом потребностей вооруженных сил и качества проведения воспитательной работы. Кадровое обеспечение осуществляется по таким направлениям, как подготовка военных священников, подготовка офицеров командных должностей и органов воспитательной работы в образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

Методическое обеспечение. Для эффективной реализации потенциала религии важно осуществлять методическое обеспечение рассматриваемого процесса по следующим направлениям: программное обеспечение; повышение профессиональной компетентности в ходе организации и проведения учебно-методических сборов, совещаний, научно-методических конференций, семинаров и методических занятий; установление взаимодействия с субъектами реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих.

Информационное обеспечение. Для эффективной реализации потенциала религии важно осуществлять информационное обеспечение рассматриваемого процесса по направлениям: литература и периодическая печать (выставки духовной литературы в стационарных и полевых библиотеках; подписка на периодические печатные издания религиозных объединений, издание памяток-наставлений религиозного содержания, брошюр, листовок, текстов молитв, проповедей, псалмов и др.); кино, радио и телевидение (использование полевых кинотеатров и видеоклубов, радиоточек, транслирование по телевизионному эфиру специальных телепрограмм, записи выступлений высшего духовенства на видеокассетах).

Материальное обеспечение. Для эффективного учета потенциала религии важно создать условия его реализации: военным священникам в повседневной деятельности предоставляется отдельное помещение, оборудованное средствами связи, для организации работы с верующими военнослужащими; место для верующих военнослужащих, в котором они могут уединиться для молитвы; технические средства воспитания.

Организация реализации потенциала религии в системе воспитания военнослужащих Вооруженных Сил России осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации, приказами и распоряжениями министра образования и науки РФ, уставами вузов. Организация реализации потенциала религии в системе воспитания военнослужащих Вооруженных Сил России включает в себя определение религиозной си-

туации объекта реализации потенциала религии; оценку воспитательной ситуации; уяснение субъектами процесса целей и задач реализации потенциала религии в воспитании военнослужащих; планирование реализации потенциала религии в системе воспитания; осуществление подбора и расстановки кадров; постановку задач субъектам реализации потенциала религии; организацию управления реализацией потенциала религии; определение оптимальных средств, приемов, методов и форм решения задач рассматриваемого процесса; организацию контроля и коррекции; закрепление положительного опыта; оценку результатов воспитания.

Таким образом, на современном этапе развития Вооруженных Сил РФ эффективное проведение военно-политической работы, представляющей собой научно обоснованную систему взглядов, идей, целевых установок и приоритетных направлений, методологических и теоретических положений профессиональной деятельности командного состава частей и подразделений, военного духовенства, направленных на совершенствование системы воспитания военнослужащих армии и флота Российской Федерации на основе религиозного сознания военнослужащих, реализации функций религии в системе воспитания военнослужащих на основе традиционных религиозных ценностей, будет способствовать высокой боевой готовности армии и флота.

The article reflects the main directions of taking into account the religious factor in the Armed Forces of the Russian Federation. The prerequisites for realizing the potential of religion in the education of military personnel, the content of working with religious servicemen in modern conditions are revealed. The content and forms of realization of the potential of religion in the education of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation and topical issues of the activities of assistant commanders to work with religious servicemen are considered.

Keywords: the potential of religion, the upbringing of military personnel, military clergy, military-political work.

Список литературы

1. Актуальные вопросы теоретической и практической педагогики в Вооруженных Силах Российской Федерации : монография / И. А. Алехин [и др.]. — М., 2018. — 166 с.
2. Алехин И. А. Методологические основы историко-педагогического исследования / И. А. Алехин, В. П. Иванов // Изв. Рос. акад. образования. — 2013. — № 4. — С. 49–55.
3. Алехин И. А. Формирование военного духовенства в русской армии XVIII в. / И. А. Алехин, В. П. Иванов // Мир образования — образование в мире. — 2013. — № 3. — С. 3–9.
4. Алехин И. А. Нормализация государственно-церковных отношений и патристическая роль Русской православной церкви в годы Великой Отечественной войны / И. А. Алехин, В. П. Иванов, Д. В. Шутько // Мир образования — образование в мире. — 2014. — № 1. — С. 18–26.
5. Алехин И. А. Влияние православного воспитания на развитие и укрепление духовного и физического здоровья военнослужащих русской армии в синодальный период РПЦ / И. А. Алехин, В. П. Иванов // Мир образования — образование в мире. — 2020. — № 4. — С. 5–11.

6. *Алехин И. А.* Военно-политические взгляды как основа формирования боевого духа военнослужащих российских Вооруженных Сил / И. А. Алехин, В. П. Иванов, В. А. Михалев // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 2. — С. 23–29.

7. *Артемьев А. А.* Военно-церковные отношения в современном российском обществе : дис. ... канд. филос. наук / А. М. Артемьев. — М., 2019. — 636 с.

8. Военная педагогика : учебник / И. А. Алехин [и др.] ; под общ. ред. И. А. Алехина. — М. : Юрайт, 2021. — 414 с. — (сер. 76 Высшее образование).

9. *Иванов В. П.* Становление и развитие системы религиозного воспитания военнослужащих русской армии в XVIII — начале XX века : дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Иванов. — М., 2014. — 608 с.

10. *Кудряшов С. В.* Военное духовенство в современной системе морально-психологического обеспечения в Вооруженных Силах Российской Федерации / С. В. Кудряшов, В. П. Масягин // Воен. акад. журн. — 2017. — № 3. — С. 129–134.

11. *Суровцев А. И.* Организация взаимодействия с религиозными объединениями и работа с верующими военнослужащими в Вооруженных Силах Российской Федерации: опыт, проблемы, пути решения / А. И. Суровцев // Воен. акад. журн. — 2020. — № 3. — С. 86–95.

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_139

УДК 37.013.74

И. А. Тагунова

Педагогическое образование за рубежом в эпоху глобальных перемен¹

I. A. Tagunova

Pedagogical education abroad in the era of global changes²

Выход на качественный уровень образования невозможен без изменений в педагогическом образовании. В результате анализа и обобщения многочисленных источников информации по проблеме исследования, предшествовавшего данной статье, автор пришла к заключению, что педагогическое образование за рубежом начинает изменяться в рамках новой парадигмы образования: обновились подходы, принципы и условия организации и реализации педагогического образования. Обращение к мировому потенциалу педагогического образования позволило выделить основания, на базе

¹ Исследование выполнялось в 2021 г. в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00007-21-01 по теме «Информационно-аналитическое, научно-методологическое и экспертное сопровождение реализации потенциала мирового опыта современного педагогического образования в условиях смешанного обучения».

² The research was carried out in 2021 within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00007-21-01 on the topic «Informational, analytical, methodological and expert support for the realization of the potential of the world experience of modern pedagogical education in conditions of mixed learning».

которых происходят кардинальные трансформации в подготовке учителей в разных странах. Особое внимание автора статьи сосредоточено на тех переменах в педагогическом образовании, которые произошли в странах, лидирующих по качеству образования в мире.

Ключевые слова: мировой опыт, педагогическое образование, учителя, основания, стандарты, программы, практика.

XXI век стал переломным периодом в педагогическом образовании. Трансформируются все его основания. Изменяется его информационное пространство. Современная наука стремится не познавать мир, а перестраивать его, искусство — не отражать реальность, а преобразовывать, медиа — не информировать, а формировать. Вся деятельность общества сегодня может быть охарактеризована одним словом — инновации.

Современное педагогическое образование развивается в контексте обновляющихся данных о мозге и возможностях человека, постоянно пересматриваемых запросов на знания, навыки и компетенции, видоизменяющихся средств цифровизации и устаревших понятий. На него оказывают влияние вызовы обществу: новые возможности и возникающие риски и угрозы. Педагогическое образование перестало носить локальный характер, оно вышло за границы национальных государств.

Состояние педагогического образования в этих условиях потребовало рассмотрения аспектов подготовки учителей как глобальной проблемы на международном уровне. В результате педагогическое образование в разных странах стало приобретать сходные черты и универсальные подходы.

Деятельность по совершенствованию подготовки учителей на протяжении последних лет привела педагогическую и научную общественность к пониманию необходимости трансформации педагогического образования, изменения его статуса и установок, обновления содержания и форм организации.

Сегодня педагогическое образование перестает рассматриваться как периферийное высшее образование. Оно постепенно приобретает статус ведущей отрасли высшего образования, отвечающей на вызовы общества системно и комплексно. Конечно, речь идет о тенденции, подходах и их реализации на сегодня только в отдельных системах педагогического образования, например в Сингапуре, Республике Корея, Гонконге, Финляндии, Австралии, Литве, Эстонии и некоторых других государствах.

Анализ многочисленных источников (международные документы, сайты министерств и департаментов образования, а также педагогических колледжей и университетов разных стран, результаты и аналитические материалы международных сопоставительных исследований в области образования, монографии, статьи, блоги и другие данные), обобщение, интерпретация и систематизация подходов и тенденций развития педагогического образования в разных странах, выделение и осмысление особен-

ностей в организации и реализации подготовки учителей в странах — лидерах по качеству образования показали, что *в мире сформировалась новая парадигма педагогического образования.*

Современный взгляд на подготовку учителей за рубежом выражается в изменении представлений о необходимом образовательном и научном уровне учителя, его роли в учебном процессе и обязанностях. Учитель больше не транслирует знания, он организует их производство, становится соавтором инноваций и помощником в развитии способностей. Соответственно изменяются содержание и формы организации педагогического образования. На уровне современных тенденций эти трансформации выражаются в следующем.

Меняется характер и статус педагогического образования.

Институты для подготовки учителей заменяются школами по подготовке профессорско-преподавательских кадров, в частности во Франции; школьные учебные предметы начинают преподаваться студентам как научные области знаний, а базовыми подходами к разработке учебных программ становятся междисциплинарный и проблемный; теоретические дисциплины педагогики вводятся только теми педагогами, чья научная и исследовательская деятельность соответствует предмету, который они преподают; практика будущих педагогов является одним из важнейших этапов их подготовки, а ее основной характерной чертой становится исследовательский характер. Таким образом, формируется тенденция к преобразованию педагогических колледжей и университетов в исследовательские образовательные учреждения.

Педагогика становится научной дисциплиной, и это признается на международном уровне.

При подготовке учителей ее вводят как концепции, подходы, идеи, процесс и способ реализации принципа справедливости. Практически во всех странах в основу разработки учебных планов и программ по педагогике положена типология профессиональных знаний учителя, разработанная профессором Гарварда Ли Шульманом. К основным категориям знаний отнесены: общепедагогические; целей, задач и ценностей образования, их философских и исторических оснований; содержания обучения; предметные; учебных программ, сопровождающих их материалов и источников; средств обучения; учащихся, их характерных особенностей и возможностей; фоновые; вертикальные и латеральные, а также педагогическое содержание знания (способы деятельности педагога). Вертикальные знания — это знания тем, которые изучаются в одной и той же предметной области на протяжении всех лет обучения в школе. Латеральные знания связывают знания преподаваемой учебной программы с учебной программой, которую учащиеся изучают в других предметных областях [8].

Сформировался общий подход к педагогическому образованию — конструктивизм.

Практически во всех странах уходят от традиционных для каждой отдельной национальной системы образования подходов к образова-

нию (энциклопедизм, натурализм, гуманизм, прагматизм и др.). Развитие теории и практики педагогического образования в большинстве стран Европы, Азии, Африки, а также в США, Австралии, Канаде и других государствах осуществляется в рамках идей, принципов и подходов конструктивизма.

Конструктивизм родом из СССР. Отечественные идеи и предложения по конструктивизму до сих пор не оценены соотечественниками, но приняты на вооружение всем миром.

Конструктивизм в образовании сформировался в процессе реализации идей о том, что цель знания — не презентация реальности, а адаптация к ней (Ж. Пиаже), обучение происходит при взаимодействии с сообществом, контекстом и культурой (Л. С. Выготский), это активный процесс, в котором обучающийся конструирует новые идеи и понятия, базирующиеся на уже приобретенных ранее знаниях (Дж. Брунер), индивидуальность человека определяется целостными внутренними структурами сознания — «конструктами», соответственно, учебный процесс — это исследование (Дж. Келли); согласно этим идеям модель конструктивного обучения базируется на принципах активности, самостоятельности, приобретения опыта, исследовательского характера обучения и мотивации учащегося (Дж. Дьюи). Развитие идей конструктивистского обучения встречается в работах Ч. Р. Ричардса, У. Х. Килпатрика, М. Монтессори, Ю. Хабермаса, Э. фон Глазерсфельда и многих других.

Обновляется содержание образования и обучения будущих учителей.

Содержание образования учителей начинает носить характер подготовки преподавателей высших учебных заведений — будущих исследователей. Вводятся учебные программы, которые направлены на развитие аналитического, критического и «инновационного» мышления: проблемно и проектно ориентированные, междисциплинарные и интегрированные; предлагаются разные формы организации практики.

Проблемно ориентированные программы, как правило, рассчитаны на две-три недели в семестр, они часто инкорпорированы в предметные и междисциплинарные учебные программы, иногда вводятся параллельно; разрабатываются на основе принципов и подходов проблемно ориентированного обучения; применяются при обучении будущих учителей на уровне бакалавра, магистра и доктора в разных учебных курсах, например, таких как «Основы образования», «Инклюзивные классы», «Учебная программа начальной школы», «Вводная педагогическая психология», «Исследования и методы» и др. [3].

Проблемно ориентированные программы рассматриваются как платформа подготовки будущих учителей к различным ролям учителя с помощью аутентичных сценариев, группового сотрудничества и самостоятельного обучения [2]. Доказано, что процесс обучения в рамках этих программ расширяет понимание концептуального знания и способствует организации предметного знания [5].

Проектно ориентированная учебная программа — это еще одна нетрадиционная программа, которая выстраивается на основе принципов проблемного обучения. Один из способов понять разницу между проблемными и проектными программами — посмотреть на планируемый результат обучения. Структура учебной деятельности в рамках проектно ориентированных программ включает получение артефакта (продукта деятельности). Программы часто применяются при обучении будущих учителей естественно-научных предметов, могут длиться год.

Одним из известных типов междисциплинарных программ в педагогическом образовании является STEM (наука, технологии, инженерия и математика). В настоящее время такие программы получили дальнейшее развитие и расширены до STEAM (A — искусство), STREAM (R — овладение языком науки) и др. Междисциплинарные программы часто используются в США, Канаде, Австралии, Израиле, Турции и ряде стран Азии. В некоторых университетах учителей-предметников естественно-научного цикла готовят исключительно на базе этих программ [7].

Соответственно меняются требования к форме организации, моделям и методам обучения.

Изменяются модели обучения.

Смешанное обучение становится основной формой организации подготовки учителей. Его характерные черты — смешение разных форматов обучения (офлайн и онлайн), интерактивный и активный характер, индивидуализация и одновременно сотрудничество, направленность на развитие лидерских качеств учащихся, субъект-субъектные отношения, наставническая роль педагога, исследовательский характер и большой объем информации.

В основе смешанного обучения лежит идея Х. Гарднера о том, что в обучении важно определять стиль и способности каждого учащегося и на этой основе предлагать ему соответствующие стратегии обучения.

Анализ подходов в организации смешанного обучения выявил его главную особенность в наши дни — постепенный отказ от фронтальных форм работы.

Пересматриваются установки на организацию и реализацию практики.

Практика увеличивается во времени и занимает не менее 1/8 всего учебного процесса; в некоторых странах, например в Германии, она становится вторым этапом обучения [10].

В практику могут быть засчитаны стажировки за границей, однако по крайней мере половина практики должна быть завершена на территории страны, где обучается будущий преподаватель.

Педагогической практикой, как правило, разрешается руководить преподавателям, имеющим педагогическую квалификацию и степень не менее магистра, а также более пяти лет педагогического опыта работы в образовательном учреждении соответствующего уровня.

После завершения обучения по программам подготовки учителей во многих странах, имеющих высокие достижения в образовании (Литва, Швеция, Нидерланды, Германия, Англия, Франция, Израиль, Япония,

Республика Корея, Сингапур, Тайвань, Австралия, Новая Зеландия и др.), педагогическая практика продолжается в виде педагогической стажировки или специальных выпускных программ (1—2 года подготовки к преподаванию) во время непосредственной работы в школе.

Практика становится неотъемлемой частью исследовательской деятельности учащихся. Реализуется практика в формате смешанного обучения, в частности с помощью онлайн-конференц-связи.

Изменилось отношение к формированию содержания «квалификация учителя».

Профессиональные стандарты учителей и стандарты преподавания опираются на содержание национальных квалификационных рамок учителя, в основе которых лежит понятие «компетентность педагога».

«Компетентность учителя» — сложное понятие, изменяющееся со временем. Современный учитель, согласно стандартам стран, показывающих высокое качество образования, должен обладать следующими компетенциями: полевыми, исследовательскими, учебными, непрерывного образования, социокультурными, эмоциональными, коммуникационными, в области информационно-коммуникационных технологий и экологии.

Среди компетенций, которыми должен обладать современный учитель в Эстонии, Литве, Финляндии и Скандинавских странах, в частности, выделяются навыки создания для учащихся комфортной, свободной от стресса атмосферы сотрудничества; выявления и устранения конфликтов; лидерские и партнерские отношения с учащимися. Учитель должен уметь интерпретировать знания в контексте повседневной жизни; находить технологические решения и работать как в естественной, так и в технологической среде. Важная компетентность учителя — знание как минимум одного иностранного языка [6; 11].

Подготовка учителя становится непрерывным процессом, включающим несколько этапов: обучение в университете, развитие учителей на рабочем месте в школе, повышение квалификации.

В чем принципиальные отличия нового подхода от традиционного? Подготовка учителей предполагает поэтапное получение более высоких степеней (не менее бакалавра, лучше магистра, а теперь еще и доктора). Растет число специализаций, позволяющих учителям приобретать дополнительные квалификации при повышении степени или без нее, они позволяют учителям становиться уникальными специалистами. В качестве особенности подготовки учителей во многих странах следует выделить наличие альтернативных путей получения профессии учителя, в частности специальных учебных программ в рамках университетов. Придя на работу в школу, учителя-новички получают дополнительное образование, которое называется развитием. В школах вводится система наставников, школьных лидеров и коучеров. Во многих странах в рабочем графике учителей выделяется специальное время на мероприятия по обмену опытом и коллегиальному развитию. Примерно от 15 до 25 ч в неделю учителя тратят на совместную подготовку к урокам

и их анализ, разбор оценок, наблюдение за другими учителями, встречи с родителями [4]. Учителя обязаны осуществлять исследовательскую деятельность. Каждый год учителя должны повышать свою квалификацию, в Сингапуре, например, не менее 100 ч в год. Повышение квалификации учителей предлагается в рамках как своей, так и других школ, на курсах и в университетах, в Отечестве и за рубежом, очно и заочно. Таким образом, получение педагогического образования превращается в непрерывающийся процесс.

В условиях трансформации педагогического образования изменяется подход к отбору абитуриентов и выбору специалистов на замещение профессии учителя.

Отбор абитуриентов со сложной процедурой их оценки уже осуществляется в Дании, Литве и Сингапуре. Она включает конкурсные экзамены, собеседования, мотивационные и психологические тесты, письменные вопросы и двухступенчатые этапы отбора [1]. Выбор специалистов на замещение профессии учителя проводится в Сингапуре, Гонконге и Китае. Существуют дополнительные программы для будущих учителей, после окончания которых выпускники сдают национальный экзамен по трудоустройству для получения должности педагога [9].

Таким образом, подготовка учителя в XXI в. приобретает новые черты. Современного учителя готовят как исследователя, способного развивать в учащихся любознательность, интерес к поиску и нетривиальному решению проблем, умение работать с информацией и изменяющимися технологиями; как соавтора открытий; помощника в организации учебного процесса, стратега в выстраивании диалога в группе учащихся и организатора антистрессового процесса обучения. Меняется роль учителя, и соответственно кардинально меняется вся система педагогического образования.

It is impossible to reach a high-quality level of education without changes in pedagogical education. As a result of the analysis and generalization of numerous sources of information on the problem of the research that preceded this article, the author came to the conclusion that pedagogical education abroad begins to work within the framework of a new paradigm of education: approaches, principles and conditions of the organization and implementation of pedagogical education have changed. The appeal to the global potential of pedagogical education allowed to identify the grounds on the basis of which cardinal transformations in teacher training in different countries are taking place. Special attention of the author of the article is focused on the changes in teacher education that have occurred in the countries leading in the quality of education in the world.

Keywords: world experience, pedagogical education, teachers, foundations, standards, programs, practice.

Список литературы

1. Bekendtgørelse om uddannelsen til [Electronic resource]. — 2015. — Mode of access: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/a/2015/1068> (date of the application: 12.04.2021).
2. De Simone C. Problem-Based Learning: a framework for prospective teachers' pedagogical problem solving / C. De Simone // Teacher Development. — 2008. — Vol. 12, № 3. — P. 179–191.

3. Energizing teacher education and professional development with problem-based learning / ed. by B. B. Levin. — Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2011. — 135 p.
4. How High-Achieving Countries Develop Great Teachers [Electronic resource]. — Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2020. — Mode of access: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf> (date of the application: 13.04.2021).
5. Kwan T. Y. L. Student-teachers' evaluation on the use of different modes of problem-based learning in teacher education / T. Y. L. Kwan // Asia Pacific J. of Teacher Education. — 2008. — Vol. 36, № 4. — P. 323–343.
6. Lærerved de gymnasiale uddannelser [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.ug.dk/job/job-fordelt-paa-erhvervsomraader/akademiskarbogledning/undervgymhoejsseminarium/laerer-ved-de-gymnasiale-uddannelser> (date of the application: 27.04.2021).
7. Nagdi M. What makes a STEM teacher? : Developing identities of STEM teachers at emerging STEM schools / M. Nagdi // Blog Network. — 2018. — P. 1.
8. Shulman L. S. Knowledge and teaching : Foundations of the new reform / L. S. Shulman // Harvard Educational Review. — 1987. — Vol. 57. — P. 1–22.
9. South Korea : Teacher and Principal Quality [Electronic resource]. — Mode of access: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality> (date of the application: 05.04.2021).
10. Standards für die Lehrerbildung : Bildungswissenschaften [Electronic resource]. — 2018. — Mode of access: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (date of the application: 07.04.2021).
11. Švietimo ir ugdymo studijų krypčių grupės aprašo patvirtinimo: 2015 m. gruodžio 10 d. N. V-1264 [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/5185b730a00011e58fd1fc0b9bba68a7> (date of the application: 02.06.2021).

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_146

УДК 37.047 + 37.013.74

О. С. Попова

Синхронизация международного опыта в условиях обновления профориентационной работы с молодежью

O. S. Popova

Synchronization of international experience in the condition of updating proforientation work with youth

Адекватный выбор профессионального будущего и требований, предъявляемых профессией к личности специалиста, определяет успешность личности в течение жизни. В этой связи актуальность приобретает поиск современных подходов к формированию представлений о профессии и о себе в профессии.

Новый социально-психологический облик современного субъекта труда, основой которого становится способность к личностному и профессиональному самоопределению, профессиональному росту, развитию и личной ответственности, к преодолению социальных и профессиональных стереотипов, созданию новых жизненных, социальных и профессиональных эталонов, должен выступить предметом исследования.

Ключевые слова: профориентация, профориентация в течение всей жизни, профессиональный выбор, оптант, навыки управления карьерой.

Постановка проблемы

Обучение в течение всей жизни стало реальностью в большинстве стран мира. Человек сталкивается с необходимостью принимать решения, связанные с карьерой, не один, а много раз на протяжении всего периода его обучения и трудовой деятельности. Профориентация постепенно стала охватывать всю жизнь и часто не сводится лишь к периодам перехода на следующий уровень образования или от учебы к работе. Эта тенденция прослеживается и на уровне международных концепций, где выражение «профориентация в течение всей жизни» оформилось после 2004 г., поначалу как «сопровождение в течение всей жизни» (англ. *guidance throughout life*), а вскоре и как «профориентация в течение всей жизни» (англ. *lifelong career guidance*). Отдельные концептуальные подходы в сфере профориентации могут отражать специфику различных целевых групп (молодежь, люди с особыми образовательными потребностями, особыми возможностями здоровья, особенностями психофизического развития, взрослое население). Эти целевые группы существенно различаются и должны быть охвачены специализированными подходами и моделями. В рамках данной статьи мы будем рассматривать лишь категорию юношей и девушек — выпускников школы и учащихся молодежь учреждений профессионального образования.

Представления юношей и девушек о профессиях и рынке труда в большинстве своем оторваны от действительности. Принятие решений о выборе профессий у современных выпускников школ часто бывает продиктовано приоритетом внешних обстоятельств и мотивов, слабым представлением о своих профессиональных способностях и возможностях. Молодые люди и их родители ориентируются на профессии, закрепившиеся в общественном сознании как современные или престижные. Это приводит к тому, что, сделав выбор в пользу той или иной профессии, молодой человек весьма скоро начинает понимать ошибочность своих действий. Молодежь рассматривается как стратегический ресурс развития государства, который требует поддержки на этапе его профессионального становления, что заостряет проблему ее профессионального самоопределения. Проблему усугубляет отсутствие готовности осуществлять системную профориентацию подрастающего поколения у основных акторов (педагоги, родители, соответствующие организации).

Обсуждение результатов

В целях выработки целостного подхода к осуществлению профориентационной работы в условиях модернизации экономики и необходимости формирования имиджа рабочей профессии и престижа человека труда в 2014 г. в Республике Беларусь было принято совместное постановление Министерства труда и социальной защиты, Министерства экономики и Министерства образования «Об утверждении Концепции развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь». Концепция направлена «на создание целостной системы профориентационной работы, которая должна опираться на глубокое знание основных факторов, определяющих формирование устойчивой профессиональной направленности, психологической готовности к деятельности в условиях рыночных отношений, мотивации к профессиональной деятельности обучающихся» [2, с. 2].

Некоторые задачи, сформулированные в этом документе, не теряют своей актуальности и не являются решенными к настоящему времени:

- привлечение к участию в управлении системой профориентации молодежи представителей общественности и работодателей;
- создание условий для активизации работы по профориентации молодежи и оказания профориентационных услуг на должном уровне;
- подготовка и профессиональное развитие кадрового ресурса профориентационной работы;
- проведение фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере профориентации молодежи и обеспечение широкого внедрения их результатов в практику;
- совершенствование механизма научно-методического и учебного обеспечения по вопросам профориентации молодежи;
- обновление содержания, форм и методов профориентационной работы с различными социальными группами с учетом их специфики;
- использование в профориентационной работе конкретизированной информации о потребностях в тех или иных специальностях работников на рынке труда.

В Республике Беларусь научно-методическое обеспечение проведения профориентационной работы всех категорий обучающихся в учреждениях дошкольного, общего среднего, специального, профессионально-технического, среднего специального, высшего и дополнительного образования осуществляют научно-методическое учреждение «Национальный институт образования», учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», государственное учреждение образования «Академия последиplomного образования» и др.

Несмотря на профессиональный выбор, который сделали обучающиеся в учреждениях профессионально-технического и среднего специ-

ального образования, их профориентация, по сути, только начинается в стенах учебного заведения. Как показывают данные исследования «Удовлетворенность и имидж системы профессионально-технического образования среди населения Республики Беларусь», проведенного государственным научным учреждением «Институт социологии» Национальной академии наук Беларуси, в большинстве случаев молодежь выбирает профессию не потому, что ее привлекает содержание деятельности, скорее, она выбирает определенный образ жизни, где профессия лишь средство для определенного престижа и популярности в обществе. Анализ представлений о профессионально-техническом и среднем специальном образовании выявил, что обе системы образования воспринимаются как доступное образование, предоставляющее возможность выбора подготовки из большого разнообразия профессий. При этом высказывается сомнение в том, что данная система образования готовит хороших профессионалов и обладает современной материально-технической базой, что данный уровень образования достаточен для успешной карьеры. Респонденты имеют весьма посредственные представления о предложениях рынка труда, условиях производства, инновационных технологиях и современных профессиях, по которым осуществляют подготовку учреждения профобразования.

Для профессионального становления будущих рабочих и специалистов большое значение имеет то, что движет ими в профессии, из каких ценностных ориентаций они исходят, ради чего они занимаются данным делом, какие ресурсы по внутреннему побуждению вкладывают в свой труд. Для того чтобы профессиональная деятельность стала смыслом жизни, необходимо с первых дней пребывания учащихся в учреждении профессионального образования развивать профессиональные представления, которые заключаются в осознании учащимися содержания будущей профессии и требований, предъявляемых профессией к личности специалиста, а также возможностей собственного профессионального развития.

В связи с этим актуальность приобретает поиск современных подходов к формированию имиджа профессии, то есть образа профессии, раскрывающего новый социально-психологический облик рабочего и специалиста, основой которого становится способность к личностному и профессиональному самоопределению, профессиональному росту, развитию и личной ответственности, к преодолению социальных и профессиональных стереотипов, созданию новых жизненных, социальных и профессиональных эталонов.

Разработка моделей и практических инструментов профессиональной ориентации и консультирования должна основываться на международном опыте и передовых практиках, уже существующих в системе образования. Так, с 2019 г. Республика Беларусь и Европейский союз приняли решение о совместной реализации проекта «Занятость, профессиональное образование и обучение», составными частями которого выступили повышение имиджа и привлекательно-

сти системы профобразования Беларуси, совершенствование системы профориентации молодежи.

Термин «профориентация» в резолюции Совета Европы определяется как «ряд мероприятий, которые позволяют гражданам любого возраста и в любой момент их жизни определять свои способности, компетенции и интересы; принимать осмысленные решения в области образования, обучения и профессиональной деятельности; управлять своим индивидуальным жизненным путем в обучении, работе и других установках, в которых эти способности и умения приобретаются и/или используются» (цит. по: [1, с. 7; 4]). В школах также необходимо создание среды, в которой все учащиеся имеют доступ к профориентации. Даже общая информация о профессии может иметь большое влияние, особенно когда речь идет о предоставлении информации о появляющихся новых профессиях. Потенциальные оптанты должны иметь четкую и понятную информацию о предлагаемом профессиональном образовании и обучении, участвовать в допрофессиональной подготовке. Молодые люди испытывают потребность в эффективных и целенаправленных мерах по профориентации.

В рамках реализации проекта в части профессиональной ориентации молодежи нами был предложен новый цифровой инструмент самооценки «Профессия для тебя», который поможет учащимся, консультантам по профориентации и родителям определить интересы и навыки учащихся, а также выбрать направление дальнейшего обучения или будущую профессию. Инструмент разработан на основе теории выбора профессии Дж. Холланда, согласно которой большинство людей можно классифицировать по принадлежности к одному из следующих шести типов личности:

Реалистический «P/R» (практичный, технический): предпочитает практические и конкретные профессии, такие как, к примеру, слесарь по ремонту автомобилей, инспектор, часовщик, агроном или зубной техник. Имеет способности к механике, технике, но зачастую не имеет склонности к социально направленной работе. Может быть описан как сдержанный, покладистый, простой, прямой, конкретный, упорный, искренний, непритязательный, практичный, упрямый, естественный, консервативный, материалистичный, экономный.

Интеллектуальный «I/I» (теоретический, анализирующий): предпочитает профессии, которые требуют интеллектуальных, аналитических, исследовательских способностей, такие, к примеру, как профессии биолога, химика, физика, антрополога, геолога или медтехника. Этот тип личности имеет логические/научные способности, но, как правило, лишен лидерских качеств. Может быть описан как аналитический, независимый, робкий, осторожный, интеллектуальный, пессимистичный, непростой, вдумчивый, точный, критичный, методичный, рациональный, любознательный, сдержанный, непопулярный.

Художественный «X/A» (художественный, творческий): любит артистичные, творческие профессии, такие как профессии композитора,

музыканта, режиссера, писателя, декоратора или артиста. Такие люди имеют творческие способности в сферах литературы, искусства и музыки, но часто лишены склонности к выполнению административных задач с четко определенной структурой. Этот тип может быть описан как непростой, с богатой фантазией, вдумчивый, неорганизованный, непрактичный, интуитивный, эмоциональный, импульсивный, упрямый, выразительный, независимый, открытый, идеалистичный, оригинальный, чувствительный.

Социальный «С/С» (помогающий, обучающий): любит социально направленные профессии, такие как профессии учителя, священника, специалиста по профориентации, психолога, социального работника или логопеда. Он имеет педагогические/психологические способности, но ему часто не хватает способностей выполнять механические или научные виды деятельности. Может быть описан как убедительный, идеалистичный, коммуникабельный, стремящийся к сотрудничеству, добрый, опекающий, дружелюбный, терпеливый, тактичный, щедрый, ответственный, теплый, понимающий, соперничающий.

Предпринимательский «П/Е» (предприимчивый, активный): любит энергичные и динамичные профессии, такие как профессии продавца, руководителя, менеджера, продюсера, спортивного комментатора или специалиста по закупкам. Имеет способности к руководству, ему легко выражать себя в письменной и устной речи, но ему не хватает способностей к занятию научной деятельностью. Может быть описан как стремящийся к приобретениям, доминирующий, оптимист, рискованный, энергичный, приятный в общении, экстраверт, популярный, честолюбивый, разговорчивый, уверенный в себе, любящий внимание публики, коммуникабельный.

Конвенциональный «К/С» (управляющий, систематичный): любит административные виды работ с четкой структурой, такие как профессии экономиста, банковского работника, финансового аналитика, специалиста по налогообложению. Эти люди обладают математическими и административными способностями, но часто не имеют художественных талантов. Этот тип личности может быть описан как любящий структуру, упрямый, добросовестный, послушный, практичный, тщательный, организованный, экономный, эффективный, корректный, методичный, осторожный, бдительный, непритязательный, без богатой фантазии.

Шесть шкал («Р», «И», «Х», «С», «П» и «К») предназначены для измерения схожести индивида с соответствующим типом личности. Посредством демонстрации того, с какими тремя типами индивид схож больше всего, состоящий из трех букв персональный код дает возможность выразить неоднозначность личности и, таким образом, сокращает проблемы, связанные с отнесением индивида только к одной категории типа личности.

Новый инструмент представляет собой три направления для оценки учащихся: виды деятельности, которыми бы им понравилось заниматься, виды деятельности, которые они умеют и могут выполнять

хорошо, профессии, которыми бы они хотели овладеть. Модификация методики осуществлялась в соответствии с международными профессиональными стандартами. При формировании выборки для модификации теста соблюдались требования:

- учтен объем выборки (не менее 290 представителей учащихся 16–17 лет и учащихся 18–20 лет — всего 580 человек). Количество испытуемых было определено с учетом общего количества пунктов и показателей по шкалам теста, которых при статистическом анализе было 288;
- исходя из требований к проведению факторного анализа число испытуемых должно быть как минимум в два раза больше, чем число переменных: $288 \times 2 = 576$;
- учтено гендерное соотношение, проживание в городской и сельской местности: примерно 50 % юношей и 50 % девушек;
- учтены профили учреждений профессионально-технического и среднего специального образования — для охвата всех шести типов личности;
- попадание в выборку случайным образом.

Проверка внутренней (одномоментной) надежности как внутренней согласованности теста была произведена с помощью расчета коэффициента альфа Кронбаха. Кроме того, для каждого пункта теста были вычислены некоторые статистики, позволяющие оценить вклад каждого из них в определение результата по тесту и на этом основании принять решение об исключении отдельных пунктов из окончательной версии.

Результаты расчета коэффициента альфа Кронбаха показали, что значения данного показателя для шести шкал теста, которые соответствуют выделяемым в типологии Дж. Холланда шести типам личности, не опускаются ниже 0,8. Для субшкал, образующих шкалы теста, альфа Кронбаха оказалась больше 0,7. Таким образом, все полученные значения данного коэффициента находятся в интервале удовлетворяющих значений (от 0,7 до 1). Из этого следует, что пилотная версия теста характеризуется хорошей внутренней согласованностью соответствующих пунктов по отношению к шкалам, а также субшкалам теста. Это значит, что проверяемый инструментарий обладает достаточной внутренней надежностью.

Тем не менее статистики, рассчитанные для каждого из пунктов теста, свидетельствуют о наличии среди заданий таких, для которых значения показателей, примененных для оценки их состоятельности в контексте измерительной способности теста, являются неудовлетворительными. На этом основании данные пункты были удалены.

Для проверки соответствия модели РИХСПК (RIASEC), заложенной в тест, реально полученным в ходе пилотного тестирования эмпирическим данным, то есть для проверки адекватности этой модели, был проведен конфирматорный факторный анализ. На основании полученных значений критериев и индексов можно говорить о приемлемом согласии модели теста с собранными эмпирическими данными. Это означает, что теоретическая модель RIASEC, заложенная в тест, впол-

не адекватно, приближенно к реальной картине описывает структуру эмпирических данных, собранных с его помощью.

В целях подтверждения валидности теста, то есть определения соответствия между теоретической моделью RIASEC и моделью, полученной на выборке, участвовавшей в пилотном тестировании, был использован метод многомерного шкалирования. Оно дало возможность в пространстве двух измерений, являющихся двумя латентными (скрытыми) факторами, благодаря которым различаются между собой составляющие (субшкалы) шести описываемых типов личности, наглядно представить взаимное расположение этих элементов (субшкал) и тем самым конфигурацию расстояний между данными шестью типами.

Критерием отсева пункта из пилотной версии являлась малая величина его факторной нагрузки по фактору, соответствующему типу, к которому, согласно тесту, данный пункт относится.

Помимо разработки новых и модификации существующих психодиагностических инструментов, следует обратить внимание на их использование в целях более глубокого познания себя с точки зрения углубления (или диверсификации) своего потенциала как субъекта трудовой деятельности. Меняющийся рынок труда требует, чтобы человек учился на протяжении всей жизни, формировал новые навыки для того, чтобы справиться с изменениями, развивал существующие навыки, приобретал новые компетенции или переобучался.

Используя представленный инструмент для дальнейшего профессионального консультирования, мы исходили из понимания того, что основная цель профориентации — не столько дать представление о рынке и содержании профессий, сколько научить молодых людей управлять своей карьерой, сформировать навыки управления карьерой. Концепция навыков управления карьерой (НУК) — это набор навыков, посредством которых люди могут влиять на свою карьеру и управлять ею с выгодой для себя, и эти навыки могут приобретаться посредством обучения и опыта. Навыки управления карьерой основаны на непрерывном процессе. Это не только технические навыки, такие как написание резюме, навыки собеседования и навыки поиска работы, но и широкий спектр жизненных навыков — планирование, переговоры, разрешение конфликтов, принятие решений и т. д. (см.: [1, с. 18–19; 5]).

Примерами таких навыков могут выступать способность к самопознанию и самооценке, знание профессий и потребностей в работниках на рынке труда, способность презентовать и совершенствовать собственные навыки, критическое мышление, управление бюджетом, управление проектами и т. д. В новой европейской системе ключевых компетенций для lifelong learning framework (2018) введены личная, социальная компетенция и компетенция обучения для обучения, которая включает аспекты, связанные с навыками управления карьерой, и определяется как способность размышлять о себе, эффективно управлять временем и информацией, конструктивно работать с другими, сохранять жизнестойкость и управлять собственным обучением и карьерой. В последнее

время в школах, консультационных пунктах, центрах занятости растет внимание, уделяемое обучению навыкам управления карьерой.

В настоящее время наиболее активно представлены четыре тенденции в профориентации: использование ИКТ в системах профориентации; развитие навыков управления карьерой; развитие механизмов сотрудничества и координации заинтересованных сторон в сфере профориентации; изменение роли родителей в выборе карьеры для молодежи. Международные тенденции подчеркивают важность вовлечения родителей в деятельность, направленную на поддержание профессионального выбора молодых оптантов.

Так, в процессе совместных мероприятий учреждений профобразования и общеобразовательных школ в Беларуси представлены (см.: [3]):

- проведение мастер-классов и профессиональных проб с участием родителей;
- привлечение родителей к профессиональному просвещению школьников;
- активизация усилий по улучшению коммуникации между педагогами, психологами и родителями;
- оказание поддержки со стороны школ и колледжей родителям, с тем чтобы они чувствовали себя более информированными в советах по выбору профессии, которые они дают своим детям;
- повышение осведомленности родителей о различных возможностях карьерного роста и рынке труда;
- активное общение с родителями и предоставление им информации о современных профессиях;
- предложение профдиагностики и профконсультирования для родителей и детей.

Заключение

Международные обзоры деятельности в области профессиональной ориентации показывают, что в основном формулируются концептуальные документы, которые существуют в различных формах. Эти документы, как и в Беларуси, являются основой для разработки методологии профориентации, инструментария, учебных программ для специалистов, национальных и местных планов работы, то есть мер, необходимых для реализации концепций. Однако проблема состоит в актуализации прикладного аспекта профориентации. Смысл, который должен быть заложен в профориентационную деятельность всех институтов, включая школы, карьерные центры, службы занятости и т. п., заключается в активизации самого субъекта и осознании им собственной роли в правильном выборе профессии в соответствии со своими способностями и склонностями, возможностями профессионального развития и карьерного роста.

Adequate choice of the professional future and the requirements of the profession to the personality of a specialist determines the success of an individual throughout his life. In this regard, the search for modern approaches to the formation of ideas about the profession and about oneself in the profession is acquiring relevance. The new socio-

psychological appearance of the modern subject of labor, the basis of which is the ability for personal and professional self-determination, professional growth, development and personal responsibility, for overcoming social and professional stereotypes, creating new life, social and professional standards, should be the subject of research.

Keywords: career guidance, lifelong career guidance, professional choice, optant, career management skills.

Список литературы

1. Международные тенденции и инновации в профориентации [Электронный ресурс]. — Европейский фонд обучения, 2020. — Т. 1. — Режим доступа: https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-12/08%20Career%20guidance_Vol%201%20-%20web%20Rus.pdf (дата обращения: 03.09.2021).
2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь, Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, Министерства экономики Республики Беларусь от 31.03.2014 № 15/27/23 «Об утверждении Концепции развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь». — Минск, 2014.
3. Современные подходы к организации профориентационной работы в учреждениях профессионального образования : сб. метод. матер. / М. А. Санкевич [и др.] ; под ред. О. С. Поповой. — Минск : РИПО, 2020. — 184 с.
4. Council of the European Union (2008). Резолюция Совета и представителей правительств государств-членов, собравшаяся в Совете 21 ноября 2008 года по вопросу более полной интеграции руководства на протяжении всей жизни в стратегии обучения на протяжении всей жизни [Электронный ресурс] // Official J. of the European Union, L 335. — 2008. — Vol. 51. — P. 16–21. — Режим доступа: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:EN:PDF> (дата обращения: 03.09.2021).
5. Neary S. Понимание навыков управления карьерой: выводы первого этапа проекта CMS LEADER [Электронный ресурс] / S. Neary, V. Dodd. — Дерби : Университет Дерби, 2016. — Режим доступа: <https://derby.openrepository.com/bitstream/handle/10545/595866/Understanding+career+management+skills+Final+Feb+20161.pdf;jsessionid=188F49E442671813C247C145B905BEDE?sequence=1> (дата обращения: 03.09.2021).

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_155

УДК 372.881.161.1

И. Х. Каримова, Т. В. Гусейнова

Русский язык в суверенном Таджикистане

I. H. Karimova T. V. Guseynova

Russian language in sovereign Tajikistan

В статье рассматривается проблема качественного преподавания русского языка в Республике Таджикистан, намечаются пути преодоления сложившихся трудностей, самыми актуальными из которых авторы счита-

ют развитие русской речевой среды, укрепляющей мотивацию овладения русским языком.

Ключевые слова: независимость, суверенитет, обучение русскому языку, русская литература, родной язык, языковая политика, духовность, нравственность.

Тридцать лет независимости Республики Таджикистан! И каждый из них прибавлял таджикскому народу мудрости и опыта в самостоятельном решении возникающих проблем. Что-то изменилось в нашем представлении, а что-то осталось неизблемым. Преодолевая различные испытания и трудности, укрепилось понимание того, что русский язык необходим каждому гражданину республики, что родной (государственный) и русский (язык межнационального общения) должны жить в гармонии, в дружбе.

Изучение русского языка в Центральной Азии, в частности на территории Таджикистана, имеет давнюю историю. Одним из первых подвижников, кто высоко оценил благозвучность русского языка и его значимость для таджиков, был Муслим Зеравшани.

Мальчик-сирота из небольшого кишлака, расположенного в долине реки Зеравшан, он был в услужении у богатого купца из Ура-Тюбе и вместе с ним в 1872 г. приехал в Шемаху (территория нынешнего Азербайджана). Вскоре купец умер, а подростка, которому было 13–14 лет, приютил известный азербайджанский поэт и просветитель Сеид Азим Ширвани (1835–1888). В школе Сеида Азима способный Муслим (он был на 3–4 года старше других учеников) изучал литературу, историю, географию, арабский, персидский и русский языки. Особенно Муслим увлекся русским языком и занимался им дополнительно. И в Шемахе, и позже, после возвращения на родину, он переводил на таджикский язык басни И. А. Крылова, стихи А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, рассказы русских писателей, сам писал стихи о русском языке и даже создал учебник русского языка. Вот подстрочный перевод его стихотворения:

Это правда, я не был в России,
Это правда, я не дышал ее воздухом.
Но читал книги ее великих сынов,
И мне кажется, что я долго жил там.
Русский язык слаще, чем весенний мед.
Он музыкален более, чем восточные мучамы.
Этот язык богаче, чем Хатем Таи¹.
Он годен при всех обстоятельствах жизни.
Слова любви звучат на нем чудесно,
Люди науки найдут в нем все,
Для певцов — это музыка, для поэтов — муза.
Вот почему я изучаю русский язык.
Друзья мои, земляки мои, изучайте этот язык.
Он необходим как молодому, так и старому.
Это язык великих людей мира.
Изучайте русский язык, будете иметь пользу.

¹ По преданию, Хатем Таи — очень богатый человек, живший в Аравии в X в.

Вернувшись на родину с документом о праве на педагогическую деятельность, Муслим Зеравшани преподавал русский язык (см.: [1, с. 48]).

Нельзя не вспомнить деятельность выдающегося просветителя XIX в. Ахмада Махдума Дониша, направленную на пропаганду русского языка на территории Бухарского эмирата. Его этико-нравственное, философское и просветительское мировоззрение сформировалось на основе лучших традиций культуры таджикского народа, этических и воспитательных учений персидско-таджикских мыслителей, древних ученых Греции, Индии и знакомства с наукой и культурой России. Во время своих исторических путешествий он имел возможность общения и знакомства с выдающимися учеными и мыслителями, познакомился с прогрессивными воззрениями просветителей России и Европы.

Педагогические взгляды А. Дониша отразили его стремление к гуманизму, социальной справедливости, огромное желание сделать своих сограждан грамотными и просвещенными людьми. Причем реформатор и просветитель не только писал о необходимости коренных изменений в обучении, призывая граждан к улучшению жизни, но и действовал — открыл новометодную школу, где обучение проходило на родном языке и где преподавался русский язык.

Непосредственным последователем идей А. Дониша был Герой Таджикистана, известный таджикский писатель и ученый, основоположник советской таджикской литературы Садриддин Айни, который писал: «Русский язык и русская литература являются той сокровищницей, где собрана суть всего человечества». Именно эти взгляды наших славных предшественников стали основой языковой политики суверенного Таджикистана в отношении русского языка. Он звучит, его используют, он сближает людей, он — воистину посол дружбы и взаимопонимания!

Интерес к русскому языку в Республике Таджикистан (РТ) за последние годы заметно возрос, и это совсем не связано с мигрантами. Прежде всего, это связано с вхождением нашего государства в мировое образовательное пространство, с пониманием того, что именно русский язык является языком межнационального общения. И где бы ты ни был на пространстве СНГ, тебя всегда поймут.

Наше общество испытывает дефицит того, что всегда и во все времена исторически делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились и гордимся по сей день. Это духовность и нравственность. И роль русской литературы здесь неопределима!

Современная жизнь выдвигает перед нами множество вопросов и проблем, в том числе касающихся образования. Надо признать, что в последние годы влияние литературы на формирование детей и подростков ослабло. В конкуренцию со школой вступили электронные СМИ и Интернет. Тяжело приходится нашим молодым соотечественникам — трудовым мигрантам. Рано или поздно каждый из молодых людей осознает, что ему необходимо образование, и в первую очередь — знание языков.

Языковая политика нашего государства направлена, прежде всего, на развитие и укрепление функциональной значимости государственного языка, что является целесообразным и необходимым для укрепления государственности, консолидации всех слоев таджикского общества, для формирования культурно-исторического самосознания таджикского народа. Однако многое делается и для обеспечения качественного изучения молодежью неродных, иностранных языков — русского и английского.

Роль русского языка в образовательной системе (как и английского) укрепились и возросла. Об этом свидетельствует и Указ Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона об улучшении преподавания русского и английского языков в образовательных учреждениях, и первая Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004—2014, которая продлена сейчас до 2030 года. Само появление этого документа говорит о том, что государство в полной мере осознает необходимость через систему образования в целом и через качественное языковое обучение в частности обеспечить достойную жизнь и свободное развитие каждого члена своего общества. Указ, программа и ряд других правительственных документов подтверждают, что менталитет таджикского народа всегда отличался лояльностью, толерантностью, уважением к иноязычным людям, к культурам других народов.

Необходимость качественного овладения русским языком составители Государственной программы совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан обосновывают неуклонно крепнущим экономическим сотрудничеством и деловым партнерством с Россией и другими государствами. Во введении к документу справедливо отмечается, что знание русского и английского языков, повышение их престижа в современном таджикском обществе не причиняет и не может причинить ущерба государственному языку, поскольку «хорошее владение иностранным языком невозможно без глубокого знания родного языка». При этом следует заметить, что актуальной проблемой является и качественное преподавание в школах родного — таджикского — языка. Каждый учитель по своему опыту знает, что ученик, имеющий хорошие знания по родному языку, успешно осваивает и неродные языки. Поэтому решение языковой проблемы, предлагаемое в Государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года [2; 3], имеет консолидирующее значение для многонационального общества Таджикистана и достаточно четко отражает научные основы овладения неродными языками. Оно также раскрывает общественно-педагогическую задачу гуманизации общества.

Русский язык как учебный предмет в массовой средней школе, если его преподавание анализировать в аспекте организации обучения, нельзя отнести в образовательной системе Республики Таджикистан

к иностранным языкам, потому что иностранные языки изучаются по выбору учащихся. Изучение же русского языка является обязательным в каждой школе независимо от языка обучения (таджикского, узбекского, киргизского, туркменского или английского). Следовательно, статус русского языка в образовательной системе РТ гораздо выше статуса других иностранных языков.

В распоряжении учителя на сегодняшний день есть Программа по русскому языку для учащихся 2—11-х классов, в которой в качестве ведущей в преподавании русского языка как неродного выдвигается практическая цель, что отражает установку общества на обучение языку и овладение им как средством общения. Есть современные учебники, которые в целом отражают перспективную идею практической направленности обучения русскому языку. Издаются методические рекомендации к действующим учебникам. В республике функционируют институты повышения квалификации учителей (Центральный республиканский институт, Институт повышения квалификации учителей русского языка при Российско-Таджикском (Славянском) университете, Таджикском национальном университете, Таджикском государственном педагогическом университете). Нельзя забывать также о помощи Посольства России в Таджикистане и Российского центра науки и культуры, по предложению которого для молодежи, желающей выехать в Россию на работу или учебу, при школах будут организовываться дополнительные курсы. Однако всего этого в сложившейся ситуации недостаточно.

Ежегодно в республике при содействии Посольства РФ и Министерства образования РТ проходят образовательные выставки, в работе которых принимают участие представители вузов Российской Федерации и более 7 тыс. учащихся средних общеобразовательных учреждений, лицеев, гимназий и их родители, студенты, представители образовательных учреждений и желающие, которые хотят ознакомиться с системой образования Российской Федерации и стать студентами одного из вузов. Российское образование в Таджикистане востребовано! Нельзя не отметить сотрудничество Академии образования Таджикистана и Российской академии образования — это совместные курсы учителей русского языка, разработки учебно-методических пособий и др.

Изучение русского языка в средних школах Таджикистана в настоящее время зависит от нескольких факторов: наличия в школе учителей данной специальности и качества их работы. Если совсем недавно мы говорили о том, что классы при изучении русского языка не делятся на подгруппы и учителю очень тяжело обучать речи на русском языке одновременно 40—45 человек, то теперь во всех школах такое деление в обязательном порядке предусмотрено.

Актуальным вопросом остается кадровая проблема. Учителей русского языка в школах не хватает, видимо, поэтому среди преподающих русский язык все больше оказывается людей, владеющих русским язы-

ком в недостаточной степени, есть и такие, которые не имеют специального педагогического образования. В результате выпускники средней школы — абитуриенты вузов, в том числе факультетов русского языка, поступают учиться в педвуз, не владея русским языком. Какие специалисты придут в школу? Смогут ли они научить школьников правильно говорить по-русски?

И хотя уже третий год успешно реализуется проект обучения русскому языку преподавателями, прибывшими в Таджикистан из России, проблема остается нерешенной. В настоящее время более 60 учителей — гостей из России преподают во всех уголках нашей республики. Бесспорно, этот проект имеет очень большую ценность, так как направлен на развитие отношений не только между странами, но и между людьми. В Таджикистане заметны огромная потребность в этих связях и интерес к русской культуре, а востребованность русского языка и русского образования просто невозможно переоценить. В этой ситуации каждому учителю необходимо заниматься самообразованием. Сейчас такая возможность есть. Можно совершенствовать свою русскую речь дистанционно. Портал «Образование на русском», созданный в Институте русского языка им. А. С. Пушкина², предоставляет для учителя максимально широкие возможности:

- для обучения русскому языку как иностранному — школа русского языка;
- для повышения квалификации в области преподавания русского языка как иностранного — школа профессиональной поддержки;
- для изучения различных учебных дисциплин на русском языке — школы национальных меньшинств и др.

Цель портала — сделать доступными из любой точки мира изучение русского языка и образование на русском языке средствами современных онлайн-технологий.

Портал — это площадка для общения на русском языке: это возможность для учащихся и учителей получить ответы на вопросы; обсуждение идей и актуальных проблем; возможность зарегистрироваться и общаться в социальной сети Института Пушкина «Русский клуб»³. Все это будет способствовать совершенствованию преподавания на русском языке. Желание детей изучать русский язык огромно. И мы должны помочь им в этом, сделав свои уроки интересными и содержательными!

Как для ученика, так и для учителя девизом должны стать строки:

Если ты хочешь судьбу переспорить,
Если ты ищешь отрады цветник,
Если нуждаешься в твердой опоре,
Выучи русский язык!

Существенным фактором оказывается и отсутствие русскоязычной речевой среды не только в отдаленных районах сельской местности, но

² См. подробнее: www.pushkininstitute.ru

³ См. подробнее: russianclub.pro

и в городах. Из-за миграции русскоязычного населения значительно сократилась речевая среда на русском языке, у школьников исчезла объективная потребность в общении на русском языке, мотивировавшая прежде учебную деятельность на уроках русского языка. Кроме того, русскоязычные сверстники — от дошкольников до юношей 20–25 лет — активно овладевают разговорным таджикским языком, и практика общения учащихся, таджиков и русских, на русском языке вне стен школы ограничивается до минимума. Действительно, источником русскоязычной речевой среды сейчас является и должен быть таковым **УЧИТЕЛЬ**. Он должен уметь правильно и выразительно читать, красиво говорить, чтобы своим рассказом увлечь детей.

Чтобы расширить русскоязычную среду для учащихся, желательно отдельные предметы из учебного плана школы, например домоводство или физкультуру, проводить на русском языке. Безусловно, это требует от педвузов пересмотра учебного плана некоторых специальностей в аспекте увеличения количества часов на изучение русского языка, но это можно сделать в рамках учебных дисциплин, предлагаемых студентам на выбор. Вполне возможно предложить Русскому драматическому театру им. В. В. Маяковского приступить к созданию фонотеки, состоящей из радиопостановок пьес русских драматургов, чтобы их трансляции звучали в самых отдаленных уголках республики. А конкурсы, которые проводятся Пушкинским обществом в школах г. Душанбе, в Российском центре науки и культуры, записывать на телевидении и также включать в программы телевизионных каналов. Это не потребует больших расходов. Проведение внешкольных мероприятий на русском языке можно вынести в парки городов, чтобы каждому школьнику захотелось самому поучаствовать в конкурсах, викторинах, праздниках.

Однако корень проблемы, на наш взгляд, заключается именно в качественном преподавании русского языка в средней школе — самом массовом звене образовательной системы государства. Именно учителя средней школы необходима помощь.

В настоящее время мы обсуждаем вопрос издания для детей красочного картинного словаря русского языка. Важно обеспечить учителей методическими разработками к каждому школьному учебнику, создать отдельные программы и учебники по русскому языку для лицеев и гимназий, для начальных и средних специальных учебных заведений — училищ и колледжей.

Нам нельзя забывать о существенном значении качества преподавания русского языка, литературы, истории мировых религий в деле формирования личности школьника, студента. И если учитель компетентен, творчески подходит к своему делу, то можно не беспокоиться: молодые люди будут достойными гражданами нашей страны.

Russian language teaching in the Republic of Tajikistan is considered in the article, ways of overcoming the existing difficulties are outlined, the most urgent of which the authors consider the development of the Russian speech environment, strengthening the motivation of mastering the Russian language.

Keywords: independence, sovereignty, teaching the Russian language, Russian literature, native language, language policy, spirituality, morality

Список литературы

1. Джафарзаде А. М. Муслим Зеравшани — один из первых пропагандистов русского языка в Таджикистане / А. М. Джафарзаде // Русский язык и литература в школах Таджикистана. — 1997. — № 6. — С. 48–50.
2. Постановление Правительства Республики Таджикистан «О Государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015–2020 годы» от 3 июля 2014 года № 427 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://base.spininform.ru/show_doc.fwx?rgn=70422 (дата обращения: 04.09.2021).
3. Постановление Правительства Республики Таджикистан «О Государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года» от 30 августа 2019 года № 438 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32573267 (дата обращения: 04.09.2021).

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_162
УДК 37.013

Н. П. Юдина

Аксиологический аттрактор отечественного образования: историко-педагогический анализ

N. P. Yudina

Axiological attractor of national education: historical and pedagogical analysis

Автор высказал предположение, что реформированию современного образования мешает отсутствие четкого образа создаваемой системы. А задуманные реформы невозможны без учета опыта прошлого. Проведя анализ педагогического наследия рубежа XIX–XX вв., когда разрабатывался педагогический идеал, автор выявил доминирующие в то время педагогические ценности, описал их как этико-педагогические, социально-педагогические, профессионально-педагогические и показал актуальность. Сделан вывод, что педагогическая аксиология может сыграть роль аттрактора для образовательной практики и педагогической теории.

Ключевые слова: педагогическая аксиология, ценностные доминанты отечественного образования, педагогический идеал.

Педагогика... всегда есть, была и будет этической системой, и, как таковая, должна регулироваться общими этическими ценностями Истины, Добра и Красоты, а не какими бы то ни было иными — политическими или социальными — теориями, отодвигающими названные этические ценности на второй план, на подчиненное место.

В. Н. Сорока-Росинский

Многочисленные дискуссии о российском образовании, которыми изобилуют СМИ разного формата, так или иначе касаются его будущего. Однако вопрос «куда ж нам плыть?» не находит сколько-нибудь четкого ответа. Почему же мы, реформируя образование с середины 80-х гг. XX в., так и не можем выработать его образ, который бы соответствовал и ожиданиям социальных групп, и установкам государства и не отрицал бы тот конструктивный опыт, который выработало российское образование за века своего становления? Напрашиваются исторические аналогии: образ советской школы был разработан в период с 1918 до 1933 г. [11], во времена, несомненно, более трудные, чем наши. Нам представляется, что трудности реформирования российского образования во многом объясняются тем, что его механизмом является калькирование. Оно предполагает механический перенос явлений и процессов из одной среды в другую, чего не терпит образование, формирующееся исторически в определенном социальном и культурном пространстве, как много десятилетий назад показал К. Д. Ушинский.

Свою задачу в рамках предлагаемой работы мы видим в описании ценностного инварианта, сформировавшегося в отечественной педагогике Серебряного века. С одной стороны, в России уже была создана национальная школа, сформировалось учительство, педагогика становилась «важнейшим поприщем гражданской деятельности» и «по-настоящему профессиональной» [12, с. 10]. С другой стороны, это было время социальных потрясений и поиска новых мировоззренческих оснований. Видные философы рубежа веков Е. Н. Трубецкой, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, П. А. Флоренский в декларации издательства «Путь» писали: «Русское самосознание находится в периоде затяжного кризиса... Старые устои жизни и традиционные формы самосознания разбиты или же разбиваются на наших глазах историей, а новое только зарождается в мучительной борьбе и проходит через начальную стадию своего развития» (цит. по: [4, с. 126]).

Глубинная перестройка разных сфер жизни страны открывала возможности для переустройства и жизни человека. Дихотомия времени порождала и эсхатологические настроения, и жажду активной деятельности, и осознание причастности личности к истории.

Педагогика рубежа веков составляла органическое единство с социально-культурным контекстом: так же, как и вся культура Серебряного века, педагогика переживала всплеск индивидуального творчества, что породило множество авторских концепций. Возникло уникальное явление, которое наше общество не знало ни до, ни после этого периода, — педагогизация массового сознания. Интеллигенция, прошедшая через движение «малых дел» и «хождения в народ» XIX в., пришла к выводу, что путь к преобразованию общества лежит в просвещении, чтобы улучшить жизнь народа, не нужны революционные потрясения — нужно просвещение самых широких масс [14; 17]. Образование становилось сферой социальной активности. Об этом говорят факты: в России того времени действовало около 300 общественно-педагогиче-

ских организаций [9], активно проводились съезды (аналоги современных конференций) по вопросам образования [16]. Педагогика на деле становилась «прикладной философией» (С. И. Гессен).

В недрах общественного сознания вырабатывались те ценности, которые принимались педагогами разных направлений. Ниже мы опишем педагогические ценности, объединенные нами по группам авторской классификации: этико-педагогические, социально-педагогические и профессионально-педагогические. В каждой группе была собственная доминанта, создававшая аксиологическое ядро, притягивавшее к себе категории и понятия, обретающие ценностные смыслы. Опишем их последовательно.

Этико-педагогические ценности. Эту группу создали доминанты «человек и его жизнь», «человек и общество». Человек рубежа веков воспринимал себя одновременно и как некий итог, и как начало нового. Такое представление рождалось на стыке противоречивых знаний и настроений. Сентенция: «Мы — дети страшных лет России...» (А. А. Блок) — явилась эмоциональным отражением времени. Человек позиционировался как автор своей жизни, эталона поведения, убеждений, верований и т. д. Авторство в отношении себя порождало ощущение исторической причастности: человек воспринимал себя как современника истории и ее творца, как часть социального целого, где общество — «совокупность людей, находящихся в процессе общения, и далее — совокупность взаимодействующих высших организмов» [15, с. 29].

Время предоставило возможность выбора, а это неизбежно ставило вопрос о свободе и ответственности человека. Мы считаем уместным остановиться на этико-педагогической трактовке свободы, раскрытой К. Н. Вентцелем [1; 2; 3 и др.] в его философско-педагогической концепции творческой личности. Для него свобода — личностное качество, соотносимое с нравственностью и поэтому органично вплетающееся в педагогику и образование [3]. Однако педагогическим средством свобода может стать только тогда, когда всеми участниками педагогического процесса понимаются и принимаются пределы своеволия: свобода ученика кончается там, где начинается свобода его соседа и учителя, и ее он должен уважать так же, как уважают они его свободу. Иными словами, свобода в образовании предполагает акт педагогического воздействия, которое опирается на добровольный выбор воспитанником путей своего становления [3, с. 84].

В условиях, когда общественно-культурные регуляторы поведения — религия, мораль — утрачивали свое императивное значение, этическая мысль эпохи пыталась обосновать (и оправдать) поступок, действие, волеизъявление.

В определенных кругах интеллектуальной элиты нравственность рассматривалась как трансцендентная характеристика, заданная человеку внеземной субстанцией, поэтому земная жизнь человека — это поиск пределов активности в границах всеединого объединения

людей — «сверхреального контекста реальности» (В. Соловьев). Мистической трактовке нравственности противостояла «реалистическая» этика. П. А. Кропоткин считал, что нравственность не требует другого основания, кроме природы человека, которому свойственны два «стремления»: борьба за существование и взаимопомощь. Первое дает «естественнонаучное объяснение происхождению нравственного чувства», а второе предлагает «оправдание этого чувства»: «взаимопомощь — преобладающий факт природы» [8, с. 32]. С точки зрения развития «этического элемента» динамику общества можно представить как развитие присущей человеку потребности организовать свою жизнь на началах взаимной поддержки. Таким образом, естественный ход развития человека указывает на неизбежность нравственного прогресса.

В веере концепций формировалась этико-социальная максима. По выражению В. В. Розанова, «сообразуемость общества, как агрегата, с индивидуумом, как нерушимым целым, есть подчинение принципов коллективной жизни закону нравственности личности» [13, с. 53].

Доминанты «человек и его жизнь», «человек и общество» породили ценностный ряд: человек, общество, свобода, долг, ответственность, активность, творчество, нравственность, мораль. Смыслы ценностных категорий оттеняли представление об автономии человека в социальном целом. В массовом педагогическом сознании утверждалась мысль о том, что общество «есть орудие взаимопомощи, сотрудничества людей. Пользоваться им иначе — это значит извращать его естественную роль, значит не извлекать из него свойственную ему пользу, а употреблять его во зло» [10, с. 118].

Социально-педагогические ценности касались школы как таковой и школы как социального института. Еще в XIX в. ценность школы была определена ее способностью транслировать культуру средствами воспитывающего обучения. Настроение эпохи, ожидания перемен привели к тому, что социально-педагогическая проблематика обрела небывалую популярность, а заинтересованность в школьных делах, как мы говорили выше, выступала индикатором социальной активности людей. Решение вопроса о назначении школы основывалось на представлении о том, что в «современном обществе» школа переродилась из «фактора незначительного, едва признаваемого» до фактора «первой степени» [6, с. 6, 7]. В силу своей важности школа должна соответствовать образу жизни детей, для которых она создается: «необходимо самое близкое знакомство и изучение своей родины» [5, с. 137].

Связь школы и национальной культуры на рубеже XIX и XX вв. порождала педагогическую традицию, связанную с разработкой идеи народности, которая уходит своими корнями в начало XIX в., оформления «русской идеи». В ее контексте народ представлялся носителем и хранителем национального характера. В порубежье народность стала трактоваться как трансцендентная идея, заданная

человеку и постигаемая им в процессе самосознания. В. Н. Сорока-Росинский писал: по своей культурной функции народность — это и «эстетическое требование», подобное художественности в искусстве, и «этическое долженствование», а народная школа — это «движение вперед организованной, дисциплинированной, знающей, зачем она идет, массы; это поход, где известна лишь цель, где... вся задача вождей сводится к умению найтись при всяких обстоятельствах, превозмочь трудности и открыть самые легкие, самые короткие пути вперед» [15, с. 71].

Анализируя состояние образования в России, педагоги разных направлений приходили к выводу, что необходимы децентрализация управления, ограничение полномочий государства в этой области, четкое распределение обязанностей между государством и обществом, консолидация всех сил. Рождалось убеждение, что школа может исполнить свое предназначение только в том случае, если соотношение сил общества и государства в школьном строительстве будет уравновешено. Такого требовали природа ребенка и его естественные права: фактом рождения каждому ребенку дается право на образование, требовать выполнения которого он сам по известным причинам не может. Следовательно, государство должно стать законным защитником его прав, а общество обеспечивать реализацию этих прав [2].

Итак, школа и образование были поставлены в центр общественно-педагогической рефлексии. По выражению тех лет, «грамотные сословия» искали возможность создания общеобразовательной народной школы. Ценностное значение обретали понятия «народ», «культура», «гражданский долг», «общественная значимость» и др.

Еще один аксиологический пласт связан с областью педагогики как профессиональной деятельности — это профессионально-педагогические ценности, которые отражали этический, культурный и профессиональный облик учителя. Педагогическая аксиология обосновывала значимость нравственной позиции педагога, его причастность к национальной культуре, верность идеалу. Эти качества представлялись важными для успешного осуществления педагогической деятельности. Разработка профессиональных требований шла в русле представлений о взаимозависимости личностно-профессиональных качеств учителя и результата педагогического труда. «Чем многостороннее и образованнее учитель, тем лучше он может разобратся в разнообразных педагогических вопросах, и тем успешнее идут его уроки», — считал М. И. Демков [5, с. 158]. П. Ф. Каптерев посвятил анализу качеств учителя главу в своем фундаментальном труде «Дидактические очерки» [7]. Все личностные «свойства» он распределил на две группы: интеллектуальные («умственные») и нравственно-волевые. К первой группе отнесены профессиональная подготовка учителя, широкое общее образование, научно-педагогическое знание, методическая зрелость, владение педагогическим

мастерством, творческое педагогическое мышление и т. д. В другую группу вошли справедливость, серьезное, добросовестное отношение к своим обязанностям, выдержка, настойчивость и последовательность в требованиях, чуткость, любовь к детям. Этот ряд личностно-профессиональных качеств дополнялся такими, которые характеризуют «хорошего учителя» (М. И. Демков): пониманием «всех педагогических законов» и их адекватным применением, «пониманием материала», любовью к своему делу и к детям, «прилежанием и любовью к работе», педагогическим тактом, «который вырабатывается не только на почве нравственного и умственного развития, но и на почве тонкой душевной организации и наблюдательности» [5, с. 159]. Особое место в аксиологии педагогики рубежа XIX–XX вв. занимала доминанта «ребенок — ученик». Мы не рассматриваем эту группу ценностей как самостоятельную: во-первых, представления о ребенке соотносились с концепцией человека и, во-вторых, отношение к ребенку характеризовало педагога и в личностном, и в профессиональном аспекте. Тем не менее остановимся на этой доминанте, потому что никогда ранее в отечественной педагогике не поднимался так остро вопрос о месте ребенка в педагогическом процессе. Впервые ему отводилась роль активного, автономного участника педагогического процесса, способного к творчеству, наделенного способностью к непрерывным изменениям. Педагоги рубежа веков безусловной ценностью воспринимали индивидуальность ребенка: «Дети не похожи один на другого», — писал Н. В. Чехов [18, с. 28]. Следовательно, дело школы — содействовать развитию индивидуальных особенностей и личностных качеств.

Ценностные ряды педагогики рубежа веков вступали в смысловые взаимодействия и образовывали педагогический идеал. П. Ф. Каптерев сделал вывод, что педагогическое явление в силу различных обстоятельств всегда имеет «принудительную сторону», что не соответствует собственно педагогическим задачам. Альтернативой «принудительной стороне» является свобода педагогического процесса, развивающегося «по присущим ему законам и целям, имея единственную задачу — органическое саморазвитие и усовершенствование личности» [7, с. 88]. Оптимальное соотношение свободы и принуждения выразилось в идее автономности педагогического процесса, что и стало выражением его идеала: реализуясь в социальном, культурном, историческом контекстах, он должен выполнять задачи, вытекающие из самой его педагогической сути, не подчиняясь требованиям, «к нему не относящимся».

Итак, мы представили ценностные доминанты педагогики конца XIX — начала XX в. Они выражали массовое сознание эпохи и способствовали консолидации социальных сил. Способны ли описанные ценности выполнить аналогичную функцию сегодня? Очевидно, каждая из групп ценностей пережила историческую трансформацию. Этико-педагогические ценности обрели вневременной характер, и

сомнение в их значимости означает сомнение в культурных основаниях цивилизации. Профессионально-педагогические перестали быть педагогическими и выражают сегодня не столько профессиональные требования, сколько социальные ожидания в отношении педагога. Для созидания в сфере образования важны ценности социально-педагогические. В силу сущностных характеристик ценности могут стать мотивом практической деятельности только при условии их личностного принятия; надо сначала с ними познакомиться и их осмыслить, наполняя конкретно-историческим содержанием. Необходимость такой рефлексии не вызывает сомнения.

The author suggested that the lack of a clear created system image hinders the reform of the modern education, while reforms in this area are not possible without taking into the account the experience of the past. The author identified the pedagogical values dominating at that time, described them as ethical-pedagogical, socio-pedagogical, professional-pedagogical and showed their relevance after analyzing the pedagogical heritage at the turn of the XIX–XX centuries, when the pedagogical ideal was being developed. It is concluded that pedagogical axiology can play the role of an attractor for modern educational practice and pedagogical theory.

Keywords: pedagogical axiology, value dominants of national education, pedagogical ideal.

Список литературы

1. *Вентцель К. Н.* Освобождение ребенка / К. Н. Вентцель. — М. : А. П. Печниковский, П. А. Буланже и К^о, 1906. — 15 с.
2. *Вентцель К. Н.* Новые пути воспитания и образования детей / К. Н. Вентцель. — М. : И. Н. Кушнерев, 1910. — 110 с.
3. *Вентцель К. Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. — 4-е изд., вновь испр. и доп. — М. ; Пб. : Голос труда, 1923. — 101 с.
4. *Голлербах Е.* Религиозно-философское издательство «Путь» / Е. Голлербах // *Вопр. философии.* — 1994. — № 2. — С. 123–126.
5. *Демков М. И.* Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. Для народных учителей и учительских семинарий / М. И. Демков. — М. : Сытин, 1916. — 332 с.
6. *Кайданова О. В.* Идеалы народной школы / О. В. Кайданова. — М. : Сытин, 1905. — 39 с.
7. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
8. *Кропоткин П. А.* Этика / П. А. Кропоткин. — М. : Политиздат, 1991. — 493 с.
9. *Михайлова М. В.* Общественные педагогические и просветительские организации в дореволюционной России / М. В. Михайлова. — М. : ИТПиМИО, 1993. — 163 с.
10. *Народная энциклопедия научных и прикладных знаний : Философия и педагогика.* — М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. — Т. 9. — 200 с.
11. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : Сборник документов 1917–1973 гг.* / сост. А. А. Абакумов [и др.]. — М. : Просвещение, 1974. — 540 с.
12. *Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.* / под ред. А. И. Пискунова. — М. : Педагогика, 1976. — 600 с.

13. *Розанов В. В.* Цель жизни / В. В. Розанов // Смысл жизни : антология. — М., 1994. — С. 19–64.
14. *Соколов П.* История педагогических систем / П. Соколов. — Пг. : Кле-стов, 1916. — 708 с.
15. *Сорока-Росинский В. Н.* Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Ро-синский ; сост. А. Т. Губко. — М. : Педагогика, 1991. — 240 с.
16. *Сорокин П. А.* Общая социология / П. А. Сорокин // Человек. Цивили-зация. Общество. — М., 1992. — С. 29–156.
17. *Чарнолусский В. И.* Основные вопросы организации школы в России / В. И. Чарнолусский. — СПб, 1909. — 131 с.
18. *Чехов Н. В.* Свободная школа: опыт организации средней школы нового типа / Н. В. Чехов. — М., 1907. — 37 с.

СЛОВО МОЛОДЫМ WORD TO THE YOUNG

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_170
УДК 378.14

Л. Г. Астахова

Использование интеллект-карт в процессе формирования когнитивного компонента готовности студентов к будущей профессиональной деятельности

L. G. Astakhova

The use of Mind Maps in the process of forming the cognitive component of students' readiness for future professional activity

Проблема формирования профессиональной готовности студентов была и остается актуальной для системы высшего образования. В статье рассматриваются возможности использования интеллект-карт в высшей школе с целью формирования когнитивного компонента профессиональной готовности у студентов. Описываются особенности применения интеллект-карт на разных этапах обучения в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная готовность, когнитивный компонент готовности, интеллект-карта, преобразование информации, знания, обучающиеся.

Проблема формирования профессиональной готовности студентов была и остается актуальной для системы высшего образования. Важной и необходимой является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, владеющего профессиональными умениями и навыками, имеющего знания не только в рамках выбранной профессии, но и в смежных областях деятельности, способного успешно решать профессиональные задачи

на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному самосовершенствованию.

Под профессиональной готовностью студентов к будущей профессиональной деятельности мы понимаем сложное интегральное субъектное качество личности, представляющее собой систему профессионально значимых качеств личности, социальных установок, мотивации, когний, умений и навыков, необходимых для осуществления выбранного вида деятельности (см.: [3, с. 323]). На основе анализа структур профессиональной готовности к различным видам деятельности, предлагаемых С. Л. Евенко, Г. В. Сергеевой, Ю. М. Тихомировой, В. В. Хитрюк, С. А. Черкасовой и др., была определена структура профессиональной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, включающая совокупность когнитивного, эмоционального, мотивационно-ценностного, рефлексивного, интерактивного компонентов.

Когнитивный компонент профессиональной готовности представляет собой сформированную систему знаний студентов об образовании, особенностях развития, обучения и воспитания обучающихся, организации и содержании профессиональной деятельности, о специфике взаимодействия со специалистами в процессе выполнения трудовых функций, знаний о себе и своей индивидуальной картине мира, а также способность к приобретению, хранению и переработке новых знаний.

Особое место в формировании системы профессиональных знаний принадлежит методу карт понятий [2] и методу интеллект-карт. Метод интеллект-карт позволяет визуально и структурно систематизировать получаемые в процессе обучения знания. Информация представляет собой лишь сведения о чем-либо, которые являются объектом сбора, хранения и переработки. Знание же является формой существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека; обозначает результат теоретической деятельности ума, имеющий притязание на объективную истину. То есть только переработанная, систематизированная и проверенная информация может стать знанием. Общество заинтересовано в дальнейшем накоплении знаний. Это произойдет в том случае, если подрастающее поколение освоит способы их преобразования, необходимые для продолжения процесса общечеловеческого познания (см.: [5, с. 204]). Интеллект-карты позволяют преобразовывать информацию в знание.

Теория интеллект-карт была впервые опубликована Тони и Барри Бьюзенами в 1974 г. в книге «Работай головой». Барри Бьюзен писал: «Привлек меня в интеллект-картах не метод конспектирования, а вытекающий способ организации своих конспектов. Мне требовалось не только упорядочить большее количество исследовательских данных, но и прояснить собственные мысли по различным вопросам. Мой опыт применения интеллект-карт рекомендует их в качестве мощного орудия мышления, поскольку они позволяют обозначить основные идеи и за-

тем без труда четко выявить взаимосвязи между ними. Интеллект-карты неизменно прекрасно справлялись с ролью промежуточной стадии между размышлениями и переносом мыслей на бумагу.

...Со временем я осознал, что наведение моста между мышлением и письменным изложением представляет собой решающий фактор успеха применительно к научно-учебной работе...» [7, с. 13–14].

Первые люди, начавшие фиксировать информацию графическим образом, осуществили в буквальном смысле прорыв в развитии интеллекта, поскольку это положило начало эре внешней передачи информации внутреннего мира человека. По сути, люди научились фиксировать мысль во времени и пространстве, одновременно покрывая ею целые расстояния в тех же времени и пространстве [6; 7, с. 42].

Для иллюстрации своей теории Тони и Барри Бьюзены предлагают представить мышление в виде большой ассоциативной машины, а мозг в виде сверхмощного биокомпьютера, в котором мысли, подобно лучам, расходятся от практически бесконечного числа информационных узлов. Подобная структура отвечает строению нейронных систем, составляющих физическую архитектуру мозга (см.: [7, с. 61]). Разработанная Т. Бьюзеном теория радиантного мышления стала концептуальным основанием для проектирования нового метода обучения — метода интеллект-карт, или Mind Map (ментальных карт), как назвал их автор. Интеллект-карта является способом графического выражения радиантного мышления [5; 6; 7].

Интеллект-карты помогают понять разницу между способностью к хранению информации, которая запечатлена в памяти, и эффективностью хранения информации, которую демонстрирует систематическое использование метода интеллект-карт. Эффективное хранение информации позволяет увеличить объем усвоенной информации. Это можно проиллюстрировать на разнице в образах шкафов: шкафа, в котором все вещи сложены и каждая лежит на своем месте, определенном хозяином, и шкафа, в который хозяева засунули все вещи, находящиеся на виду, перед приходом гостей.

В результате использования многоканальной системы обработки и хранения информации мозг в каждый момент времени содержит «информационные карты», сложности которых позавидовали бы лучшие картографы всех времен, будь они в состоянии увидеть эти карты.

Интеллект-карта всегда строится вокруг центрального объекта. Каждое слово и графическое изображение становятся центром следующей ассоциации, а весь процесс построения карты представляет собой потенциально бесконечную цепь ответвляющихся ассоциаций, исходящих из общего центра. На карте отражено концентрически расширяющееся логико-смысловое пространство, в структуре которого выделяются уровни иерархии. Связи между понятиями изображаются в виде изогнутых линий, так как мозг изогнутые линии усваивает лучше, чем жесткие и геометрические формы (см.: [17, р. 73]). Ментальная карта содержит лингвистические (вербальные) элементы: слова, фразы, предло-

жения, а также нелингвистические (невербальные) элементы: цветовое и символическое кодирование, поэтому составление интеллект-карт позволяет активизировать оба полушария: левое, кодирующее сенсорную информацию на основе словесных описаний, отвечающее за логику, временной анализ, детали, вербальную коммуникацию, лингвистическую и числовую обработку, аналитическое, последовательное мышление; и правое, которое кодирует сенсорную информацию в изображениях и отвечает за пространственный синтез, восприятие формы, невербальное мышление. По мнению Montero и De la Moreda, именно это делает интеллект-карты идеальным инструментом для полного использования потенциала мозга (см.: [18, p. 397]).

Интеллект-карты можно успешно использовать на всех уровнях образования в качестве мощной стратегии обучения. Как показали исследования Núñez Lira, Novoa Castillo, Majo Marrufo и Salvatierra Melgar [17], целенаправленное использование ментальных карт в процессе обучения студентов позволяет добиться значительного развития их аналитических и творческих способностей, практического интеллекта. Однако для достижения таких результатов необходимо понимание студентами выполняемой работы, усвоение ими данного метода и систематическое его применение.

Muñoz-González, Ontoria-Peña и Molina-Rubio рассматривают использование интеллект-карт как стратегию обучения, которая облегчает понимание, организацию и усвоение знаний, поскольку помогает преобразовывать информацию в знания. Ментальные карты, по мнению авторов, можно сравнить с графическим органайзером, позволяющим обучаться мозгу в целом (см.: [19, p. 344]).

González, Pareja и Gea также указывают, что использование интеллект-карт связано с целостной моделью обучения, которая позволяет использовать мозг полностью: как левое, так и правое полушарие. Понятие целостного мышления связано с тремя уровнями:

- 1) метапознанием задач, или самосознанием возможностей, которые будут реализованы;
- 2) метапознанием стратегий, или самосознанием процедур и техник, которые будут применяться;
- 3) личным метапознанием, или самосознанием когнитивных и аффективных процессов, которые будут переживать студенты в процессе обучения.

Взаимосвязь этих уровней приводит к развитию рефлексивного самосознания в обучении (см.: [16, p. 137]).

Е. А. Бершадская [4] пишет, что использование метода интеллект-карт позволяет успешно решать образовательные задачи, связанные с формированием и развитием информационной и коммуникативной компетентности обучающихся, развитием их личности: самопознанием, самопониманием и креативностью.

Возможности использования метода интеллект-карт в образовательном процессе рассматриваются в многочисленных работах отече-

ственных и зарубежных авторов. Интеллект-карты можно применять при решении различных задач: освоения учебного материала [8], обобщения и структурирования учебного материала [9; 15], создания гибких персональных информационных образовательных сред [20], разработки блочно-модульных программ обучения [10], формирующего контроля [13], оценивания [1; 11].

Использование интеллект-карт в процессе обучения начинается с подробного знакомства студентов с методом интеллект-карт, его особенностями и отличиями от других методов обучения. Это можно сделать на первом индивидуальном занятии и предложить студентам составить интеллект-карту по теме, которая поможет определить готовность студентов к изучению новой дисциплины. Например, для изучения дисциплины «Социально-психолого-педагогическая деятельность в специальном и инклюзивном образовании» студенты должны иметь знания по психологии, дефектологии, психологической диагностике, деятельности педагога-психолога в системе образования и т. д. В начале изучения данной дисциплины обучающимся можно предложить составить интеллект-карту по теме «Деятельность педагога-психолога в системе образования», «Обучающиеся с ОВЗ», «Личность», «Социализация» и др., оценка выполнения и презентации которых позволят преподавателю определить уровень и качество имеющихся у обучающихся знаний, необходимых для изучения новой дисциплины. При использовании в работе данного метода методические материалы для составления интеллект-карт должны быть доступны для студентов в любое время, например, розданы в печатном виде или выложены в папке файлов учебной группы в Teams.

В процессе знакомства студентов с методом им сообщаются требования к разработке интеллект-карт:

- 1) интеллект-карта должна содержать не менее 2 уровней раскрытия главной темы;
- 2) интеллект-карта должна представлять собой единство исторического и методологического аспектов;
- 3) в интеллект-карте должен быть представлен вклад выдающихся ученых, философов, педагогов и т. д. в становление и развитие рассматриваемых вопросов;
- 4) интеллект-карта должна быть выразительной, ясной, четкой, содержать необходимый минимум слов, символов и цветов;
- 5) в интеллект-карте должны быть представлены интегративные связи между различными понятиями, аспектами, подходами и т. д.;
- 6) в интеллект-карте должна быть обозначена последовательность ее прочтения.

В процессе обучения в зависимости от поставленной цели студентам можно предлагать задания:

- 1) на составление интеллект-карт;
- 2) дополнение ранее выполненных интеллект-карт;
- 3) корректировку своих ранее составленных карт;
- 4) анализ готовых интеллектуальных карт.

Задания на составление интеллект-карт можно предлагать студентам выполнить в часы самостоятельной работы по дисциплине или в часы аудиторной работы.

Составление интеллект-карт в качестве домашнего задания можно давать студентам в том случае, когда требуется изучить и обобщить большой объем информации, полученной из разных источников, подготовиться к его обсуждению на занятии. Например, для подготовки к обсуждению темы «Основные проблемы неблагополучного детства» студентам предлагалось составить дома интеллект-карту «Проблемы детства» на основе рекомендованного списка литературы, знаний, полученных при изучении других дисциплин, и жизненного опыта. На занятии возможно несколько вариантов работы с выполненными картами:

- 1) каждый студент (или группа) представляет свою интеллект-карту и отвечает на вопросы членов группы;
- 2) интеллект-карту представляют желающие студенты и также отвечают на вопросы однокурсников и преподавателя, остальные работы сдаются преподавателю для проверки;
- 3) если задание выполнялось индивидуально, то все интеллект-карты рассматриваются, передаваясь по кругу; при этом студенты фиксируют для себя вопросы к авторам конкретных интеллект-карт; после этого дается время для точечных уточняющих вопросов и ответов на них;
- 4) если интеллект-карты составлялись в группе, то ведется работа в группах аналогично тому, что описано в предыдущем пункте. Члены группы совместно рассматривают карту, обсуждают ее и фиксируют вопросы к авторам карты, которые смогут задать после изучения всех предлагаемых карт и получить на них ответы.

Составлять ментальные карты студенты могут и на занятии, например, в конце изучения конкретного раздела дисциплины. Данную работу лучше предлагать выполнить в малой группе. Основной целью будет уточнение, обобщение и систематизация знаний. Работа в малых группах способствует развитию коммуникативных умений, таких как умение высказывать и отстаивать свое мнение, умение слушать и слышать партнеров по команде, умение распределять обязанности в команде и т. д.

Интеллект-карты можно использовать для оценки степени усвоения знаний по дисциплине в целом. В этом случае студенты выполняют работу индивидуально на занятии без использования дополнительных источников информации.

Анализ и оценка индивидуальной структуры знаний, представленных в интеллект-карте, являются достаточно сложной задачей. При оценке полноты и структуры сформированных знаний М. Ю. Мамонтова, например, предлагает сопоставлять представленные студентами карты с «эталонной» интеллект-картой (см.: [11, с. 88]). Для выявления и изучения логико-смысловой структуры специфици-

ческого рисунка также целесообразно воспользоваться методами структурно-информационного анализа графов [12; 14]. По мнению М. Ю. Мамонтовой, результатом такого оценивания является количественно-качественная многомерная характеристика качества знаний, которая позволяет выявить системность знаний, их полноту и структуру; гибко сочетать оценку знаний преподавателем и самооценку обучающимися собственными знаниями; оценивать динамику формирования знаний обучающихся (см.: [11, с. 90]).

Таким образом, использование интеллект-карт, позволяющих преобразовывать информацию в знание, в процессе обучения способствует формированию когнитивного компонента профессиональной готовности студентов. Систематическое применение метода интеллект-карт позволяет развивать вербальный и невербальный интеллект; определять готовность студентов к изучению новой дисциплины, оценивать полноту усвоенного материала, степень обобщения изученного материала, видеть наличие или отсутствие у студента взаимосвязей нового материала с изученным ранее, выявлять структуру полученных знаний. Однако получение таких результатов возможно только при осознании студентами выполняемой работы и усвоении ими данного метода.

The problem of forming a student's professional readiness has been and remains relevant for the higher education system. The article discusses the possibilities of using Mind Maps in higher education in order to form the cognitive component of professional readiness in students. The features of the use of Mind Maps at different stages of higher education are described.

Keywords: professional readiness, cognitive component of readiness, Mind Maps, information transformation, knowledge, students.

Список литературы

1. Андрюхина Л. М. Ментальные карты (интеллект-карты) как контрольно-оценивающее средство по дисциплине «История и методология педагогической науки» / Л. М. Андрюхина // Формирование кадрового потенциала СПО — инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании : сб. науч. тр. IX Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 16 февр. 2016 г.). — Екатеринбург, 2016. — С. 78–86.

2. Астахова Л. Г. Использование карт понятий в процессе оценивания уровня знаний студентами / Л. Г. Астахова, А. В. Астахов // Вестн. Калуж. ун-та. — 2018. — № 3. — С. 92–96.

3. Астахова Л. Г. Формирование профессиональной готовности студентов к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ / Л. Г. Астахова // Науч. тр. Калуж. гос. ун-та им. К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. — Калуга, 2020. — С. 320–326.

4. Бершадская Е. А. Применение метода интеллект-карт в учебном процессе [Электронный ресурс] / Е. А. Бершадская // Непрерывное педагогическое образование.ru. — 2012. — № 1. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34029957> (дата обращения: 24.01.2020).

5. Бершадский М. Е. Теоретико-практические аспекты работы с картами интеллект-понятий / М. Е. Бершадский // Нар. образование. — 2012. — № 6. — С. 203–212.

6. *Бьюзен Т.* Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. — 2-е изд. — Минск : Попурри, 2003. — 320 с.

7. *Бьюзен Т.* Интеллект-карты : практ. рук-во / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен ; пер. с англ. Е. А. Самсонов. — Минск : Попурри, 2010. — 352 с.

8. *Гаврилова А. С.* Интеллектуальные карты (ментальные карты). Применение интеллект-карт в учебной деятельности [Электронный ресурс] / А. С. Гаврилова, В. Н. Таран // Наука и перспективы. — 2019. — № 4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-karty-mentalnye-karty-primenenie-intellekt-kart-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 30.01.2020).

9. *Иванова О. В.* Интерактивные интеллект-карты как средство обобщения учебной информации [Электронный ресурс] / О. В. Иванова // Шк. технологии. — 2018. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-intellekt-karty-kak-sredstvo-obobscheniya-uchebnoy-informatsii> (дата обращения: 30.01.2020).

10. *Мамонтова М. Ю.* Электронные интеллект-карты как средство создания и реализации модульных программ обучения / М. Ю. Мамонтова // Пед. образование в России. — 2016. — № 7. — С. 44–51.

11. *Мамонтова М. Ю.* Интеллект-карта как средство оценивания качества знаний обучающихся: возможности и ограничения структурно-информационного подхода [Электронный ресурс] / М. Ю. Мамонтова // Пед. образование в России. — 2017. — № 6. — С. 83–91. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karta-kak-sredstvo-otsenivaniya-kachestva-znaniy-obuchayushchih-sya-vozmozhnosti-i-ogranicheniya-strukturno-informatsionnogo> (дата обращения: 25.01.2020).

12. *Мизинцев В. П.* Проблема аналитической оценки качества и эффективности учебного процесса в школе : учеб. пособие / В. П. Мизинцев. — Куйбышев : Куйбыш. гос. пед. ин-т, 1979. — Ч. 1. — 107 с.

13. *Свалова Т. А.* Интеллект-карта как средство формирующего контроля знаний [Электронный ресурс] / Т. А. Свалова, М. Ю. Мамонтова // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. — Екатеринбург, 2016. — С. 86–96. — Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26276719_35038888.pdf (дата обращения: 25.01.2020).

14. *Сохор А. М.* Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор. — М. : Педагогика, 1974. — 192 с.

15. *Стариченко Б. Е.* Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе / Б. Е. Стариченко, М. Ю. Мамонтова, А. В. Слепухин. — Ч. 3 : Компьютерные технологии диагностики учебных достижений : учеб. пособие / под ред. Б. Е. Стариченко. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2014. — 179 с.

16. *González J. M. M.* Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo [Electronic resource] / J. M. M. González, E. F. H. Pareja, E. M. V. Gea // Perfiles Educativos. — 2016. — Vol. 38. — P. 136–151. — Mode of access: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300136 (date of application: 30.01.2020).

17. Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students [Electronic resource] / Núñez Lira [et al.] // J. of Educational Psychology — Propósitos y Representaciones. — 2019. — Vol. 7, № 1. — P. 72–82. — Mode of access: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a04v7n1.pdf> (date of application: 30.01.2020).

18. *Montero E. G.* Analizando el autoconcepto y la imagen: aplicación del mapa mental a la construcción de la marca personal [Electronic resource] / E. G. Montero,

M. De la Morena Taboada // Opción : Revista de Ciencias Humanas y Sociales. — 2015. — Vol. 2. — P. 396–424. — Mode of access: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834763> (date of application: 30.01.2020).

19. Muñoz-González J. M. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento [Electronic resource] / J. M. Muñoz-González, A. Ontoria-Peña, A. Molina-Rubio // Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. — 2011. — Vol. 3, № 6. — P. 343–361. — Mode of access: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734006.pdf> (date of application: 30.01.2020).

20. Use of Electronic Mind Maps for Creation of Flexible Educational Information Environments [Electronic resource] / M. Mamontova [et al.] // Smart Innovation, Systems and Technologies. — 2016. — Vol. 59. — P. 605–615. — Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/303761360_Use_of_Electronic_Mind_Maps_for_Creation_of_Flexible_Educational_Information_Environments (date of application: 28.01.2020).

DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_178

УДК 37.013.73

В. Г. Рощупкин

Исследование процесса развития кросс-культурного потенциала студентов

V. G. Roshchupkin

Research of the process of development of cross-cultural potential of students

В статье рассматривается сущность кросс-культурного потенциала, обосновывается, что для его формирования у студентов преподаватель вуза должен иметь представление об имеющемся у них опыте смысловой (кросс-культурной) деятельности, необходимых для ее осуществления способностях и ценностных ориентациях. Для решения данной задачи необходимо определить субъектность, смысловые и ценностные ориентации студентов, имеющийся у них смысловой опыт. Анализ результатов проведенного исследования способностей студентов показал недостаточный уровень осмысленности первокурсниками своей жизни, средний и ниже среднего уровень развития креативных способностей и рефлексивности, прежде всего системной ее составляющей.

Ключевые слова: кросс-культурный потенциал, культура, опыт кросс-культурной деятельности, ценность, ценностные ориентации, способности, ценностное отношение, понимание, рефлексия, творчество.

В ситуации перехода общества в новое состояние, к новому типу отношений, к формированию новых условий существования субъекта перед системой образования встает задача развития способностей студента как субъекта культуры решать проблему обеспечения такого перехода, в том числе за счет развития его кросс-культурного

потенциала. Ведь в складывающихся условиях изменяются не только объективные факторы развития общества, но и характеристики самого студента, которые находят выражение в построении им различных отношений в процессе жизнедеятельности. Другими словами, основания развития студента как субъекта культуры включают как становление его деятельности, направленной на воспроизводство и развитие культуры через развитие его духовных способностей, так и становление отношения студента к действительности, себе и другому, которое является системообразующим фактором развития его смысловой и творческой деятельности. Однако развитие не происходит автоматически, а базируется на возникновении у субъекта специфической мотивации решения ранее неизвестной проблемы, «разрыва» в деятельности и требует наличия определенного потенциала, который, реализуясь, позволяет решать значимые общественные проблемы и одновременно способствует развитию субъекта деятельности. Одним из таких потенциалов является кросс-культурный потенциал студента как субъекта, который, являясь частью культурного потенциала студента, непосредственно связан с его творческой деятельностью по изменению, развитию культуры и общества.

Анализ педагогических и психологических исследований, тематически связанных с нашим, показывает, что понятие кросс-культурного потенциала лишь недавно стало предметом внимания отечественных ученых, оно не имеет устоявшегося определения, а существующие работы свидетельствуют лишь о начальном этапе изучения данного явления [13].

В нашем понимании кросс-культурный потенциал студента может быть представлен в виде результатов его смысловой (культурной, кросс-культурной) деятельности, предполагающей освоение различных вариантов, способов осмысления, смыслообразования и смыслополагания, построения смысловых связей и конфигураций (см.: [12, с. 298]). Кросс-культурный потенциал студента подвержен изменениям, он не дан человеку от рождения, а формируется и развивается в процессе его культуры. В основе потенциала лежат, прежде всего, внутренние ресурсы студента, его свойства, способности, ценности и т. д.

Кросс-культурный потенциал студента включает в себя следующие элементы:

- 1) результат (опыт) его смысловой (культурной, кросс-культурной) деятельности;
- 2) его способности осуществлять и развивать кросс-культурную деятельность (способности понимать (осмыслять, выявлять и реконструировать уже известные смыслы и порождать свои собственные), а также связанные со смыслообразованием рефлексивные и креативные способности);
- 3) ценностно-ориентационную составляющую его смысловой деятельности, которая, наряду с опытом и способностями студента, находит выражение в построении им различных отношений в процессе жизнедеятельности.

Под опытом мы понимаем способы и результаты деятельности, взаимодействий субъекта, зафиксированные в артефактах, знаковых системах, знании посредством рефлексии. Говоря словами А. И. Пигалева, это «процесс “соприкосновения” субъекта с иной, отличной от него действительностью, который оставляет после себя некоторый “след” в качестве содержания опыта. Результаты такого “соприкосновения” обеспечивают возможность изменения жизнедеятельности и ее мотивации, а также позволяют воспроизводить путем обучения определенные формы жизнедеятельности в ситуациях, аналогичных первичному “соприкосновению”» [9, с. 126]. Опыт кросс-культурной деятельности студента лежит в основе и проявляется в процессе его творческой деятельности по изменению, развитию культуры и общества. Отсюда формирование опыта культурной и кросс-культурной деятельности предполагает освоение определенных принципов, способов, механизмов культурной деятельности студента как субъекта, направленных как на воспроизводство, так и на расширение культурного пространства (поля смыслов), в том числе через творческую деятельность субъекта культуры. Вместе с тем жизнедеятельность субъекта, его рефлексия над ней соединяются в переживании, которое невозможно без ценностного аспекта, организующего его опыт в соответствии со смысловыми установками. Приобретаемый в ходе жизни опыт позволяет субъекту определить, что значимо, что имеет для него смысл.

Кроме опыта смысловой деятельности кросс-культурный потенциал студента как субъекта включает его духовные способности, выступающие в качестве механизма реализации деятельности и составляющие ее базовые элементы, операциональный фундамент. Способности человека, как это обосновано С. Л. Рубинштейном, сочетают в себе как общественное, так и природное. Общественно выработанные знания и способы действия влияют на развитие психических свойств человека, а превращение этих свойств в способность возможно в условиях его деятельности. Развитие человека, в отличие от накопления «опыта», овладения знаниями, умениями, навыками, — это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека — это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений (см.: [14, с. 220–221]). Б. М. Теплов рассматривает способности как индивидуально-психологические различия между людьми, такие психические свойства человека, которые являются условиями успешного выполнения им какой-либо одной или нескольких деятельностей, а также несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков (см.: [16, с. 147]). Важным моментом в концепции Б. М. Теплова выступает системный характер анализа способностей. Как подчеркивает ученый, успешное выполнение деятельности может быть обеспечено не отдельной способностью, а

лишь их сочетанием, которое характеризует человека. При этом отдельные способности могут изменяться, приобретать качественно иной характер в зависимости от наличия и уровня развития других способностей (см.: [15, с. 17]).

В данном случае речь идет о способности к креативности, рефлексивности, и прежде всего к пониманию (осмыслению, смыслообразованию, смыслополаганию). Развитие способности к пониманию через смыслообразование, смыслополагание непосредственным образом связано с развитием кросс-культурного потенциала и, шире — культурного потенциала субъекта, что становится основанием для развития самой культуры. Смысловая и творческая деятельность субъекта, направленные на развитие культуры, преодоление переходного периода в жизни общества, формирование нового типа отношений, предполагают развитие у субъекта не только креативных и смыслообразующих способностей, но и рефлексивных, призванных обеспечивать процессы творчества и смыслообразования.

Еще одним элементом кросс-культурного потенциала студента является ценностно-ориентационная составляющая смысловой деятельности. Именно в культурной деятельности закрепляются культурные нормы, т. е. правила, выражающие представления о желаемом результате или идеале. Ценности и нормы образуют единые комплексы — нормативно-ценностные системы, в которых и аккумулируется опыт. Согласно Г. Л. Тульчинскому, понятие нормативно-ценностной системы позволяет раскрыть механизм осмысления как системы внебиологического наследования опыта и информации. При этом сами нормативно-ценностные системы выступают в качестве «социальной памяти», «исторической коллективной памяти» и т. д., а культура предстает совокупностью нормативно-ценностных систем, действие которых закрепляется в многообразных формах вовлечения человека в социально упорядоченную деятельность (см.: [17, с. 74, 93]).

Таким образом, для формирования кросс-культурного потенциала студентов преподаватель вуза должен иметь представление об имеющемся у них опыте смысловой (кросс-культурной) деятельности, необходимых для ее осуществления способностях и ценностных ориентациях. Решение данной задачи требует отобрать такие методы научно-педагогических исследований, с помощью которых становится возможным определить субъектность, смысложизненные и ценностные ориентации студента, имеющийся у него смысловой опыт и составляющие его знания, причем знания студента могут быть изучены опосредованно, через смысложизненные и ценностные ориентации (так как знания являются их неотъемлемой частью).

Важным моментом в проведении исследования является изучение студента с точки зрения динамических процессов его формирования и развития как существующего. «Существующего, — подчеркивает В. В. Знаков, — значит, человека, обладающего активной субъектной сущностью», который делает жизненно важные экзи-

стенциальные выборы и принимает на себя ответственность за них, основанную на его представлениях о должном [2, с. 290]. Экзистенциальный выбор субъекта, основанный на осознанном должествовании, невозможен без актуализации его глубинных ценностно-смысловых образований.

В этой связи при проведении научно-педагогического исследования по изучению кросс-культурного потенциала студентов необходимо использовать методики, позволяющие получить представления об экзистенциальных, смысложизненных и ценностных ориентациях студентов, их самоактуализации, и методики диагностики рефлексивности и самосознания, направленные на изучение духовных способностей студентов. При этом особое внимание важно уделять рефлексивности, так как одной из важнейших ее функций является структурирование осознаваемых субъектом психических свойств и возможность их коррекции. Рефлексивность, по А. В. Карпову, «раскрывается как такое качество субъекта, суть которого состоит в его способности к экспликации, выявлении, “распознании”, а — в известной мере — и в формировании других свойств и качеств, к их осознанию и репрезентации как своих и образующих его “самость”, то есть субъектность как таковую» [4, с. 55].

Итак, выбор методов исследования кросс-культурного потенциала студентов был обусловлен теоретическими положениями о сущности и содержании кросс-культурного потенциала студента как субъекта культуры. Их совокупность должна давать целостное представление об уровне кросс-культурного потенциала студентов, обеспечивать взаимосвязь эмпирического и теоретического знания. Среди методик, которые были использованы в ходе исследования, необходимо отметить следующие: Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [6], применяемый для изучения личностного потенциала, Тест на диагностику творческого потенциала и креативности (Е. И. Рогов) [11], методику диагностики рефлексивности А. В. Карпова [5] и Дифференциальный тест рефлексии (ДТР) Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина [8], чьи показатели взаимосвязаны и отражают развитие у субъекта системной рефлексии, связанной с рефлексией актуальной деятельности.

Полученные данные были изучены и обработаны с помощью математико-статистических методов исследования. Вместе с тем наблюдения за деятельностью студентов в различных организационных формах обучения (лекции, семинары), беседы с ними позволяют дать качественный анализ полученных количественных данных.

Изучение кросс-культурного потенциала студентов проводилось на базе ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева». Были сформированы две группы первокурсников-гуманитариев, обучающихся на различных факультетах: на историческом факультете (специальность — международные отношения) и на филологическом факультете. В качестве экспериментальной группы выступали студенты исторического факультета (в дальнейшем — студенты-международники) (N = 52), контрольной

группы — студенты филологического факультета (в дальнейшем — студенты-филологи) (N = 52). Логика программы исследования и последующего теоретического анализа эмпирического знания продиктована пониманием содержания кросс-культурного потенциала студента.

Тест смысловых ориентаций (СЖО) является адаптированной Д. А. Леонтьевым версией теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика. Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу В. Франкла. В процессе факторного анализа полученных результатов использования оригинальной методики Д. А. Леонтьевым было выделено 6 факторов: «цели в жизни», то есть наличие жизненных целей, призвания, намерений в жизни, «верность ложному пути» (ответственность за выполнение возложенных обязанностей даже при наличии внутреннего протеста), «интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «удовлетворенность самореализацией» (выражает ощущение успешности осуществления самого себя в жизни и повседневной деятельности), «Я — хозяин жизни» (выражает ощущение человеком его способности влиять на ход собственной жизни), «управляемость жизни» (выражает уверенность в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора).

Полученные факторы (за исключением второго) рассматриваются как составляющие смысла жизни человека. Результаты факторного анализа позволили преобразовать методику в многомерный Тест смысловых ориентаций, включающий, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также пять субшкал, отражающих три конкретные смысловые ориентации и два аспекта локуса контроля (см.: [6, с. 14–15]).

Рассмотрим полученные результаты по указанным субшкалам:

1. Цели в жизни — характеризует целеустремленность, наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей (намерений) в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. По данной субшкале студенты-международники в среднем набрали 27,87 балла, студенты-филологи — 29,94 балла. Вместе с тем среднее значение данного показателя у Д. А. Леонтьева [6] равно 32,90 балла. Подобное отставание полученных нами результатов от средних значений проведенных ранее исследований может свидетельствовать о недостаточной осмысленности первокурсниками своих целей, не до конца сформированных взглядах и ценностных ориентациях. Данный вывод подтверждается результатами и по другим субшкалам.

2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни, — определяет удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Содержание этой шкалы совпадает с представлением о том, что единственный смысл в жизни состоит в том, чтобы жить. По данному показателю студенты-международники продемонстрировали также более низкий результат (27,15 балла), чем студенты-филологи (30,37 балла). Кроме того, обе группы первокурс-

ников набрали меньше баллов, чем среднее значение в предыдущих исследованиях (31,09 балла) [6].

3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией, — измеряет удовлетворенность прожитой частью жизни, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Несмотря на то что первокурсники осуществили свое желание поступить в университет, они продемонстрировали также меньшее, чем среднее (25,46 балла) [6], значение по данной субшкале: у студентов-международников в среднем всего 22,50 балла, у студентов-филологов — 24,96 балла.

4. Локус контроля-Я (Я — хозяин жизни) — характеризует представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни. По локусу контроля-Я студенты-международники набрали в среднем 18,88 балла, студенты-филологи — 20,21 балла, также показав результат ниже среднего значения в исследованиях, проведенных ранее (21,13 балла) [6].

5. Локус контроля-жизнь, или управляемость жизни, — отражает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю. По данному показателю студенты-международники набрали 28,65 балла, студенты-филологи — 30,48 балла, что в среднем ниже результата, полученного в ранних исследованиях (30,14 балла) [6].

Общий показатель смысложизненных ориентаций также свидетельствует о большей осмысленности жизни студентами-филологами (101,06 балла), чем студентами-международниками (93,02 балла). При этом оба показателя первокурсников уступают среднему значению, полученному в исследованиях Д. А. Леонтьева [6] (103,10 балла), что говорит о необходимости развития смысложизненных и ценностных ориентаций студентов, их кросс-культурного потенциала.

Исследование рефлексивных способностей студентов проводилось на основе методики диагностики рефлексивности А. В. Карпова, который рассматривает рефлексивность «как важнейшую регулятивную составляющую личности, позволяющую ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность» [5, с. 77]. Как подчеркивает ученый, «параметр рефлексивности в целом является не просто очень важным в плане обеспечения деятельности и поведения, а часто — основным и наиболее специфическим. Именно он придает сложность, многогранность, противоречивость и в конечном счете — уникальность тому, что обычно обозначается понятием “осознанная, произвольная регуляция деятельности”» [там же, с. 120]. Рефлексивность лежит в основании субъектности человека, позволяет ему оказывать влияние на собственную деятельность, регулировать ее.

Еще одной методикой исследования рефлексивности, взаимосвязанной с методикой А. В. Карпова, является Дифференциальный тест

рефлексии (ДТР), разработанный Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Осиным. Под рефлексией авторы понимают способность человека произвольно обращать сознание на самого себя. Это понятие содержит в себе два момента: механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Именно единство этих двух аспектов образует полноценное рефлексивное отношение в узком смысле слова, с которым связывается переход на уровень самодетерминации (см.: [8, с. 114]). При апробации опросника ДТР было показано существование нескольких качественно специфических видов рефлексии, различающихся по характеру направленности сознания. Полному отсутствию самоконтроля, сосредоточенности лишь на внешнем интенциональном объекте («арефлексии») противопоставляются (см.: [7, с. 347]):

- 1) интроспекция (самокопание), связанная с сосредоточенностью на собственном состоянии, собственных переживаниях;
- 2) системная рефлексия, связанная с отстранением, самодистанцированием и взглядом на себя со стороны, позволяющая охватить одновременно полюс субъекта и полюс объекта;
- 3) квазирефлексия, направленная на сторонний объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации и приводящая к уходу из актуальной ситуации бытия в мире.

Несмотря на то что все три вида рефлексии взаимосвязаны, системная рефлексия наиболее тесно связана с рефлексивностью и самодетерминацией субъекта, тогда как интроспекция и квазирефлексия обнаружили связи с негативным самоотношением и низкой осмысленностью жизни [10]. По мнению Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина, системная рефлексия, в которой направленность сознания на себя происходит не за счет, а в дополнение к его направленности на внешнюю ситуацию, представляет собой единственную полноценную разновидность рефлексии, в полной мере выполняющую приписываемые рефлексии позитивные функции (см.: [8, с. 116]). В этой связи именно показатель системной рефлексии может быть использован для определения уровня кросс-культурного потенциала студента.

В соответствии с методикой А. В. Карпова студенты-международники показали результат чуть выше, чем студенты-филологи, — 130,94 балла (5 стень) против 125,58 балла (5 стень). При этом оба результата соответствуют среднему значению рефлексивности (всего у А. В. Карпова 10 стеньев с возможностью набора до 172 баллов и выше в 10-м стень). Однако сопоставление данных показателей с результатами опроса по ДТР дает более интересную картину развития рефлексивных способностей студентов. Так, студенты-международники в среднем набрали лишь 38,4 балла по показателю системной рефлексии, в то время как студенты-филологи — 39,52 балла, что может говорить о большой доле в структуре рефлексивности у студентов-международников «нежелательных» видов рефлексии. Данный вывод находит подтверждение при сопостав-

лении результатов первокурсников по другим видам рефлексии. Так, уровень интроспекции (самокопания) у студентов-международников равен 26,37 балла, что выше результатов студентов-филологов (23,37 балла). Подобная картина повторяется при сравнении результатов первокурсников по показателю квазирефлексии: 26,77 балла у студентов-международников и лишь 25,33 балла у студентов-филологов.

Таким образом, несмотря на более высокий общий показатель рефлексивности у студентов-международников, сопоставление структурных элементов рефлексивности первокурсников свидетельствует о более полноценной рефлексии у студентов-филологов, чей уровень системной рефлексии практически соответствует среднему значению, полученному Д. А. Леонтьевым [8] в своих исследованиях (39,58 балла). При этом уровень интроспекции (23,37 балла) и квазирефлексии (25,33 балла) у студентов-филологов оказался ниже средних значений — соответственно 25,11 балла и 27,39 балла [8], чего нельзя сказать о студентах-международниках, набравших по данным шкалам больше баллов (26,37 и 26,77 балла соответственно). Необходимо также отметить, что данные показатели развития рефлексивных способностей студентов-филологов соотносятся с их более высокими по сравнению со студентами-международниками показателями по Тесту смысловых ориентаций, ведь осмысление себя и окружающего мира невозможно без развития рефлексии.

Кроме изучения рефлексивных способностей студентов было проведено исследование их креативных способностей с использованием Теста на диагностику творческого потенциала и креативности Е. И. Рогова. Для нашего исследования особый интерес представляет коммуникативная креативность. По мнению А. А. Головановой, это способность субъекта нестандартно и эффективно создавать новые возможности для решения проблем, способность к открытию принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной коммуникативной задачи (см.: [1, с. 5–6]). Согласно У. В. Кала, коммуникативная креативность выступает как умение и способность личности модифицировать свое поведение, готовность преобразовывать имеющуюся ситуацию. На ее формирование влияют мотивация творчества, личностные свойства, опыт (см.: [3, с. 42]). Таким образом, креативность (прежде всего, коммуникативную креативность) можно рассматривать как динамическое свойство субъекта, позволяющее ему эффективно использовать имеющийся опыт для успешного взаимодействия с представителями других культур, понимания их за счет активизации и развития творческого потенциала. Данное свойство субъекта проявляется в его гибкости, быстрой адаптации к инокультурной среде, умении мобилизоваться в неожиданных ситуациях, оригинально решать возникающие проблемы и в его ориентации на ценностное отношение в кросс-культурном взаимодействии.

В соответствии с методикой Е. И. Рогова первокурсники показали практически одинаковый результат развития креативных способностей: студенты-международники набрали в среднем 41,08 балла, студенты-филологи — 41,17 балла, что соответствует среднему значению (24—47 баллов, более 48 баллов говорит о высоком уровне креативности).

Таким образом, проведенное исследование способностей студентов, связанных с развитием их кросс-культурного потенциала, показало недостаточный уровень осмысленности первокурсниками своей жизни, что может быть связано с не вполне сформированными жизненными принципами и ценностными ориентациями, со средним (ниже среднего у половины опрошенных) уровнем развития рефлексивности, и прежде всего системной ее составляющей. Уровень развития креативных способностей первокурсников также не превышает среднего значения.

Отставание полученных нами результатов от средних значений проведенных ранее исследований говорит о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию у студентов рефлексии, смысло-жизненных и ценностных ориентаций, креативных способностей, что позволит не только повысить качество обучения студентов, но и будет способствовать развитию их кросс-культурного потенциала.

The article examines the essence of cross-cultural potential, substantiates that for its formation among students, a university teacher must have an idea of their experience of semantic (cross-cultural) activity, the abilities and value orientations necessary for its implementation. To solve this problem, it is necessary to determine the subjectivity, life-meaning and value orientations of students, their semantic experience. The analysis of the results of the study of the students' abilities showed an insufficient level of comprehension of their life by freshmen, an average and below average level of development of creative abilities and reflexivity, first of all, its systemic component.

Keywords: cross-cultural potential, culture, experience of cross-cultural activities, value, value orientations, abilities, value attitude, understanding, reflection, creativity.

Список литературы

1. Голованова А. А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач : автореф. дис ... канд. психол. наук / А. А. Голованова. — Казань, 2003. — 23 с.
2. Знаков В. В. Психология понимания : Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. — М. : Ин-т психологии РАН, 2005. — 448 с.
3. Кала У. В. Психологическая служба в школе / У. В. Кала, В. В. Раудик. — М. : Знание, 1986. — 79 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. — 2003. — Т. 24, № 5. — С. 45—57.
5. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М. : Ин-т психологии РАН, 2004. — 424 с.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2000. — 18 с.
7. Леонтьев Д. А. Методологические и методические вопросы эмпирического изучения и диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Личностный потенциал. Структура и диагностика. — М., 2011. — С. 338—390.

8. *Леонтьев Д. А.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2014. — Т. 11, № 4. — С. 110–135.
9. *Пигалев А. И.* Культура как целостность (Методологические аспекты) / А. И. Пигалев. — Волгоград : Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. — 468 с.
10. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности / Д. А. Леонтьев [и др.] // Рефлексивные процессы и управление : сб. матер. VII Междунар. симп. / под ред. В. Е. Лепского. — М., 2009. — С. 145–150.
11. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. — М. : ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.
12. *Рощупкин В. Г.* Культурный потенциал и субъект культуры / В. Г. Рощупкин // Мир психологии. — 2018. — № 3. — С. 292–300.
13. *Рощупкин В. Г.* Кросс-культурный потенциал студентов как фактор обеспечения безопасности современного общества / В. Г. Рощупкин // Межэтнические отношения и процессы в современном мире : матер. всерос. с междунар. участием науч. конф., посвящ. 95-летию докт. филос. наук, проф. В. И. Затеева / науч. ред. М. В. Бадмаева. — Улан-Удэ, 2019. — С. 175–180.
14. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.
15. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М., 1961. — 312 с.
16. *Теплов Б. М.* Психологическая характеристика личности / Б. М. Теплов // Способности. — Дубна, 1997. — С. 145–167.
17. *Тульчинский Г. Л.* Свобода и смысл : Новый сдвиг гуманитарной парадигмы / Г. Л. Тульчинский. — М. : Нобель Пресс, 2012. — 532 с.

Сведения об авторах

Авуза Алексей Анатольевич — доктор педагогических наук, доцент кафедры военного регионоведения ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, профессор кафедры телекоммуникационных систем и информационной безопасности АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: avuza@yandex.ru

Алехин Игорь Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, член-корреспондент Российской академии образования. E-mail: alehin-igor60@mail.ru

Астахова Любава Геннадиевна — старший преподаватель кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского». E-mail: astahovalg@tksu.ru

Асташова Надежда Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского». E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

Бездухов Владимир Петрович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», член-корреспондент Российской академии образования. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

Букатов Вячеслав Михайлович — доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры педагогики и психологии образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: bukatov@mail.ru

Глузман Неля Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методик начального, дошкольного и психолого-педагогического образования, директор Евпаторийского инсти-

тута социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». E-mail: gluzman_n@mail.ru

Гусейнова Татьяна Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка МОУ ВО «Российско-Таджикский (Славянский) университет», член Общественного совета СНГ по русскому языку (Республика Таджикистан). E-mail: maorigma@mail.ru

Давыдов Николай Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: dna2105@mail.ru

Дармодехин Сергей Владимирович — доктор социологических наук, профессор, академик Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ в области образования. E-mail: 79168399661@yandex.ru

Дураков Борис Константинович — кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой высшей математики № 2 ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». E-mail: bkdurakov@gmail.com

Каримова Ирина Холовна — доктор педагогических наук, профессор, академик, вице-президент Академии образования Таджикистана, иностранный член Российской академии образования (Республика Таджикистан). E-mail: gumanizm@mail.ru

Кравцова Ольга Вадимовна — кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики № 2 ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». E-mail: ol71@bk.ru

Кротов Евгений Викторович — магистр педагогических наук, заведующий центром дополнительного образования, старший преподаватель кафедры библеистики и богословия Религиозной организации — духовной образовательной организации высшего образования «Оренбургская духовная семинария Оренбургской Епархии Русской Православной Церкви». E-mail: geo_pedagog@mail.ru

Майер Валерий Робертович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева». E-mail: mavr49@mail.ru

Никандров Николай Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, почетный

президент Российской академии образования. E-mail: nikandrov.n.d@gmail.com

Осташкин Валерий Николаевич — доктор исторических наук, профессор, доцент кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: ostashkin.valeriy@mail.ru

Подуфалов Николай Дмитриевич — доктор физико-математических наук, профессор, член бюро отделения профессионального образования Российской академии образования, академик Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: londont@yandex.ru

Попова Оксана Сергеевна — доктор психологических наук, профессор, проректор УО «Республиканский институт профессионального образования» (г. Минск, Республика Беларусь). E-mail: popova1962621@mail.ru

Рошупкин Виталий Геннадьевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности информационных систем ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева». E-mail: r.wit@yandex.ru

Сайко Эди Викторовна — доктор исторических наук, профессор психологии, член-корреспондент Российской академии образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук. E-mail: edi.saiko@yandex.ru

Собина Владимир Абрамович — доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: sva.sport.53@mail.ru

Тагунова Ирина Августовна — доктор педагогических наук, доцент, заведующая Лабораторией педагогической компаративистики и международного сотрудничества ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: Tagunovair@mail.ru

Шутко Дмитрий Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: shutko.dv@rambler.ru

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». E-mail: nayudina@yandex.ru

Authors

Alekhin Igor Alekseevich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Pedagogy, Federal State Public Military Education Institution of Higher Education «Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Corresponding Member of the Russian Academy of Education. E-mail: alehin-igor60@mail.ru

Astakhova Lyubava Gennadiyevna — Senior Lecturer of the Department of Social Adaptation and Organization of Work with Youth, Tsiolkovski Kaluga State University. E-mail: astahovalg@tksu.ru

Astashova Nadezhda Aleksandrovna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Pedagogy, Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

Avuza Alexey Anatolievich — Dr. Sci. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Military Regional Studies, Federal State Public Military Education Institution of Higher Education «Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Professor of the Department of Telecommunication Systems and Information Security, Russian New University. E-mail: avuza@yandex.ru

Bezdukhov Vladimir Petrovich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Samara State University of Social Sciences and Education», Corresponding Member of the Russian Academy of Education. E-mail: vlbezdukhov@mail.ru

Bukatov Vyacheslav Mikhailovich — Dr. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow Psychologic-social University. E-mail: bukatov@mail.ru

Darmodekhin Sergey Vladimirovich — Dr. Sci. (Sociology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Laureate of the Government of the Russian Federation in the Field of Education. E-mail: 79168399661@yandex.ru

Davydov Nikolai Alekseevich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Federal State Public Military Education Institution of Higher Education «Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: dna2105@mail.ru

Durakov Boris Konstantinovich — Ph. D. (Physics and Mathematics), Professor, Head of Higher Mathematics Department, Siberian Federal University. E-mail: bkdurakov@gmail.com

Gluzman Nelya Anatolyevna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Methods of Primary, Preschool and Psychological-Pedagogical Education, Director of Yevpatoria Institute of Social Sciences (branch), V. I. Vernadsky Crimean Federal University. E-mail: gluzman_n@mail.ru

Guseynova Tatyana Vladimirovna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of the Russian Language, Russian-Tajik (Slavonic) University, Member of the CIS Public Council on the Russian Language (The Republic of Tajikistan). E-mail: maori-ma@mail.ru

Karimova Irina Kholovna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Academician, Vice President of the Academy of Education of Tajikistan, Foreign Member of the Russian Academy of Education (The Republic of Tajikistan). E-mail: gumanizm@mail.ru

Kravtsova Olga Vadimovna — Ph. D. (Physics and Mathematics), Associate Professor, Associate Professor of Higher Mathematics Department, Siberian Federal University. E-mail: ol71@bk.ru

Krotov Evgeny Viktorovich — Master's Degree, Head of the Center for Additional Education, Senior Lecturer of the Department of Biblical Studies and Theology, Orenburg Theological Seminary of Orenburg Eparchy of the Russian Orthodox Church. E-mail: geo_pedagog@mail.ru

Mayer Valery Robertovich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev. E-mail: mavr49@mail.ru

Nikandrov Nikolay Dmitrievich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Honorary President of the Russian Academy of Education. E-mail: nikandrov.n.d@gmail.com

Ostashkin Valery Nikolaevich — Dr. Sci. (History), Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Federal State Public Military Education Institution of Higher Education «Military University»

of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: ostashkin.valeriy@mail.ru

Podufalov Nikolay Dmitrievich — Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Professor, Member of the Bureau of the Department of Professional Education of the Russian Academy of Education, Academician of the Russian Academy of Education, Honored Scientist of the Russian Federation. E-mail: londont@yandex.ru

Popova Oksana Sergeevna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Vice-rector of Republican Institute for Vocational Education (Minsk, Republic of Belarus). E-mail: popova1962621@mail.ru

Roshchupkin Vitaliy Gennadevich — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Information Systems Security, Samara University. E-mail: r.wit@yandex.ru

Sayko Edi Viktorovna — Dr. Sci. (History), Professor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Full Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences. E-mail: esaiko@mpsu.ru, edi.saiko@yandex.ru

Shutko Dmitry Vasilievich — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Federal State Public Military Education Institution of Higher Education «Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: shutko.dv@rambler.ru

Sobina Vladimir Abramovich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Senior Researcher of the Research Department, Federal State Public Military Education Institution of Higher Education «Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: sva.sport.53@mail.ru

Tagunova Irina Avgustovna — Dr. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Laboratory of Pedagogical Comparative Linguistics and International Cooperation, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education. E-mail: Tagunovair@mail.ru

Yudina Nadezhda Petrovna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Pacific State University. E-mail: nayudina@yandex.ru

Содержание

<i>Сайко Э. В.</i> Образование как конструкт знаниевого пространства и проблемная ситуация его развития в современном обществе.	3
<i>Асташова Н. А.</i> Развитие исследовательской деятельности студентов вуза: педагогические основы.	9
<i>Глузман Н. А.</i> «Self-book» как стратегия личностно-профессионального роста будущего педагога.	21
<i>Бездухов В. П.</i> О воспитании добродетелей: актуальность проблемы и античная традиция ее осмысления.	34
<i>Кротов Е. В.</i> «Практическая философия воспитания». Нравственное воспитание в наследии В. А. Сухомлинского.	43
<i>Букатов В. М.</i> Об интерактивности драмо/герменевтического подхода к обучению в современной школе.	55
<i>Дармодехин С. В.</i> Институт воспитания в системе образования: достижения, проблемы, динамика изменений.	65
<i>Никандров Н. Д.</i> Идеология. Текст. Социализация	92
<i>Дураков Б. К., Кравцова О. В., Майер В. Р., Подуфалов Н. Д.</i> О содержании школьного математического образования и разработке учебников нового поколения по математике.	105
<i>Алёхин И. А., Авуза А. А., Давыдов Н. А.</i> Внедрение учебных информационно-дидактических систем в образовательную деятельность высших учебных заведений.	119
<i>Осташкин В. Н., Собина В. А., Шутько Д. В.</i> Реализация потенциала религии в воспитании военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации	129

Тагунова И. А. Педагогическое образование за рубежом
в эпоху глобальных перемен. 139

Попова О. С. Синхронизация международного опыта в условиях
обновления профориентационной работы с молодежью 146

Каримова И. Х., Гусейнова Т. В. Русский язык в суверенном
Таджикистане 155

Юдина Н. П. Аксиологический аттрактор отечественного
образования: историко-педагогический анализ. 162

СЛОВО МОЛОДЫМ

Астахова Л. Г. Использование интеллект-карт в процессе
формирования когнитивного компонента готовности студентов
к будущей профессиональной деятельности 170

Рощупкин В. Г. Исследование процесса развития
кросс-культурного потенциала студентов. 178

Сведения об авторах 189

Правила подачи рукописей 199

Contents

<i>Sayko E. V.</i> Education as a construct of the knowledge space and the problematic situation of its development in modern society.	3
<i>Astashova N. A.</i> Development of research activities of university students: pedagogical foundations	9
<i>Gluzman N. A.</i> «Self-book» as a strategy for personal and professional growth of a future teacher	21
<i>Bezdukhov V. P.</i> On the Education of Virtues: Relevance of the Problem and the Ancient Tradition of its Understanding	34
<i>Krotov E. V.</i> «Practical philosophy of education». Moral upbringing in the heritage of V. A. Sukhomlinsky	43
<i>Bukatov V. M.</i> On the interactivity of the dramo/hermeneutic approach to teaching in a modern school.	55
<i>Darmodekhin S. V.</i> The Institute of Education in the Education System: Achievements, Problems, Dynamics of Changes	65
<i>Nikandrov N. D.</i> Ideology. Text. Socialization	92
<i>Durakov B. K., Kravtsova O. V., Mayer V. R., Podufalov N. D.</i> About the content of school mathematical education and the development of the new generation textbooks in mathematics.	105
<i>Alekhn I. A., Avuza A. A., Davydov N. A.</i> Implementation of educational information and didactic systems in the educational activities of higher educational institutions.	119
<i>Ostashkin V. N., Sobina V. A., Shutko D. V.</i> Realization of the potential of religion in the education of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation	129

<i>Tagunova I. A.</i> Pedagogical education abroad in the era of global changes	139
<i>Popova O. S.</i> Synchronization of international experience in the condition of updating proforientation work with youth	146
<i>Karimova I. H., Guseynova T. V.</i> Russian language in sovereign Tajikistan	155
<i>Yudina N. P.</i> Axiological attractor of national education: historical and pedagogical analysis.	162

WORD TO THE YOUNG

<i>Astakhova L. G.</i> The use of Mind Maps in the process of forming the cognitive component of students' readiness for future professional activity.	170
<i>Roshchupkin V. G.</i> Research of the process of development of cross-cultural potential of students	178
Authors	192
Manuscripts submission guidelines.	199

Правила подачи рукописей

Manuscripts submission guidelines

1. Статьи следует направлять в распечатанном виде по адресу: 115191, Москва, 4-й Рошинский пр-д, 9а и в электронном виде по адресу: publish@mpsu.ru

2. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word с указанием следующих параметров: формат листа — A4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт Times New Roman; размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов.

3. Рисунки должны быть выполнены в форматах jpg, gif, разрешение 300 Dpi. Изображения, выполненные в MS Word, не принимаются. Каждый рисунок и таблица должны быть пронумерованы и подписаны.

4. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Ссылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования).

При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.

5. Статья должна содержать аннотацию на русском и английском языках объемом не более 600 печатных знаков. Она должна быть набрана строчными буквами, обычным шрифтом. Выравнивание — по ширине, без абзаца. Перечень ключевых категорий по теме статьи — 10–15 научных терминов.

6. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

7. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

8. Оригинальность статьи должна составлять не менее 65–70 %.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Редколлегия рукописи не возвращает.

Каталог периодических изданий
«Газеты и журналы»
Группы компаний «Урал-Пресс»
Подписной индекс: 71933

ИЗВЕСТИЯ
Российской академии образования
Научный журнал
2021 № 3 (55)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsru.ru

Подписано в печать 25.09.2021. Формат 70х100/16.
Усл. печ. л. 12,5. Тираж 1 000 экз. Заказ № 215.

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в ФГУП Издательство «Известия» УД П РФ
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6
Тел.: (495) 650-38-80
<http://izv.ru>