

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

22 (41)
2015

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редактор
А. П. Володина

Корректор
В. С. Теверовский

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета
Е. А. Балясовой

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины итальянского
художника эпохи Возрождения
Яна ван Эйка «Благовещение»

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 19.11.15
Заказ №

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 16,74
Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Белоконской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селивёрстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачёва доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры философии
Московского государственного
института международных
отношений (Университета)
МИД России
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО
зав. лабораторией истории педагогики
и образования Института теории
и истории педагогики РАО
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры психологии
личности и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
профессор кафедры психологии
личности и специальной педагогики ВлГУ
- Ю. П. Кобяков доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры физического
воспитания ВлГУ
- Е. П. Михеева доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой дизайна
и технической графики ВлГУ
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
первый проректор
Ивановского государственного
университета
- А. Е. Пальтов доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры психологии
личности и специальной педагогики ВлГУ
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры управления
персоналом Московского института
открытого образования
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент
зав. кафедрой социально-гуманитарных
дисциплин Владимирского филиала
Российской академии народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ
- В. А. Попов доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой социальной педагогики
и психологии ВлГУ
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социальной
педагогики и психологии
Московского педагогического
государственного университета
- Н. П. Фетискин доктор психол. наук, профессор
зав. кафедрой общей психологии
Костромского государственного
университета им. Н. А. Некрасова
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент
профессор кафедры эстетики
и музыкального образования ВлГУ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры государственно-
правовых дисциплин Владимирского
юридического института ФСИИ России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD, Dean of Faculty of Education
J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Невская В. И.

ОНТОЛОГИЗАЦИЯ И КОСМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ЧЕЛОВЕКА	9
--	----------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И.

«ОН МИРУ ХРИСТИАНСКОМУ СВЕТИЛ УЧЕНИЕМ СВЯТЫМ И РАЗУМОМ ВЫСОКИМ» (к 200-летию со дня рождения святителя Феофана Затворника)	16
---	-----------

Дорошенко Ю. И.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕДМЕТА «РУЧНОЙ ТРУД» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА	25
---	-----------

Измайлова А. Б.

«СКАЗОЧНЫЕ» ЗАГАДКИ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	33
--	-----------

Селиверстова Е. Н.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ М. В. ЛОМОНОСОВА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ (к 250-летию памяти М. В. Ломоносова)	43
--	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дрозд К. В.

ГРАЖДАНСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИЧЕСКОГО ПРЕСС-ЦЕНТРА	52
---	-----------

СОДЕРЖАНИЕ

Садовникова И. Н.

**ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ШКОЛОЙ
НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА 60**

Скрипченко С. Н.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕАЛИИ XXI ВЕКА КАК ПРОЕКЦИИ
ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ 72**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Михайлова А. Г.

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ 78**

Подстрахова А. В.

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ВОЗМОЖНОСТИ
И ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 84**

Юстус Г. В.

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА 91**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Евдокимова М. С., Абрамян Н. Г.

**ВОЛОНТЁРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ
ФЕНОМЕН 96**

Иванова М. П., Абрамян Н. Г.

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ
ВОЗРАСТЕ 103**

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Еропов И. А.

**РАЗВИТИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ:
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 110**

Иванова Т. Ю.

**АУТЕНТИЧНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОРИЕНТАЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ЦЕННОСТИ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ 115**

Огородников А. М.

**РОЛЬ САМО-ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ВОЛЕВОГО
САМОПРЕОДОЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 122**

Толкова Н. М.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СПЕЦИФИКИ ОБЩЕНИЯ И ВОЗРАСТНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА 129**

Юдина А. М.

**ПРОБЛЕМА ГИПОСТАЗИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УСЛОВИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ 136**

НАШИ АВТОРЫ 140

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 143

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Nevskaya V. I.

**ONTOLOGIZATION AND UNIVERSALIZATION
OF THE PEDAGOGICAL PROCESSES IN THE FORMATION
OF HUMAN BEING SYSTEMS' FUNCTIONAL LITERACY 9**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I.

**“HE HAS COVERED THE CHRISTIAN WORLD BY SACRED
DOCTRINE AND BY HIGH INTELLIGENCE”
(on the 200th anniversary of the birth of St. Pontiff Theophany the Recluse) 16**

Doroshenko Yu. I.

**THE FORMATION OF THE SUBJECT "MANUAL LABOR"
IN THE RUSSIAN SECONDARY SCHOOL OF THE BEGINNING
OF THE XXth CENTURY 25**

Izmailova A. B.

«FAIRY-TALE» RIDDLES IN RUSSIAN FOLK PEDAGOGY 33

Seliverstova E. N.

**M. V. LOMONOSOV'S DIDACTIC IDEAS AS A THEORETICAL
RESOURCE OF THE MODERN DOMESTIC PEDAGOGY
(PAYING TRIBUTE TO THE 250TH ANNIVERSARY
OF M. V. LOMONOSOV) 43**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Drozd K. V.

**CIVIL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT
OF THE ACTIVITIES OF THE STUDENT PRESS CENTRE 52**

CONTENTS

Sadovnikova I. N.

**DESIGN APPROACH TO SCHOOL MANAGEMENT ON THE BASIS
OF SOCIAL PARTNERSHIP 60**

Skripchenko S. N.

**EDUCATIONAL REALITIES OF THE XXI CENTURY
AS THE PROJECTION OF PARADIGMATIC CHANGES
IN MODERN DOMESTIC PEDAGOGICS 72**

PROFESSIONAL EDUCATION

Mikhailova A. G.

**ACMEOLOGICAL ASPECTS IN THE CONTEXT
OF PROFESSIONAL-CREATIVE ABILITIES OF FUTURE
ENGINEERS DEVELOPMENT 78**

Podstrakhova A. V.

**LANGUAGE TEACHING/LEARNING:
FEASIBILITY AND CHALLENGES OF APPLYING
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN HIGHER EDUCATION 84**

Yustus G. V.

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES
AS THE BASIS OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILL 91**

AKTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Evdokimova M. S., Abramyan N. G.

VOLUNTEERING AS SOCIOCULTURAL PHENOMENON 96

Ivanova M. P., Abramyan N. G.

FEATURES OF ACADEMIC MOTIVATION AT PREPUBESCENT YEARS 103

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Eropov I. A.

**THE DEVELOPMENT OF COMPUTER COMPETENCE
OF SENIOR PUPILS AT MODERN SCHOOL:
TECHNOLOGICAL APPROACH 110**

CONTENTS

Ivanova T. Yu.

**AUTHENTIC MATERIAL AS AN EFFECTIVE WAY
OF FORMATION OF SENIOR PUPILS ' ORIENTATION
ON THE VALUE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION 115**

Ogorodnikov A. M.

**THE ROLE OF THE SELF-PROCESSES IN A SYSTEM
OF THE VOLITIONAL SELF-TRANCENDENSE OF SUBJECT ACTIVITY ... 122**

Tolkova N. M.

**THE RELATIONSHIP OF THE PECULIARITY
OF COMMUNICATION AND AGE CHARACTERISTICS
OF YOUNG CHILDREN 129**

Yudina A. M.

**THE PROBLEM OF HYPOSTATIZATION OF PEDAGOGICAL
CONDITIONS IN SOCIAL AND CULTURAL TOLERANCE
UPBRINGING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS 136**

OUR AUTHORS 140

INFORMATION FOR AUTHORS 143

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012

В. И. Невская

ОНТОЛОГИЗАЦИЯ И КОСМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ЧЕЛОВЕКА

В статье раскрываются предпосылки процесса диалектизации педагогического мышления как объективно необходимого условия получения научного знания в педагогических исследованиях.

Ключевые слова: диалектика, методология, парадигма, системный анализ, онтологизация, космизация.

Системный анализ, если это не простое применение системных идей к изучению проблем обучения как дань методологической моде, предполагает чрезвычайно сложную работу, которая включает в себя и методологическое, и содержательное движение мысли в ходе исследования объекта, осмысления его сущности, движение мысли, предохраняющее от фальсификации реальности и позволяющее свести к минимуму произвол в сфере теоретических представлений.

Системный анализ как *инструмент познания глубинной сущности* обучения вообще и иностранным языкам в частности требует перехода на новую методико-педагогическую парадигму мышления, в основе которой не теоретико-множественная, но *системная* концепция. Преодолеть теоретико-множественный взгляд на обучение иностранным языкам объективно необходимо,

ибо теоретико-множественная концепция приводит к ложному выводу об обучении как о *со-существующих* отдельностях, где реальностью являются только эти произвольно со-существующие отдельности, безотносительные единицы, внутренне не соотнесенные друг с другом, внутренне безразличные друг другу.

Системная парадигма педагогического мышления (СППМ) означает установление между *диалектикой обучения* и *диалектикой мысли* о нем отношений соответствия, изоморфизма. СППМ, основополагающим принципом которой является принцип *системных триад*, способствует не только пониманию того, что обучение как *единораздельное одно*, функционирующее по принципу *событийствования* противоположностей, но и глубокому осмыслению того, что теоретическая слабость *любой* науки является логическим

следствием её мировоззренчески-методологического несовершенства и проявляется прежде всего в *понятийном* *qui pro quo*, в понятийной путанице, в не всегда последовательном стремлении разводить такие вещи, как *объект* (физическая реальность), *понятие объекта* (концептуальная реальность) и *модель объекта* (проектируемая реальность) и осмысливать их по закону *триадных* (системных) отношений (объект↔теория↔модель).

СППМ дает возможность различать понятия «улучшение систем» и «проектирование систем» обучения и соответственно осмысливать два класса задач: а) задачи, ориентированные на «штопание» устаревших концепций обучения; б) задачи, направленные на перспективную разработку проблем обучения, на проектирование, которое ставит под сомнение предпосылки, лежащие в основе старых систем и требует новых взглядов для получения принципиально новых решений (Дж. Ван Гиг).

СППМ активно обуславливает реализацию в сфере педагогической науки специфических тенденций современной науки – тенденции к *диалектизации* и как следствие этой последней – тенденции к *теоретизации*.

Диалектизация методической науки, овладение диалектической логикой – это вопрос не только теории, но в такой же мере и практики. Она поднимает методологический уровень не только методического научного исследования, но и практики обучения иностранным языкам. Диалектизация методики, избавляя от узости профессионального видения проблем, умножает профессиональные

потенции и методиста-ученого, и методиста-практика, и учителя, интенсифицирует их деятельность, ставя на ней печать высокого профессионализма и тем самым помогая методике как научной дисциплине вступить в истинно теоретическую область, равно как и в область *аксиологизированной* методологии.

СППМ объективно подводит к мысли о том, что в методике обучения как научной дисциплине должны быть очерчены такие её специальные отрасли, как: а) методология обучения иностранным языкам; б) методико-педагогическая аксиология; в) методическая информатика.

СППМ, ориентирующая на философско-методологический анализ сущности обучения, не может не повлиять на состояние сознания всего лингво-методико-педагогического сообщества. Он, хочется надеяться, подведет последнее к осмыслению *объективной* необходимости повышения *онтологической* культуры мышления и соответственно замены парадигмы *линейного* мышления парадигмой *системного* мышления, которому чужда логика «сначала-потом», «раньше-позже», «или-или», логика абсолютизации, редукционизма, логика подмены понятий, логика статики, дуализма в определении понятий, поскольку оно зиждется на *объективной* (живой) диалектике противоречия, ориентирующей на логику *комплементарности*, коэволюции, на логику синергизма, на логику оттеночного, нюансированного мышления, по определению исключаящую принцип дихотомии в анализе объекта

и утверждающую принцип *системных триад* в качестве доминанты мышления как теоретиков, так и практиков в области методики обучения иностранным языкам.

Принцип системных триад¹ со всей очевидностью свидетельствует, что непростой процесс успешного его осуществления немислим без хорошо разработанной и усвоенной *системной методологии*, дающей в руки и теоретику, и практику ключ к профессионализму *высокого класса*. Поэтому, во-первых, к разработке системной методологии в области методики обучения иностранным языкам должны быть привлечены лучшие силы; во-вторых, в процесс профессиональной подготовки педагогических кадров должно быть *органически вплетено приобщение* их к *системной* методологии в качестве *коренного элемента* этого процесса. И это «вплетение» следует относить к проблемам *первостепенной* важности, ибо формировать, развивать профессиональную культуру – значит формировать *системное* методологическое сознание и *системное* методологическое знание у учителей, то есть формировать у них *онтологическую* культуру мышления; в-третьих, системная методология как феномен высокой профессиональной культуры следует осмысливать как особый тип мироотношения, который не ограничивается рамками гносеологии, познания, а превращается в специфическое **духовное** образование, аккумуля-

рующее в себе многовековой опыт прогрессивных лингвопедагогов на пути формирования, развития, воспитания целостной человеческой личности средствами иностранного языка как учебного предмета.

Именно поэтому нельзя лишать профессиональную мысль вообще (и особенно *становящуюся* профессиональную мысль) её философско-методологического пространства, а профессионала (и тем более *становящегося* профессионала) методологического арсенала как *определяющего* условия профессиональной компетенции.

Любая попытка готовить профессиональные кадры вне системного методологического пространства, то есть *вне* формирования у них *системного* методологического сознания и *системного* методологического знания обречена на неудачу, как обречены на провал любые попытки сконструировать системы обучения без осмысления *системной* концепции и обучения, и языка. Правомерность и принципиальная правильность данного тезиса подтверждается выводами нашего исследования и всей практикой обучения сегодняшнего дня.

СППМ помогает осознать узость горизонта *несистемной*, механически-редукционистской парадигмы, которая, сбивая педагогическую мысль с орбиты её системологического движения, пускает методику как науку по ложному следу, заставляет её искать решения проблем по принципу «не там, где потеряли, а там, где светлее», и находить ответы, на которые нет даже и вопросов, и тем самым *в принципе* отрицать

¹См. подробнее об этом: Невская В.И. Диалектика обучения. Владимир, 2000; Невская В.И. Философско-методологические основания системности обучения. Владимир, 1998.

системную природу постижения педагогической реальности как *объективной* данности.

СППМ может быть определена как *космическая* парадигма мышления, согласно которой теорию и практику обучения иностранным языкам (как и вообще обучения в целом) следует конструировать по *космическим* законам, по законам системы «Человек – Общество – Человечество – Земля – Космос», что а) поможет педагогике (методике в том числе) как науке восстановить *глубинный, онтологический, сущностный* уровень бытия обучения «во всей полноте и глубине *жизнесмысловых* ценностей последнего, когда *человеческое* (здесь и далее подчеркнуто мной – В. Н.) бытие выступает как то единичное, в котором представлены, по крайней мере, *потенциально весь мир, все сущее*» ... «бесконечность мира и причастность к нему человека...»; б) утвердит педагогику (и как науку, и как практику обучения) в статусе *экогармоничной(!)* педагогики (методики), развивающейся «по нормальной логике *кризисов* (порядок → хаос → порядок¹ → хаос¹ → порядок² → хаос² → порядок³ и т. д.)», а не «по безумной логике *катастроф*» (В. П. Зинченко), для которой характерно шарахание из одной крайности в другую в поиске ответа только на вопрос «как?» (обучать), тогда как «логика кризисов» предполагает *спиральное* эволюционное движение мысли, имеющее характер восхождения (non finita!) в режиме *автокатализа* (самоускорения), флуктуаций, бифуркаций как точек *естественного* перехода на *качественно* новый уровень развития и функционирования.

Космическая парадигма мышления недвусмысленно подводит к заключению о том, что: а) в основе Мироздания лежит *креативность*, которой имманентно *онтообщение* (общение на онтологическом, глубинном, сущностном уровнях); б) *онтообщение* является *особой* формой бытия (в отличие от *общения на уровне коммуникации*, понимаемого в деятельностном подходе лишь как *форма выражения действия*), формой, которой доступна «запороговая реальность»; в) *универсализм* творчества-креативности как способа *существования человека* неоспорим и в качестве такого имплицитно подразумевает *новые* концепции обучения, в которых методика, отпущенная «с короткого поводка деятельности» (В. П. Зинченко), будет ориентирована на выявление *глубинной* структуры духовно-душевной жизни ребенка, на формирование у детей *космического мировосприятия*, мироощущения, на формирование и развитие чувства *Гармонии Космоса*, на замену идей статики идеями эволюционных движений, на замену методико-педагогической статики *методико-педагогической динамикой*, что будет, бесспорно, фундаментальным достижением методики как науки, поскольку обяжет и методистов, и учителей, и детей жить на более высоком уровне сознания жизни и, стало быть, обучения как формы проявления жизни взаимодействующих друг другу участников системы обучения в целом; г) космическое измерение человеческого опыта как универсальный общечеловеческий феномен должно быть в методике глубоко и всесторонне осмыслено в своих *методологических*

возможностях и получить значение *краеугольности* и тем самым помочь встроить методическое знание в конструкцию Космоса, т.е. в систему «Человек – Общество – Человечество – Земля – Космос», что позволит органическим, ненасильственным образом отойти от *технократической* культуры организации обучения, от организации обучения по *внекосмическим* законам (отсюда её бездуховность и бездушность и, следовательно, нежизнеспособность) и начать создавать методику по меркам *духовных* законов, в основании которых упирается решение *всех* проблем человеческой жизни, в том числе и проблем обучения вообще и иностранным языкам в частности, начать, словом, переориентацию технологии обучения, образно говоря, с *горизонталей на вертикаль* (не исключая первой!), то есть начать создавать *духовную* технологию обучения.

Духовная технология требует с объективной неизбежностью квалифицировать её как средство реализации системного подхода к организации практики обучения, ориентированной на осуществление презумпции уважения к внутреннему, глубинному миру человеческой личности, к *виртуальным* слоям её внутреннего мира. И как таковая она, духовная технология, имеет для обучения вообще и иностранным языкам в частности *первостепенное* значение, ибо может обеспечить *конструктивное* преодоление стандартов господствующей ныне *технократической* технологии обучения, наглухо закрывающей выход к космической парадигме методического мышления,

сознания и страдающей *методологической немотивированностью* предлагаемых моделей обучения, теоретических построений (know-how). Поскольку сегодня методика по своим парадигмальным установкам далека от проблематики духовной технологии, постольку последняя является *terra incognita* для нее. Именно поэтому все лучшие силы методистов должны быть незамедлительно(!) брошены на её разработку. В свете духовной технологии все подлежит *переосмыслению*, потому что она требует *другой* понятийной системы, требует осмыслить методику в *другой* системе понятий (и тем самым может вывести её как науку на уровень *современной* научной дисциплины, отвечающей требованиям и системологии, и экософии(!), в системе понятий духовной антропологии². Все сферы обучения необходимо определять в соответствии с ней, чтобы в основе обучения лежал один *единящий* принцип, принцип *духовности* как главнейший общий знаменатель всего грандиозного методико-педагогического здания, предприятия восстановления *духовных* оснований

² Духовная антропология как *философия* человека ориентирует на изучение не только, а возможно, и не столько биологической стороны представителя вида *homo-sapiens*, но и социальной, духовно-нравственной (*ноологической*, по Тейяр де Шардену и Вернадскому) в их *неразрывном* единстве; обязывает рассматривать человека как *элемент* универсальной системы (Человек – Общество – Человечество – Земля – Космос); помогает осмыслить, что без *духовной* наполненности человек разрушает ось и стержень системы – *гармонию* (а точнее, *экогармонию*) в отношениях между элементами системы, *экосистемы* (*духовной* по своей сути) и тем самым элиминирует себя из системы, а стало быть, губит, обрекает себя на погибель *неадекватностью* своего существования.

человеческого(!) существования ребенка в пространственно-временном континууме обучения. Решение этой сложной, трудной и тонкой проблемы будет фундаментальным достижением педагогики (и методики), обеспечивающим высокий её КПД и гарантирующим истинную *жизнеспособность* обучения иностранному языку как *духовной* системе мировосприятия, мироощущения, мировидения, миросознания народа – носителя данного языка. Духовная технология, обращенная к проблемам жизни человеческого Духа и, стало быть, к проблемам *нормального* (непатологического) и достойного человека *жизнепрживания* в хронотопе обучения, утверждает работу над языком как *духовную* форму жизни ребенка и тем самым исключает возможность появления синдрома *духовной недостаточности* обучения. Именно поэтому духовная технология должна находиться в центре внимания методистов (и ученых, и практиков), составляя их *мировоззренческое* кредо, могущее снять барьер, разделяющий философию (особенно её относительно молодую отрасль – философию образования) и методику. Именно на этом пути возможно полное преодоление методологии редукционизма в философии методики обучения иностранным языкам и обретение обучением характера *живой* системы («животворной и животворящей»), то есть *экогармоничной*, которой под силу ставить и системно(!) решать *онтологические* задачи обучения и соответственно задачи его *этизации* и *эстетизации* в контексте *экософии*, что окажет решающее влияние

на *реальное* начало *экогармоничного* Будущего в целом (Гармонии Человека с Природой, которая требует Любви, но не терпит вмешательства в нее) и на реальное предотвращение *экокатастрофы*. Словом, *экософское* осмысление сущности обучения помогает узреть источник общих оснований, *общих* принципов методики обучения иностранным языкам как *стратегии* спасения и человека, и природы, стратегии, в которой и учебное знание, и учебное познание обретают особый смысл как средство *экогармонии*.

Космическая парадигма, ориентируя нас, методистов, на *о-смысл-ение* характеристик *методологических* аспектов системного подхода, поможет, без сомнения, устранить теоретическую рыхлость, неопределенность, отсутствие должной строгости при использовании понятийного аппарата методики как науки и доминирующую сегодня *неадекватность* языка методической практики языку методики как науки, поможет осознать *внутреннюю* необходимость не обоюсторонне искусственно *методическое* мышление от *философско-педагогического* мышления, что естественным образом будет способствовать переходу традиционной методики в статус *системной* методики обучения иностранным языкам. Обретение методикой статуса системной научной дисциплины следует воспринимать и понимать как практическое доказательство *реальной эвристической* ценности системного анализа обучения как *философско-педагогической* данности.

Литература

1. Логвинов И.И. Основы дидактики. М., 2005. 144 с.
2. Невская В.И. Диалектика обучения. Владимир, 2000. 143 с.
3. Невская В.И. Эвристический потенциал системных триад в педагогике // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2009. № 4. С. 82 – 96.
4. Voß Reinhard (Hrsg). Schulvision. Theorie und Praxis systematisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg, 1998.
5. Voß Reinhard (Hrsg). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Berlin, 1996.
6. Wilke H. Systemtheorie. 4. Aufl. Stuttgart, 1994.
7. Lütterfelds, Wilhelm. Bildung zwischen individuellem Anspruch und kultureller Norm. Überlegungen zur Dialektik eines normativen Bildungsbegriffes. München, 2000: Hartmut von Hentig. Bildung Ein Essez. Carl Hanser Verlag, 1996.
8. Die Schule neu denken, 1993, 9.Auflage, 1996.
9. Herbert Huber. Sittlichkeit und Sinn. 1. Aufl. Donauwörthm, 1996.
10. Reich K. Systemisch-konstruktivistische Dialektik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß Reinhard (Hrsg), 1996.
11. Klafki W. Die Didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: Blumenthal (Hrsg.), 1961.
12. Seibert, N/Serve H.J. (Hrsg). Bildung und Erziehung an der Schwelle zum Dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen. 2 Aufl. – Marquarstein, 1996.
13. Seibert, N/Serve H.J. (Hrsg): Prinzipien guten Unterrichts: Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. 4. Aufl. – Marquarstein, 1996.

V. I. Nevskaya

ONTOLOGIZATION AND UNIVERSALIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESSES IN THE FORMATION OF HUMAN BEING SYSTEMS' FUNCTIONAL LITERACY

The article describes the preconditions of the process of dialectic pedagogical thinking as objectively necessary conditions for obtaining scientific knowledge in educational research.

Key words: dialectics, methodology, paradigm, system analysis, ontologization, universalization.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.4

С. И. Дорошенко

«ОН МИРУ ХРИСТИАНСКОМУ СВЕТИЛ УЧЕНИЕМ СВЯТЫМ И РАЗУМОМ ВЫСОКИМ» (к 200-летию со дня рождения святителя Феофана Затворника)

Педагогическая деятельность святителя Феофана, выдающегося церковного и общественного деятеля XIX века, многогранна. В статье анализируется ряд педагогических терминов, которые использует свт. Феофан в нравственно-богословском труде «Путь ко спасению» (образование ума, воли и сердца; путь; внутри-пребывание). Затрагивается вопрос о роли свт. Феофана в становлении отечественной научной педагогики второй половины XIX века. Приводятся фрагменты писем святителя на педагогические темы, опубликованных в газете «Владимирские епархиальные ведомости» в конце XIX века.

Ключевые слова: епископ Феофан, научная педагогика XIX века, нравственное богословие.

В 2015 году исполняется 200 лет со дня рождения епископа Феофана, Вышенского Затворника, одного из самых авторитетных церковных и общественных деятелей XIX века, богослова, педагога, просветителя, «духовного великана», по поэтическому выражению преподобного Варсонофия Оптинского, чьи строки послужили заголовком к этой статье [1, с. 404].

На протяжении всей своей священнической и первосвятительской деятельности свт. Феофан непрерывно занимался вопросами организации воспитания и образования детей и юношества, а также взрослых людей. Он был инспектором нескольких духовных учебных заведений, ректором Санкт-

Петербургской духовной академии. Педагогическое наследие свт. Феофана на сегодняшний день является признанным и уважаемым. Однако по большому счету факт включенности епископа-затворника в процесс становления научной педагогики, то обстоятельство, что он был современником и К. Д. Ушинского, и П. Ф. Каптерева, и Л. Н. Толстого, стало быть, даже по хронологическим показателям был включен в грандиозный процесс созидания русской педагогической науки, недостаточно осмыслен современными исследователями.

Между тем одно из наиболее значимых оснований русской педагогики было заложено трудами по нравственному

богословию епископа Феофана, Вышенского Затворника. Миссионер и ученый-историк (в составе русской духовной миссии свт. Феофан предпринял поездку в Палестину, а в должности настоятеля посольской церкви – в Константинополь), педагог с большим опытом преподавания в духовных учебных заведениях, ректор столичного вуза, формировавшего и олицетворявшего концепцию духовно-нравственного воспитания в Российской империи, наконец, епископ и затворник, он своей жизнью явил уникальный пример православного учительства. Наследие святителя Феофана может рассматриваться историком педагогики с позиций и общей, и профессиональной педагогики, и теории воспитания, и теории обучения, и философии образования, и педагогического менеджмента...

Наиболее значимым для развития отечественной богословско-педагогической мысли явился последний этап жизненного пути свт. Феофана. Последние 22 года жизни святитель провел в затворе, в Тамбовской Вышенской пустыни. Там был создан фундаментальный труд по нравственному богословию «Путь ко спасению», который расценивается современными исследователями как осмысление собственной жизни в монастырском уединении (святитель общался с миром лишь письменно), но должен быть рассмотрен и с общественно-педагогической точки зрения.

Нравственное богословие – это не просто один из источников развития русской педагогической традиции. Необходимо помнить о том, что на протяжении долгого времени теоретико-

педагогическая мысль России в основном и существовала как практическое выражение, один из невычленимых структурных элементов нравственного богословия. Педагогическая мысль как мысль нравственно-богословская в XIX веке представлена трудами святителя Филарета, митрополита Московского, святого праведного Иоанна Кронштадтского, которые, придавая педагогической деятельности огромное значение и занимаясь ею, при этом не оставили собственно педагогических статей или учебных пособий. Нравственное богословие вбирало в себя православную педагогику до самого конца XIX века и в начале XX, и, следовательно, феномен их единства не может быть объяснен неразвитостью педагогической науки или отсутствием специалистов. Единство богословской и педагогической мысли следует признать сущностной характеристикой православной педагогики XIX века.

Нравственно-богословские труды святителя Феофана представляют в единстве и психологическое, философское учение о личности, и стройную систему средств достижения духовно-нравственного идеала. Своеобразие педагогической мысли святителя требует, как бы мы сказали современным языком, работы над осмыслением его категориального аппарата. Не дерзая комментировать собственно богословские понятия, которыми пользовался святитель Феофан, обратимся для примера только к тем, которые традиционно считаются педагогическими. Это обращение неизбежно приводит к возникновению диалога между лестницей духовного восхождения свт. Феофана

и педагогическими поисками современной ему светской науки.

Научной категории «метод» в трудах святителя Феофана противостоит ёмкое и образное понятие «путь» (аналогия между греческим и русским словом мало проясняет здесь ситуацию: понятие «метод», «метода» в педагогике XIX века понималось узкотехнологично). Для того чтобы вступить на спасительный путь, недостаточно личного желания. «Кроме желания необходимо ещё иметь силы и умение действовать: нужна мудрость деятельная» [2, VI]. Понятие «путь» включает в себя предостережение от опасности «сбиться на распутия», то есть «заблудиться и погибать, воображая себя спасаемым» [2, VI]. В понятии «путь» акцентируется деятельностное, духовное начало и необходимость познать «все уклонения, возможные на сем пути, дабы шествующий был предупрежден об опасностях и знал, как избежать их». Интересно, что оппозиция «путь» – «распутия» в богословско-педагогическом наследии святителя Феофана не имеет достойной аналогии в научной терминологии, ибо по отношению к понятию «метод» нет слова, которое бы указывало на явление, противоположное этому понятию по сути, но в чем-то близкое по форме: настолько близкое, что человек может и не заметить подмены.

Глубоко педагогичным является утверждение святителя Феофана о том, что «человек не рождается христианином, а становится таковым после рождения». Знаменитое утверждение Тертуллиана о том, что душа, сотворенная по образу Божию, по природе своей

христианка [3, с. 75], о котором пишет и К. Д. Ушинский, правда, ссылаясь на Оригена, вероятно, не должно пониматься как противоположное по смыслу. Во-первых, святитель Феофан говорит не только о душе, а о человеке в целом, а во-вторых, понятия «христианская жизнь», «человек-христианин», разумеется, предполагают не просто деятельное участие, но подвиг, постоянное горение души, восхождение ее к Богу.

Сопоставляя указанные представления о личности, следует отметить ещё один специфический для православной педагогики термин – «пробуждение», который святитель Феофан уточняет понятием «возсотворение». В сочинении «О душе» Тертуллиан писал, что даже душа, развращенная воспитанием, обессиленная и поработенная страстями, лишь только пробуждается от усыпления, тотчас начинает взирать на небо» [3, с. 75]. И святитель Феофан, сравнивая рожденного человека с ростком, указывает на различие «пробуждения спящих сил» растения и «некоторого возсотворения, дарования новых сил, новой жизни в человеке» [2, VII]. Оба термина – «пробуждение» и «возсотворение» – характерны для религиозной педагогики и до некоторой степени оппозиционны понятию «формирование». Они предполагают обращение к бывшему некогда более совершенному состоянию личности, тогда как термин «формирование» обозначает линейный процесс от низшего качества к более высокому, а если толковать более буквально, придание формы тому, что раньше её не имело. Оба термина – и «пробуждение», и особенно «возсотворение» – содержат в себе и

напоминание о несовершенстве человеческой личности, поврежденности человеческой природы и даже её противоположности требованиям христианства в нынешнем, наиболее распространённом состоянии. Не случайно собственно образование предстаёт у святителя Феофана напряжённым трудом, борьбой с самим собою. В этом принципиальная разница между возрастанием растения и человека. Чтобы «образовать всего себя, все свои силы по христиански», надо настраивать эти силы «на то, к чему у них нет расположения» [2, VII]. Поэтому человек в процессе такого образования – «как воин, каждый шаг земли, хотя своей же, должен отнимать у врагов войною – обоюдо-острым мечом самопринуждения и самопротивления» [2, VIII]. Война эта не является вечной: «Наконец, уже после долгих трудов и усилий, начала христианские являются победоносными, господствующими без сопротивления, проникают весь состав естества человеческого...» [2, VIII].

В христианской жизни святитель Феофан выделяет три ступени: обращение к Богу; очищение или самоисправление; освящение. Успешность процесса воспитания определяется прежде всего *личностью воспитателя*. «Воспитатель, – пишет святитель Феофан, – должен пройти все степени христианского совершенства, чтобы впоследствии в деятельности уметь держать себя, быть способным замечать направления воспитываемых, и потом действовать на них с терпением, успешно, сильно, плодотворно. Это должно быть сословие лиц чистейших, Богоизбранных и святых» [2, с. 64]. Как видим, для

святителя Феофана, который затрагивает в своём труде проблемы и домашнего, и школьного воспитания, приоритетным является духовный облик педагога, его собственный подвижнический опыт («истинное воспитание» познаётся «не по теории, а по опыту» [2, с. 64]). В связи с этими акцентами необходимо остановиться на глубоком и своеобразном психологическом понятии, которое является одним из ключевых в труде «Путь ко спасению». Это понятие «*внутри-пребывание*». Святитель Феофан пишет: «Внутри-пребывание собственно есть заключение сознания в сердце, напряжённое же собрание туда сил души и тела есть существенное средство, или делание, подвиг. Впрочем, они взаимно друг друга рожают и предполагают, так что одно без другого не бывает» [2, с. 206]. Понятие «внутри-пребывание», на наш взгляд, можно сопоставить (но ни в коем случае не идентифицировать) с современной психолого-педагогической категорией «рефлексия». Сам святитель Феофан видел, что описываемое им состояние (или, вернее, *делание*, ибо оно носит не страдательный, но активно-деятельностный характер) очень легко может быть сведено к аналитическо-рефлексивной деятельности, обдумыванию чего-либо, и предостерегал от этого. «...Внутри-пребывание и собрание не то же, что углубление при размышлении, или дума (от слова – задумываться), хотя много походит на него. Последнее стоит только в исходнице ума, оставляя другие силы незанятыми, и держится в голове, а то стоит в сердце, в исходнице всех движений, ниже и глубже всего, что в нас есть и

бывает, или происходит так, что всё это совершается уже поверх его, пред его глазами, и то позволяет, то запрещается. Отсюда само собою очевидно, что внутри-пребывание есть, в истинном своём виде, условие истинного господства человека над собою, следовательно, истинной свободности и разумности, а потому и истинно-духовной жизни» [2, с. 207]. Безусловно, современное понятие рефлексии тоже нельзя признать сугубо интеллектуализированным. В нём есть и волевой аспект, и, безусловно, ценностные основания. Однако очевидно, что рефлексизирующая деятельность куда более рационалистична, технологична, фрагментарна (она может быть применена к любому отдельно взятому объекту, минуя другие) по сравнению с деланием внутри-пребывания. Целостность внутри-пребывания подчёркивается, в частности, участием в нём не только душевных, но и телесных сил.

Наконец, ведущая педагогическая категория «образование» используется святителем Феофаном преимущественно в смысле «процесс», а не «результат» и, как правило, с зависимыми словами (то есть после слова «образование» идут существительные в родительном падеже, указывающие на его предмет, направленность). Это знаменательное обстоятельство лишней раз объясняет тот факт, что отдельной педагогики (вне богословия), где образование – вершина и самоценность, в рассматриваемой традиции родиться не могло. Понятие «образование» у свт. Феофана связано с представлением о падшей, искалеченной грехом природе человека. Оно ближе к своему этимологическому

смыслу: придание образа тому, что на данном этапе является безобразным (ударение в последнем слове читатель может поставить по своему усмотрению).

Святитель Феофан рассматривает *образование ума, воли и чувства*. Указанная нами особенность употребления слова «образование» проявляется в трактовке святителя Феофана, ломая привычные для современного читателя представления об образовании как о некоем усовершенствовании или, тем более, приобретении и без того хорошего человека (конечно, у наших классиков XIX века не мог повернуться язык сказать «образовательная услуга», но, например, журнал, в котором работал П. Ф. Каптерев, назывался «Женское образование» – куда более привычно для нашего слуха). Между прочим, указанный смысл не совсем ушел из педагогики последующих времен, но до некоторой степени переместился в область теории воспитания. Наиболее близкая из известных нам аналогий – название книги Д. Б. Кабалевского (тоже, кстати, юбиляра конца 2014 года) «Воспитание ума и сердца».

С позиций свт. Феофана, «христианское образование ума есть напечатление в нем всех истин веры столь глупо, чтоб они составляли всё его существо, или чтоб он состоял из них одних...» [2, с. 232]. Цитата специально прервана на таком достаточно радикальном суждении (которое далее несколько «смягчается», приближается к более близким современному педагогу установкам на формирование критериев рассуждения и т. д.), чтобы подчеркнуть сущность интерпретации

термина. Прямое значение – образовывать (даже не преобразовать, а именно сущностно выстроить) – предстает весьма неожиданным для современного читателя. Такого рода трактовка делает весьма проблематичной установку на образовательную технологию – последовательный ряд действий, с необходимостью приводящий к заданному результату. Святитель Феофан указывает: «Часто ни внутреннее, ни внешнее делание не помогает, – дух остается в усыплении» [2, с. 233]. Стало быть, образование не есть прямой и неизбежный результат внешней или внутренней деятельности, а есть процесс неизмеримо более сложный, связанный с духовной жизнью человека. В таком процессе важную роль играет личность наставника, собеседника, духовного отца. «Все необходимо иметь всякому человеку для беседы о вещах духовных, который уже знал бы всё наше и которому можно бы смело открывать всё, что бывает на душе» [2, с. 233].

Подчеркнем, что уже в конце XIX века доминанта духовной беседы, внутреннего делания над практической преобразовательной деятельностью воспринималась как устаревшая и (или) враждебная. Святитель Феофан и житием своим, и теоретическими трудами, несомненно, вступает в диалог с К. Д. Ушинским о труде «в его психическом и воспитательном значении». Что есть истинно полезная деятельность человека? На что направлено образование воли? Эти ключевые вопросы отечественной классической педагогики свт. Феофан решает с позиций православного нравственного богословия. «Образовать волю значит напечатлеть в ней

добрые расположения или добродетели: смирение, кротость, терпение, воздержание, уступчивость, услужливость, и проч.» [2, с. 235]. Даже благие цели, рационально «правильные» мотивы вне этих ориентиров перерастают в свою противоположность.

Прп. Варсонофий Оптинский в стихотворении, посвященном памяти святителя Феофана (своего современника), вынужден защищать покойного от нападок «практических деятелей»:

«К чему сия борьба, жестокие лишенья,

Посты, молитвы, плоти изнуренья?
Для благотворного полезного труда
Не вера нам нужна, потребно знанье.
Прошла пора бесцельного, пустого созерцанья...» <...> –

Такие раздались повсюду голоса.

Таков был вопль свирепого глумленья,

Таков от мира был жестокий приговор,

Когда подвижник-иерарх вступил в затвор!» [1, с. 405 – 406].

Вместе с тем, христианское образование сердца, ума и воли оппозиционно бесплодной мечтательности. Главное в этом процессе – его созидательный, подвижнический характер. «Многочтение по одной пытливости», «наука мечтать» [2, с. 235], то есть занятия, не доводящие содержания образования до сердца, не разрушающие «ветхого человека» и не приводящие к рождению нового, не просто бесполезны, но и разрушительны.

И ещё один аспект богословско-педагогического учения святителя Феофана, который порождает оппозицию уже и в современной ему, и в сегодняшней

педагогической мысли, – это аспект самооценки. Наука «не созидаящая, не учащая, а разоряющая», по мысли святителя, всегда ведёт «к кичению». «Заносчивая предприимчивость», «кичение» есть опаснейшие уклонения от истинного пути образования ума, воли, сердца. Искренне не видеть своих образовательных достижений, не превозноситься ими – это плод величайшего духовного труда. Предостережение святителя и всей отечественной православной педагогической мысли как нельзя более важно для современного ученика и педагога. Завышенная самооценка, которая культивируется и непрофессиональными психологами, и СМИ, и обстоятельствами общественной жизни, зачастую предстаёт для современного ученика реальным и едва ли не наиболее значимым препятствием для осуществления процесса учения. «Кто творит по самонадеянности, со смелостью до дерзости, в самоугодие или человекоугодие, тот хотя и в правых делах, образует в себе злой дух самоправедности, кичения и фарисейства» [2, с. 237]. По поводу самооценки (даже какой бы то ни было) святитель Феофан советует: «Не следует слишком заниматься собою. Отцы святые говорят: «не меряй себя!.. Лучшая мера: «ничего нет»... И мысль всякую гоните о мерянии себя, а задняя забывая, совсем как бы его не было, – в передняя простирайтесь» [4, с. 149].

Тот факт, что святитель Феофан был не только теоретиком, но и деятелем, практиком, педагогом во всех самых высоких смыслах этого слова, подтверждается историей его служения во Владимире, где особенно чтут его память.

Епископ Феофан ушел в затвор с Владимирской кафедры, поэтому и при жизни, и после его блаженной кончины он, несомненно, был и остается сугубым духовным покровителем Владимирской митрополии (в XIX и в XX вв. она была епархией), Владимирского духовного образования. Имя святителя Феофана носит Владимирская духовная семинария.

Будучи правящим епископом с 1863 по 1866 годы, преосвященный Феофан уделял большое внимание развитию духовных школ, духовной семинарии, церковно-приходских школ во Владимирском крае. Он закончил начатую его предшественником постройку общежития для учеников Владимирской духовной семинарии, открыл училище для девиц духовного звания. Педагогическая деятельность святителя осуществлялась им и в форме переписки с множеством обратившихся к нему людей, которым он давал советы, разрешал жизненные вопросы, давал прямые рекомендации по воспитанию детей, устройству семьи, усовершенствованию деятельности учебных заведений.

Не случайно одним из первых изданий, обратившихся к педагогическому наследию святителя Феофана, были «Владимирские епархиальные ведомости». Это периодическое издание, собственно, и самим фактом своего существования обязано святителю: оно начало выходить с начала 1865 года по его инициативе и ходатайству. Уже этот факт, как и ряд других просветительских инициатив свт. Феофана во Владимирской епархии говорит о его приоритетном внимании к образованию.

При жизни святителя в газете освещалась только внешняя сторона его жизни: поездки, проповеди. Статей педагогического содержания сам свт. Феофан для «Владимирских епархиальных ведомостей» не писал. Педагогическая ориентированность наследия святителя начала осмысливаться сразу после его кончины. Приведем в качестве доказательства примеры публикаций во «Владимирских епархиальных ведомостях», где в 1897 году были собраны и опубликованы (в номерах с марта по май) письма святителя Феофана с педагогическим содержанием. Работа эта была осуществлена Н. Веселовским. Сами письма и сведения, относящиеся к тексту этих писем, датируются 1872 – 1884 годами (то есть письма были написаны в затворе).

Интересны советы святителя Феофана по поводу изучения светских наук: «Н...! Очень рад, что ты усерден к учению. Готов тебе всем помочь. Любишь учить географию: доброе дело... Научи наперед ландкарты. Возьми например карту Европы и смотри границы государств, моря, реки... Раз 10 – 20 просматривай, пока в голове не вообразится вся картина Европы... так же и с остальными картами. И будешь знать географию» [5, с. 155].

Есть у святителя Феофана соображения и о педагогическом общении. Он придавал значение сообществу товарищей, школьному окружению учеников, что прямо предвосхищает развитие социальной педагогики двадцатого века.

Нельзя не упомянуть об отношении свт. Феофана к публицистике. Некоторые журналы он прямо запрещал: «В журналах не все толково. И пустяков много» [5, с. 154], «...газеты и журналы наполнены всякою пустошью, так что читать их, большею частью, напрасная трата времени» [6, с. 180]. Но некоторые детские журналы он рекомендовал: «Ты писал, что выписываешь для Н. два журнала... Есть журналы детские и недорогие. Спроси в гимназии у законоучителя, или еще где, в них все приспособлено к детскому разуму» [6, с. 179].

Практические педагогические рекомендации свт. Феофана относятся и к изучению языков: «Я уже, помнится, писал, чтобы он налег на изучение языков – латинского и греческого, так чтобы в Семинарии иметь свободу изучать европейские языки. Пусть исполнит этот совет. Пусть каждый день заучивает сколько-нибудь слов и фраз» [6, с. 181].

Важно, что поучения святителя Феофана не были сухой теорией. Его педагогические (и, конечно, духовно-нравственные) убеждения подтверждались жизненными поступками. В тех же письмах есть один отрывок, в котором говорится о том, как свт. Феофан, заботясь об овдовевшей племяннице, занял определенную сумму денег в монастыре, чтобы уплатить долг и не дать ей потерять домашних животных и дом [6, с. 687]. Как видим, христианское милосердие, реальная помощь людям стоят во главе угла в

педагогической и пастырской деятельности святителя.

Педагогическое и психологическое наследие святителя Феофана ждет своих исследователей: историков педагогики и психологии. Оно представляет собой и педагогическую теорию (она изложена прежде всего в «Пути ко спасению»), и ряд

методических, даже житейских педагогических рекомендаций, и наставления в христианской жизни, которые в совокупности представляют не только нравственно-богословское учение святого, но и его авторскую педагогическую систему, служат примером формирования христианской педагогической мысли и деятельности педагога-христианина.

Литература

1. Варсонофий Оптинский, прп. Духовное наследие. 2-е изд. М., 2010. 432 с.
2. Феофан Затворник, святитель. Путь ко спасению. Краткий очерк аскетики. Ч. 3. Начертания христианского нравоучения. 8-е изд. М., 1899. 464 с.
3. Шестун Е., священник. Православная педагогика. Самара, 1998. 576 с.
4. Феофан Затворник, святитель. Наставления в духовной жизни. М., 1994. 334 с.
5. Письма Преосвященного Феофана с педагогическим содержанием // Владимирские епархиальные ведомости. 1897. № 5. С. 149 – 157.
6. Письма Преосвященного Феофана с педагогическим содержанием // Владимирские епархиальные ведомости. 1897. № 6. С. 178 – 181.
7. Письма Преосвященного Феофана с педагогическим содержанием // Владимирские епархиальные ведомости. 1897. № 8. С. 244 – 249.

S. I. Doroshenko

“HE HAS COVERED THE CHRISTIAN WORLD BY SACRED DOCTRINE AND BY HIGH INTELLIGENCE”

(on the 200th anniversary of the birth of St. Pontiff Theophany the Recluse)

Educational activity of St. Theophany, an outstanding church and public figure of the XIXth century, is versatile. The article examines a number of pedagogical terms that St. Pontiff Theophany uses in moral and theological work "The Way to Salvation" (education of the mind, will and heart, the way; inside-stay). The author raises the question of the role of St. Theophany in the development of national scientific pedagogics of the second half of the XIXth century. The author cites pontiff's fragments of the letters of pedagogical character, published in the newspaper "Vladimir bishopric gazette" at the end of the XIX century.

Key words: *Pontiff Theophany, scientific pedagogics of the XIX century, moral theology.*

СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕДМЕТА «РУЧНОЙ ТРУД» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

В статье на основе анализа отечественного новаторского опыта введения ручного труда в общеобразовательные школы начала XX века аргументируется положение о том, что именно в этот период в рамках обучения ручному труду было предвосхищено появление многих идей, которые в отечественной педагогике и образовании начала XXI века рассматривались как инновационные.

Ключевые слова: ручной труд, отечественная педагогика начала XX века, К. Ю. Цируль, Г. К. Соломин.

Педагогическая парадигма начала XX века часто характеризуется как «школа труда» в противовес «школе учебы». Труд противопоставляется «книжному» обучению, педагоги-теоретики всего мира фактически одновременно приходят к идее «педагогике действия». Третье десятилетие XX века отечественная школа встречает уже как «Трудовая школа»; идеи труда, и ручного, обслуживающего, и сельскохозяйственного, и индустриального, пронизывают всю концепцию молодой советской школы. С трудом, трудовой деятельностью связывается и воспитание коллективизма, и формирование нравственных качеств, и укрепление физического здоровья, и интеллектуальное развитие.

Эти общеизвестные факты до некоторой степени «размывают» вопрос о введении труда в общеобразовательную школу в качестве отдельного предмета. Более того, идея всеобщего, всеохватного труда в «Трудовой школе»

ставит под вопрос необходимость отдельно выделенных часов для обучения ручному труду, необходимость формирования конкретного содержания образования в данной предметной сфере. Это противоречие не является специфическим по отношению только к труду: идеи комплексности, интеграции – ключевые инновационные идеи молодой советской педагогики – в значительной степени вообще отрицали определенное, жестко заданное предметное содержание. Но по отношению к труду ситуация выглядит самой парадоксальной даже в глазах историка педагогики: в «Трудовой школе» собственно труда-то и не было.

Данное противоречие в сопоставлении с громадными успехами трудового воспитания в опыте А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского требует обращения к теории и практике обучения ручному труду в 1900 – 1910-е годы в предреволюционной России с целью ответа на вопрос:

что такое был труд как учебный предмет? Был ли он элементом заскорузлой и отмирающей «школы учебы» (и потому логично оказался на свалке истории после революции 1917 года) или был инновационным звеном в предреволюционной русской школе, послужив основанием для своего разрастания в «Школу труда» как целостную педагогическую систему? Еще одна вероятность, очень доказательная и наиболее близкая исторической истине – это то, что ручной труд был инновационным элементом достаточно инновационной и плодотворно развивавшейся модели русской школы, формировавшейся в 1910-е годы в диалоге с западными тенденциями развития образования и обещавшей значительные успехи в ходе своего реформирования.

Еще в 1884 году был издан «Проект общего нормального плана промышленного образования в России», в котором рекомендовалось изучать зарубежный опыт и на его основе вводить ручной труд в русскую школу. Система ручного труда, на которую можно было ориентироваться, была создана шведским педагогом Отто Саломоном. И на рубеже XIX – XX веков Карл Юрьевич Цируль издал книгу «Ручной труд в общеобразовательной школе», где, ссылаясь на Отто Саломона, привел критерии отбора видов ручного труда для общеобразовательной школы. В системе, которую формировал К. Ю. Цируль, не шла речь о перспективах трудовой школы и вообще о кардинальном реформировании. Ручной труд скромно определялся как «систематические практические занятия в школьной мастерской, состоящие по преимуществу

в начальной обработке... материалов» [5, с. 7 – 8]. Все классификации, сам принцип построения системы были основаны на последовательности материалов и приемов их обработки, а также на объеме учебного времени, необходимого для первоначального, учебного освоения этих приемов.

Инновационным в попытке адаптации шведской системы ручного труда к русской школе является в основном сам процесс внедрения нового предмета, новых видов деятельности в школьную действительность. На основании собственных представлений о школьном труде, а также опыта шведских школ для ручного труда были отобраны столярные, картонажные и слесарные работы. Исследователи истории ручного труда традиционно критикуют систему К. Ю. Цируля за подражательность и субъективизм в оценке педагогических возможностей различных видов труда. Например, И. В. Бугаевич в кандидатской диссертации «Ручной труд в средних общеобразовательных школах России конца XIX – начала XX вв.», защищенной еще в 1959 году, задает следующие вопросы: «Почему, например, выпилка не интересует учащихся, когда опыт говорил обратное, почему переплетная работа недоступна, почему работа по металлу не эстетична и т. д. и т. п.» [1, с. 423]. Очевидно, что на данном этапе (и у данного автора) даже не ставился вопрос о культуросообразности, учете национальных традиций при выборе конкретных видов ручного труда.

С позиций советской педагогики 1920-х годов последовательность и системность часто ставились в один ряд с

консерватизмом и отсутствием творческого начала. При этом понятие «ремесленничество» приобретало вообще не свойственный ему негативный оттенок. На наш взгляд, вклад К. Ю. Цируля в развитие школьного труда нужно оценивать совершенно иначе; он намного выше, чем представляется в советских интерпретациях, перешедших и в современные историко-педагогические оценки. Методические пособия К. Ю. Цируля были разработаны и для сельских школ, и для начальных школ с четырехгодовичным курсом обучения, и для средних учебных заведений, для училищ, и, наконец, для учительских семинарий и институтов. Уже в одном этом перечислении видна очевидная организационная система, свидетельствующая о том, что идея необходимости ручного труда не просто декларировалась демократически настроенными педагогами, а именно внедрялась в массовую школу. Сам же принцип движения от одного изделия к другому, который затем был заменен операционно-предметным принципом, никогда не мог быть полностью изжитым из школьного ручного труда. Он свидетельствует не о рутинности, а как раз об инновационности подходов К. Ю. Цируля: отрабатывались не ремесленные навыки, а способность выполнить с начала до конца работу, изначально требующую применения совершенно различных средств и приемов (в этом было развивающее значение труда).

Программа К. Ю. Цируля широко применялась в кадетских корпусах; в государственных гимназиях и реальных училищах труд был предметом по выбору (принадлежал к необязательным

дисциплинам). И сам факт наличия элективных курсов и принадлежность к ним ручного труда тоже можно рассматривать как новаторство, поскольку добровольный выбор учащимися отдельных предметов повышал мотивацию к учению, расширял кругозор, позволял осуществлять межпредметные связи. В кадетских корпусах с 1901 года применялась несколько измененная программа, в которой рекомендовалось изготавливать вещи, применяемые в жизни кадетов. Кроме этого программа знакомила со всеми основными инструментами по деревообработке и отвечала задачам военного воспитания. Кадеты изготавливали указки, линейки, треугольники, вешалки для мундира, станки для сушки негативов, копировальные рамки. В старших классах (четвертый – седьмой) кадеты уже изготавливали простую походную мебель: складные стулья, столы. Подготовка и переподготовка педагогов для кадетских корпусов, а также модификация самой программы ручного труда велась на временных летних курсах офицеров-воспитателей.

Первые шаги развития ручного труда в отечественных общеобразовательных школах в теоретико-педагогическом плане были связаны с дискуссией о степени самостоятельности учащихся в выборе изделий для изготовления и о принципе систематизации в самой программе. Так, уже в самом начале XX века в кадетских корпусах некоторые педагоги противопоставляли системе моделей систему прогрессивного расположения упражнений в приемах работы [1, с. 182]. Кадетские корпуса, работавшие по вещевым

программам, поставили вопрос о взаимоотношении этих программ с операционно-предметными. Российская школа начала XX века активно продвигалась к идеям самостоятельности, самодеятельности учащихся, к осознанию ими практической значимости своего учебного труда.

В программе Тенишевского училища в Санкт-Петербурге, созданной Георгием Константиновичем Соломиным, было дифференцировано и уточнено содержание приема ручного труда. Это, по Соломину:

1. Рабочая поза (положение тела работающего ученика).

2. Изображение элементов самого приема (сюда можно отнести закрепление материала, хватку инструмента, рабочее движение – направление приложенной силы, контроль за правильностью работы и т.д.).

3. Время пользования одним приемом для учащегося.

Инновационный дух Тенишевского училища, явное влияние концепции новых школ, «педагогики делания» включало деятельность Г. К. Соломина в общую новаторскую педагогическую систему. Эта инновационность по-разному оценивалась учениками. Справедливости ради, приведем здесь отрывок из воспоминаний одного из самых знаменитых выпускников Тенишевского училища – Осипа Мандельштама, более чем критично относившегося к лабораторным методам, к наглядности, экспериментам и «деланию» в школе: «Наглядные методы заключались в жесткой и ненужной вивисекции, выкачивании воздуха из стеклянного колпака, чтобы задохнулась на спинке

бедная мышь, в мученьи лягушек, в научном кипячении воды с описанием этого процесса и в плавке стеклянных палочек на газовых горелках. От тяжелого, приторного запаха газа в лабораториях болела голова, но настоящим адом для большинства неловких, не слишком здоровых и нервических детей был ручной труд. К концу дня, отяжелев от уроков, насыщенных разговорами и демонстрациями, мы задыхались среди стружек и опилок, не умея перепилить доску. Пила завертывалась, рубанок кривил, стамеска ударяла по пальцам; ничего не выходило. Инструктор возился с двумя-тремя ловкими мальчиками, остальные проклинали ручной труд» [2]. Ради все той же справедливости даже издатели книги О. Э. Мандельштама приводят ссылку на мнение другого выпускника Тенишевского училища: «Иную характеристику дает Е. М. Крепс: «В субботу последним уроком был ручной труд – столярное дело. И тут все было организовано умно. Никакого принуждения. Ты устал, тебя не интересует столярное дело – сиди и не мешай другим. Но большинство, и я в том числе, любили ручной труд...» [2].

Мы приводим эти альтернативные суждения не случайно: анализируя инновационное движение, которое повело русскую школу к доминанте трудового, естественнонаучного начала, мы далеки от оценки этого движения как единственно возможного. Но само свидетельство инновационности, несомненно, звучит и в оценке Осипа Эмильевича Мандельштама, и в оценке его оппонента – Евгения Михайловича Крепса, будущего академика, Героя

Социалистического Труда, ученого-физиолога (понятно, что последнего мучение мышцей и лягушек смущало не так, как будущего поэта).

В Тенишевском училище ручной труд преподавался 2 часа в неделю в 1, 2 и 3-м классах. В программе были перечислены постепенно вводимые инструменты с указанием производимых ими приемов и изделия по отдельным приемам. Большинство изготавливаемых изделий Г. К. Соломин старался связывать с учебными интересами детей. Изготавливались также предметы для игр (пропеллер, лапта), вещи бытового характера (полочки, шкафчики).

Инновационное развитие нового школьного предмета «Ручной труд» повлекло за собой включение в урок элементов игры, изготовление игрушек.

Например, программа по ручному труду приготовительного и первого классов Выборгского коммерческого училища в Петербурге на 1909 – 1910 учебный год включала такие работы:

Приготовительный класс:

1. Выстроить сообща дом из оклеенных спичечных коробок.

2. Построить деревню из картонных домиков с деревьями, заборами, лужами и пр.

3. Построить квартиру в несколько комнат с меблировкой.

Первый класс:

1. Сделать коробки из картона для будущих работ.

2. Изготовить пособия по арифметике – меры длины: аршин, сажень и др.

3. Построить город из картона по масштабу 1 саж. = 1 дюйму.

4. Построить модель своего класса с мебелью по масштабу 1 аршин = 1 вершк [4, л. 20].

От «классической» проектной деятельности, сочетающей в себе практическую работу и игру, основанной на построении плана, проекта, включающей и математические, и эстетические задачи, эта работа отличалась лишь своей заданностью, спланированностью. План будущей работы заранее вывешивался в классе для ознакомления детей с ее содержанием.

Как видим, сам объем и содержание работ были выстроены возрастосообразно: в приготовительном классе для постройки использовались спичечные коробки, что снимало необходимость выполнять подготовительные работы и давало возможность быстро получить и увидеть результат. В первом классе дети переходили к изготовлению «строительного материала»: изготавливали коробки и меры длины, а затем строили деревню и город по указанному масштабу.

Нужно оценить не только индивидуальный рост учащихся при выполнении этого вида работы, но и развитие их коммуникативных способностей, формирование умения работать в группе. В описанной работе мы видим очевидный прообраз современных проектов по технологии, изобразительному искусству. Почти в таком виде использовал подобные задания уже в последней трети XX века автор программы по изобразительному искусству Б. М. Неменский; и сегодня их в усложненном или (гораздо чаще) в упрощенном виде применяют в различных образовательных учреждениях: и в ДОУ, и в школе.

Характерны и показательны трудности, возникшие при организации описанного вида работ: у детей возникали

коммуникативные затруднения (педагоги той поры называли их организационными, но описывали именно как трудности организации совместной работы). Некоторым детям не нравилось выполнять свою часть работы, им казалось, что у соседей работа более интересная. Дети нередко «перебегали» из одной группы в другую. Данные затруднения показывают, что дети не были приучены к групповым формам работы, что подтверждает инновационный характер задач и содержания деятельности по предмету «Ручной труд» в Выборгском училище.

В связи с дальнейшим развитием идеи трудового обучения (в частности, реализации связи обучения с производительным трудом) нужно упомянуть и о судьбе такого вида ручного труда, как работы по металлу. Этот вид работ не получил широкого распространения в русских школах дореволюционного периода. Даже в новаторских «Материалах по реформе средней школы» указывалось, что дороговизна и неопрятность этого вида труда мешали его распространению в средних школах. Кроме того, металлообработка, естественно, могла вводиться только в средних и (в основном) в старших классах. Но в рассматриваемый период труд преподавался преимущественно в младших и отчасти в средних классах.

Работа по металлу в большинстве школ была связана с изготовлением мелких деталей для деревянных изделий: крючков, задвижек, петель, ручек.

Затронута была и такая линия инновационного развития идеи трудового обучения, как получение экономического эффекта от изготовленных изделий. В

целом идея ручного труда в русских дореволюционных школах чрезвычайно «альтруистична»: видно, что в ручной труд только вкладывали средства, не думая получить никакой «прибыли» от работы учащихся. Но есть примеры и торговли изделиями. Так, в Первой Виленской гимназии под руководством учителя ученики изготавливали и продавали разные бытовые изделия и даже изготавливали сложные станки.

Новаторский учебный предмет вызвал к жизни и инновационное движение в сфере оценивания результатов учебной деятельности. На примерах различных школ можно проследить, как дело оценивания двигалось от обычной пятибалльной системы к развернутым мотивированным индивидуализированным оценкам и затем к безотметочной системе и к системе самооценки своего изделия. Так, в Коммерческом училище четвертого товарищества преподавателей в Санкт-Петербурге в табель учащемуся выставлялась отметка по пятибалльной системе. В упоминавшемся уже Тенишевском училище давались индивидуализированные описательные оценки, например:

«Ученик N. Удовлетворительно. Работает с обычным прилежанием и довольно успешно справляется с работой.

Ученик NN. Довольно удовлетворительно. Усердно и добросовестно работает, но недостаточно ловок и самостоятелен в работе.

Ученик Y. Не вполне удовлетворительно. Небрежен и непостоянен в работе, много замышляет, но мало выполняет» [5, л. 12].

Во многих частных и общественных школах официальных отметок

вообще не выставлялось (кстати, не только по труду; и в связи с этим считать безотметочную систему исключительно продуктом последней трети XX века, гуманистической педагогики Шалвы Александровича Амонашвили далеко не совсем корректно). Были примеры, когда для стимулирования работы учащихся устраивались выставки, для которых отбирались лучшие образцы изделий. Неоднозначно решался вопрос о том, нужно ли отдавать изготовленный предмет в собственность учащегося. В Лесном коммерческом училище каждое изделие поступало в собственность ученика, но он должен был представить его на годичный акт. В некоторых казенных средних школах изделия не выдавались (они поступали в собственность школы, это было связано с материальными соображениями). В ряде частных и общественных школ была заведена такая система: выдача готового изделия на руки обуславливалась хорошим качеством вещи. Некачественные, испорченные или наполовину испорченные учеником вещи не выдавались изготовителю-неудачнику. Это, безусловно, тоже было педагогической оценкой труда, служило стимулом для хорошей работы. Выдача изделия учащемуся очевидно свидетельствует и о том, что в «положительном» случае в оценивающую деятельность включались родители, а в «отрицательном» их внимание старались не привлекать.

Уже в школах 1910-х годов мы видим примеры практических занятий, которые нельзя назвать ручным трудом в узком смысле этого слова. По сути они являлись междисциплинарными

проектами. Так, учащиеся младших классов в коммерческих училищах (педагоги Ю. И. Фаусек, О. В. Полетаева и др.) изготавливали из бумаги, картона, прутьев, коробочек, ниток, лоскутков, ваты, стекла, проволоки и др. подручных материалов разнообразные изделия и целые сооружения, иллюстрируя рассказ учителя или осуществляя собственный проект (правда, он тогда так не назывался). В результате осваивалось содержание родного языка, природоведения, арифметики, географии... Эти уроки назывались уже не «ручным трудом», а «предметными уроками». Междисциплинарные занятия служили основанием для последующей предметной дифференциации в четыре сферы:

- 1) обучение родному языку,
- 2) занятия природоведением,
- 3) обучение рисованию и лепке,
- 4) ручной труд.

Таким образом, ручной труд во многом выступил основой для создания такой формы организации учебной деятельности, как учебно-лабораторные занятия. На этих занятиях дети, по мысли педагогов-новаторов начала XX века, имели дело с веществом (материей) в широком понимании.

Как видим, ручной труд как предмет дореволюционной общеобразовательной школы вобрал в себя и «предсказал» почти все инновации трудовой школы XX века: обширные межпредметные связи, педагогику «делания» и метод проектов, обучение в индивидуальном темпе, организацию групповых работ с внутренним распределением обязанностей и с возможностями «перемещаться» от группы к группе, элементы самоокупаемости школьного

труда. Поиски в области организации оценивающей деятельности; потребность в отказе от казенной отметочной системы и переход к само- и взаимооценке – тоже несомненная инновация, связанная с введением предмета «ручной труд» в общеобразовательные школы.

На основании этих обобщений можно сделать вполне определенный вывод: предреволюционная школа во многом предвосхитила инновационное

развитие педагогики XX века, формирование концепции «Единой трудовой школы», и противопоставление тенденций развития трудового обучения и воспитания в 1910-е и 1920-е годы XX века вряд ли можно считать обоснованным. Кроме того, можно выстроить исторические «арки» между ручным трудом начала XX века и развитием педагогической технологии междисциплинарной проектной деятельности начала XXI века.

Литература

1. Бугаевич И.В. Ручной труд в средних общеобразовательных школах России конца XIX – начала XX вв. : дис. ...канд. пед. наук. М., 1959. 423 с.
2. Мандельштам О.Э. Шум времени // Сочинения. В 2 т. Т. 2. Проза / сост. и подготовка текста С. Аверинцева и П. Нерлера ; коммент. П. Нерлера. М. : Худож. лит., 1990. URL: http://rvb.ru/mandelstam/dvuhtomnik/01text/vol_2/01prose/0628.htm#h8 (дата обращения: 09.09.2014).
3. Отзывы учителей об успехах учащихся Тенишевского училища в Петрограде. 2015 г. // РГИА. Ф. 176. Д. 335.
4. Протокол заседания комиссии по ручному труду. 16 февр. 1909 г. // РГИА. Ф. 324. Д. 20.
5. Цируль К.Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. СПб., 1894. 112 с.

Yu. I. Doroshenko

THE FORMATION OF THE SUBJECT "MANUAL LABOR" IN THE RUSSIAN SECONDARY SCHOOL OF THE BEGINNING OF THE XXth CENTURY

In the article on the basis of the analysis of domestic innovative experience of the introduction of manual labor in General education schools of the beginning of the XXth century, the author argues the position that in this period the training manual labor had preceded the emergence of many ideas that were seen as innovative in Russian pedagogy and education of the early twenty-first century.

Key words: *manual labor, domestic pedagogy of the beginning of the twentieth century, K. Yu. Zirul, G. K. Solomin.*

«СКАЗОЧНЫЕ» ЗАГАДКИ В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье анализируются загадки из русских народных сказок. «Сказочные» загадки рассматриваются как средства реализации различных методов русской народной педагогики. Уникальность «сказочных» загадок делает целесообразным их использование в современном процессе воспитания.

Ключевые слова: русская народная педагогика, «сказочные» загадки, методы и средства.

Загадки всегда были любимыми средствами русской народной педагогики. Обеспечивая занимательность досуга, загадки направлены на умственное воспитание, а их изящная поэтическая форма обеспечивает и эстетическое воспитание ребенка.

Особый интерес представляют загадки из русских народных сказок, которые в дополнение к основному воздействию сказки (нравственное воспитание) обеспечивают и умственное воспитание слушателей. Умственное воспитание взаимосвязано с нравственным в аксиологической системе русской народной педагогики. Важнейшими средствами умственного воспитания, помимо загадок, выступали и сказки, содержащие «сказочные» загадки.

Это подтверждает, например, сказка «Горшеня» [10], где горшеня (гончар) загадал царю Ивану Васильевичу загадку о том, что на «свете есть три худа». – «А какие три худа, горшенюшка?» – «Первое худо: худой шабер, а второе худо: худая жена, а третье худо: худой разум». – «А скажи мне, которое худо всех хуже?» – «От худого шабра уйду, от худой жены тоже можно; <...> а от худого разума не уйдешь – все с тобой»» [Там же].

В этой сказке ответами на загадку становятся компоненты антиаксиологической системы русской народной педагогики. Из этой сказки ребенок усваивал народные представления о том, что есть «худо» в жизни. Ответ предлагал соблюдать тщательность в выборе супруги и места жительства («Не купи двора, купи соседа» [3]). Однако самое большое худо – слабый интеллект, потому что его исправить не возможно, хотя обладателям такового суть загадки недоступна.

Загадка в русской народной педагогике – это «краткое иносказательное описание предмета, предлагаемое для разгадки» [Там же].

Особенностью «сказочных» загадок является то, что они символичны и связаны, как уже указывалось, с аксиологической или антиаксиологической системами русской народной педагогики.

«Сказочные» загадки обычно используются как средства реализации следующих методов русской народной педагогики: испытание [7] готовности героя к браку, интеллектуальное состязание двух соперников и уговор [8] между нечистой силой и долго отсутствовавшим дома хозяином.

Нередко герой в процессе испытания подтверждает свой статус, разгадывая «сказочные» загадки, что позволяет считать их фрагментами древних обрядов инициации [9].

Загадка как средство метода уговора выступает зачином многих сказок. В сказке «Морской царь и Василиса Премудрая» [10] царь земной захотел в знойный день воды испить. «Видит невдалеке большое озеро; <...> прилег на брюхо и давай глотать студеною воду. <...> а царь морской ухватил его за бороду. “Пусти!” – просит царь. “Не пущу, не смей пить без моего ведома!” – “Какой хочешь возьми откуп – только отпусти!” – “Давай то, чего дома не знаешь» [Там же]. Дома он узнал, что у него родился сын. Так царь по уговору сменял сына на свободу.

В сходном варианте сказки загадчика такой же загадки именуют «царь Некрещеный Лоб» [Там же], т. е. речь идет о нечистой силе.

Этот отгадчик «сказочной» загадки ошибся, думая, что у нее нет ответа или он несущественен. При этом отгадчик рассматривал ситуацию дома как постоянную, тогда как она за время его отсутствия изменилась. Царь имел в виду имущество – то, что ему принадлежит, но сын – тоже принадлежит отцу, хотя и не имущество, т. е. здесь загадчик использовал некую игру слов.

Отгадчику следовало сообразить, что морской царь не будет просить то, чего нет. Значит, просимое – нечто ценное, почему оно и не называется прямо.

Загадка застала царя врасплох, и его ошибка лишила родителей сына и снизила статус царя в глазах слушателей сказки.

Здесь воспитатель должен обратить внимание ребенка на ошибки земного

царя. Когда морской царь оказался воспитателем, то земному царю не следовало соглашаться на его условия. Например, побороться, отрезать часть бороды (ведь руки-то у него были свободны), перекрестить нечистую силу крестным знаменем и т. п., т. е. не играть в игру, правила которой непонятны. Такая беседа способствует усвоению педагогического значения сказки и может стать образцом для поведения воспитанника в сложной жизненной ситуации.

Кроме того, следует вместе с воспитанником разобраться, какие негативные качества личности царь проявил в этой ситуации. Рассмотрение качеств персонажей сказки позволяет ребенку осмыслить причины их неудач, которые затем влекут целую цепь испытаний. Вот какие отрицательные качества проявились у земного царя: азартность, беззаботность, безответственность, безрассудство, беспечность, бессмысленность, жадность, лень, любопытство, небрежность, нетерпение, ограниченность, поспешность, самонадеянность, самоуверенность, своеволие, упрямство и др. [2].

Рассматривая эти качества, целесообразно предложить ребенку привести примеры проявления таких качеств им самим, его знакомыми, а также и персонажами литературных произведений. Такое вычленение в поступках людей негативных качеств будет приучать ребенка к самоконтролю и адекватной оценке поведения окружающих.

Естественно, что такая серьезная нравственная беседа должна проводиться воспитателем неторопливо, внимательно, в вежливой форме, с искренним желанием помочь ребенку разобраться в этих сложных проблемах.

С другой стороны, педагогическое значение ситуации с неразгаданной загадкой, приведшей подросткового царевича к опасным испытаниям, состоит и в формировании у слушателей тех положительных качеств, которых не хватило неудачливому царю-отгадчику. Перечислим эти качества: аккуратность, бдительность, вежливость, внимательность, любознательность, мудрость, мужество, надежность, обязательность, осторожность, осмотрительность, рассудительность, самоотверженность, серьезность, сосредоточенность, справедливость, старательность, тщательность, храбрость и др. [Там же].

На этих положительных качествах следует сосредоточить внимание ребенка, поскольку их формирование – длительный процесс, о них надо постоянно напоминать, а ребенок должен постепенно вырабатывать эти качества у себя под руководством воспитателя.

Таким образом, группа сказок с загадками как средствами метода уговора подтверждает, что серьезное отношение к загадкам и умение их разгадывать, сформированное в детстве, оказывается весьма полезным и во взрослой жизни.

Другая группа «сказочных» загадок предваряет женитьбу героя. В таких сказках имеющая высокий статус невеста (царская дочь) предлагала загадки женихам либо разгадывала их загадки. В случае неудачи жениха казнили, если же не справлялась невеста, она выходила замуж. Испытание ума жениха соответствует традиционным в русской народной педагогике представлениям о том, что муж как глава семьи должен быть умнее жены.

В сказке «Безногий и слепой богатыри» [10] Иван-царевич отправился со

своим Катомой-дядькой сватать королевну Анну Прекрасную. Мудрый дядька нашел загадку буквально на пути: «на дороге лежит кошелек с деньгами; сейчас его поднял, высыпал от туда все деньги в свой кошелек и говорит: “Вот тебе и загадка, Иван-царевич! Как приедешь к королевне, загадай ей такими словами: ехали-де мы путем-дорогою, увидели на дороге добро лежит, мы добро добром взяли да в свое добро положили! Эту загадку ей в жизнь не разгадать; а всякую другую сейчас узнает – только взглянет в свою волшебную книгу; а как узнает, то и велит отрубить тебе голову”» [Там же].

Как и предвидел Катомой-дядька, в волшебной книге разгадки не нашлось. Королевна ожидала услышать описание загадываемого предмета, а здесь была загадана целая ситуация, каждый компонент которой обозначался словом «добро».

Этот термин многозначен, хотя простое моделирование ситуации могло подсказать королевне, что путники нашли на дороге нечто ценное и присвоили его. Однако не царское это дело – ездить по дороге да смотреть себе под ноги, поэтому королевна не смогла разгадать загадку.

Неудача королевны с загадкой свидетельствует о стереотипности ее мышления и, следовательно, об ограниченности интеллекта. Впрочем, и сама затеянная ею процедура выбора жениха подтверждает неуверенность невесты в своем уме и слишком большую надежду на волшебную книгу. Целесообразнее было побеседовать с претендентом в мужья на свободную тему.

Дальнейшее развитие сюжета сказки подтверждает, что королевна была не только глупа, но и безнравственна

(эти качества взаимосвязаны, как уже отмечалось), когда затеяла месть помощнику Ивана-царевича Катоме-дядьке.

Обсуждая с воспитанником этот сюжет, следует обратить его внимание на то, что сами условия состязания, предложенного царевной, безнравственны: нельзя казнить кандидата в мужа за то, что его загадка разгадана. Тем более, королевна разгадывала загадки не сама, а с помощью волшебной книги. Кроме того, участники состязания поставлены в неравные условия, ведь королевна, не разгадав загадку, не будет казнена.

В этой сказке также целесообразно выделить отрицательные качества королевны, которые обнаружились в ее поведении: безжалостность, безнаказанность, безрассудство, бессовестность, бессмысленность, властолюбие, враждебность, высокомерие, задорность, зложелательство, коварство, лживость, мстительность, надменность, поспешность, самоуверенность и др. [2]. Очевидно, что невеста с таким комплектом недостатков не сможет стать доброй женой, поэтому сватовство к ней теряет нравственный смысл.

Анализируя негативные качества королевны, снова целесообразно обсудить случаи проявления таких качеств и у самого воспитанника, и у других людей. Это позволит ребенку увидеть, что и современники нередко поступают точно так же, как отрицательные сказочные персонажи. Объяснение этому может быть следующее: либо они не читали сказки в детстве, либо не понимали, в чем суть сказки, либо не стремятся к нравственному совершенству. Ведь сказочная канва лишь усиливает занимательность сюжета, в основе которого – человеческие судьбы и характеры.

Приведем в качестве сходного примера загадки из сказки, которая так и называется: «Царевна, разрешающая загадки» [10]. Здесь Иван-дурак тоже сочинял загадки по дороге во дворец. Первая загадка сложилась из такой ситуации: «на дороге хлеб, в хлебе лошадь; он выгнал ее кнутиком, чтоб не отаптывала» [Там же].

Вот как прозвучала эта загадка в его интерпретации: «Ехал я к вам, вижу на дороге добро, в добре-то добро же, я взял добро-то да добром из добра и выгнал; добро от добра и из добра убежало» [Там же].

В этой загадке ситуацию на дороге Иван-дурак также описал одним термином, что, как и в предыдущем примере, предполагает некоторые допущения. В загадке Иван-дурак предложил свой взгляд на ситуацию, тогда как с точки зрения лошади, которая намеревалась попасть на хлебушке, его действия, да и кнут, вряд ли можно считать добрыми. Кроме того, и лошадь в ситуации потравы трудно признать «добром».

И для этой царевны загадка оказалась непосильной, хотя в ее оправдание приведем народную мудрость: «Один дурак может задать столько вопросов, что семеро мудрецов не ответят» [6]. Созывая женихов, царевна не предусмотрела возможность появления жениха-дурака и способов защиты от него.

Вторую загадку Иван-дурак тоже «нашел» по дороге: «Едет дальше, видит змею, взял ее заколол копьем и думает “Вот другая загадка!”» [10]. Эту ситуацию он изложил так: «Ехал я к вам, на дороге вижу зло, взял его да злом и ударил, зло от зла и умерло» [Там же]. Вторая загадка аналогична первой, только компонент аксиологической системы русской народной

педагогики (добро) заменен на компонент антиаксиологической системы (зло).

Фактически во второй раз Иван-дурак предложил «перевернутый» вариант первой загадки, но царевна снова ее не разгадала. Неудача со второй загадкой показала, что царевна не сделала никаких выводов из первой неудачи, что означает, что царевна не умела учиться даже на своих ошибках.

Русская народная мудрость замечает на этот счет так: «Умные люди учатся на чужих ошибках, обычные люди – на своих, а дураки не учатся и на своих», следовательно, царевна – вполне под стать Ивану-дураку.

Если в первом случае царевна не знала, что в аксиологической системе русской народной педагогики есть добро (одним из центральных компонентов этой системы является хлеб), то во втором случае она не знала, что есть зло и одновременно может встретиться на дороге.

Очевидно, что «зло» в данном случае – это живое существо (так как его убили). Однако это не волк и не медведь, с которыми не так легко справиться, да они и не выходят на дорогу летом, боятся человека. Русская народная педагогика относилась к злым существам гадов (нечистых обитателей подземного мира), которых обычаем советовал убивать при всякой возможности.

Своей третьей загадкой Иван-дурак уловил царевну в безвыходную ситуацию-ловушку. Он описал, как она приходила к нему ночью узнавать ответы на две первые загадки. Если бы царевна разгадала третью загадку, то все бы узнали, что она не сама разгадала загадки. В таких обстоятельствах царевне пришлось признать поражение в интеллектуальном состязании.

Нестандартные загадки в этих двух сказках основаны, как уже отмечалось, на иносказательном описании не отдельного предмета, а целой ситуации, каждый компонент которой входит в аксиологическую (или антиаксиологическую) систему русской народной педагогики. Такие «сказочные» загадки требовали наличия жизненного опыта и потому адресовались слушателям не младенческого или отроческого, а юношеского возраста (когда по традиции русской народной педагогики вступали в брак).

Анализируя вместе с воспитанником эту сказку, следует обратить его внимание на оригинальный подход Ивана-дурака в подборе загадок, а также задать вопрос, почему царевна не смогла их разгадать. Другой вопрос, который также вытекает из сюжета сказки, связан с анализом того, насколько привлекательна такая невеста.

При обсуждении этих вопросов следует давать как можно больше высказываться воспитаннику, в то время как воспитатель направляет его поиски правильного ответа в нужное русло. Целесообразно, чтобы воспитанник сам нашел ответы на поставленные вопросы, основываясь на анализе нравственной сущности персонажей сказки, т. е. их отрицательных и положительных личностных качествах.

Об испытании загадками перед свадьбой рассказывается и в сказке «Сосватанные дети» [10]. Там загадки поочередно разгадывали жених и невеста, сосватанные родителями еще при рождении. Поскольку в разгадывании загадок по очереди участвовали обе стороны, то это – настоящее состязание.

Первую загадку загадывает купец сыну: «Поезжай-ка ты в Москву; там

есть озеро, на том озере я поставил пленку; если в эту пленку попала утка – то утку вези, а ежели нет утки – то пленку назад» [Там же]. В этой загадке озеро – семья невесты, утка – невеста (в сказках нередко девицы превращаются в утиц и купаются в море), пленка (сетка) – залог (в виде кладки за невесту) в двадцать тысяч рублей.

Жених поселился в Москве в доме, «где весна с зимой на воротах» [Там же], о чем и передал вест невесте. Это означало, что на воротах привязаны символы весны и зимы (трава и сено). Разгадав загадку, невеста сама пожелала проверить, насколько умен жених, за которого отец ее сосватал 18 лет назад. Для этого она послала к жениху служанку: «Возьми кринку молока, ковригу хлеба да лукошко яиц; из кринки отпей, ковригу почни, из лукошка яйцо скушай. Потом ступай в тот дом, где на воротах трава с сеном привязаны; разыщи там купеческого сына, отдай ему хлеб, молоко и яйца да спроси: в своих ли берегах море или упало? Полон ли месяц или в ущербе? Все ли звезды на небе или скатились?» [Там же].

Эти загадки схожи с известными загадками, где месяц предстает краюхой хлеба: «За дедушкиной избушкой / Висит хлеба краюшка» [5], а чашка молока – озером: «Маленькое озёрко / А дна не видать» [Там же].

Здесь «сказочные» загадки задаются не только вербально, но и подкрепляются предметами-подсказками, соответствующими полу загадчика. В качестве подсказок невеста послала домашние продукты, а жених использовал корм для коня.

В наши дни такие предметные подсказки для своих загадок стали активно

применять участники телевизионных интеллектуальных игр.

Эти загадки купеческий сын разгадал, увидев, что кринка не полна молоком, т. е. море упало; что коврига почата, т. е. месяц в ущербе; что одного яйца в лукошке не хватает, т. е. одна звезда скатилась.

Так невеста по достоинству оценила его ум и вышла за него замуж.

При обсуждении этой сказки следует обратить внимание воспитанника на ее отличие от предыдущих, где стороны открыто противостоят и движутся в противоположных направлениях, что нецелесообразно в браке. Здесь обе стороны действуют достаточно деликатно. Жених едет проверить, ждет ли его невеста, и готов удовлетвориться возвратом залога. Молодые люди сами вполне остроумно организовали испытание друг друга.

Современному подростку, который привык выбирать по внешности, такой выбор супруга может показаться странным, ведь молодые даже не виделись до свадьбы. Однако воспитателю следует подчеркнуть ценность подхода, при котором проверяется ум. Ум взаимосвязан, как уже отмечалось, с нравственностью, а с нравственным супругом жить не только легко, но и радостно. Следовательно, сказка имеет глубокий нравственный смысл и готовит молодежь к вступлению в брак и правильному выбору супруга.

Несколько по-иному разворачивается сюжет в сказке «Заколдованная королева» [10], где загадка также является средством метода испытания перед свадьбой. Там любящие супруги расстались по недоразумению, и королева думала, что ее муж-солдат без вести пропал. Так она оказалась в

вынужденной ситуации выбора нового мужа. Королевна, как Пенелопа, ожидающая Одиссея, всё откладывает свой выбор, а затем загадала женихам загадку: «Была у меня шкатулочка самодельная с золотым ключом; я тот ключ потеряла и найти не чаяла, а теперь тот ключ сам нашелся. Кто отгадает эту загадку, за того замуж пойду» [Там же].

Загадка королевны описывает потерю супруга. При этом символика загадки универсальна: «Ключ – фаллический символ. Это также символ тайны, которую необходимо разгадать, задачи, которую нужно решить, этапа, ведущего к открытию и, в более широком смысле, – к свету» [4]. С другой стороны, шкатулка – женский символ (сама королевна) и в то же время – символ «сюрприза, загадочного, пугающего и манящего, независимо от того, приятный он или неприятный» [11].

Женихи не разгадали загадку, а муж-солдат снял шапку-невидимку и показался. «Вот вам и разгадка! – сказала прекрасная королевна. – Самодельная шкатулочка – это я, а золотой ключик – это мой верный муж» [10].

Так «разгадка» обнаружила себя сама, а женихи, не выдержавшие испытания загадкой, убедились, что они не достойны такой умной женщины.

Здесь использованы символы, которые были понятны крестьянским подросткам, а современный городской ребенок может и не понять суть этой «сказочной» загадки. Воспитателю придется исходить из того уровня полового воспитания, который уже наличествует у воспитанника. Возможно, воспитателю придется пока воздержаться от обсуждения этой сказки.

Рассмотрим теперь такие «сказочные» загадки, которые были средством

реализации метода испытания готовности к браку бедных девушек. Для таких невест высокий интеллект становился поистине бесценным приданым.

В сказке «Мудрая дева» [Там же] дядя задал племяннику-сироте загадку: «Вот тебе сотня баранов, гони их на ярмонку да продай с барышом, чтобы и сам был сыт, и бараны были целы, и деньги сполна выручены» [Там же]. Разгадать эту загадку племянник не смог. Ему помогла мудрая дева: «Найми-ка ты баб да остриги баранов, а волну отнеси на ярмонку и продай, после возьми всех баранов выложи да яйца съешь; вот у тебя и деньги, и бараны в целости, и сам сыт будешь» [Там же].

Мудрая дева разложила целое (баранов) на составляющие части, некоторые из которых можно было изъять, не лишая целое его формы (относительно содержания дядя никаких указаний не давал). Разгадывая загадку, мудрая дева выполнила анализ (выделение частей как элементов сложного целого), а затем – синтез (объединение в единое целое выделенных в ходе анализа частей). Эти логические операции подтверждают ее высокий интеллект.

Отметим, что и мудрая дева пошла на определенное допущение, выражающееся поговоркой: «Pars pro toto, лат. Часть вместо целого» [1].

Восхищенный умом девы дядя поехал сватать ее в жены племяннику. Теперь уже она загадала им три загадки. Когда они спросили, где привязать лошадь, она ответила: «Привяжите до зимы аль до лета!» [10], т. е. к саням или к телеге. В этой загадке обнаруживается символическое мышление, снова подтверждающее ее высокий интеллект.

Ранее этими символами обозначались другие предметы, относящиеся к этим временам года, но в каждой конкретной ситуации эти символы имели однозначное толкование.

Этим примером воспитателю целесообразно воспользоваться для формирования символического мышления у воспитанника. С этой целью можно использовать и непосредственные наблюдения за природой в разные времена года, и обратиться к поэтическим произведениям о природе, обращая внимание ребенка на соответствующие символы.

Про отца дева сказала, что он «уехал сто рублей на пятнадцать копеек менять» [Там же], т. е. охотиться на зайца ценой в пятнадцать копеек, а коня в сто рублей при этом можно загнать. На вопрос, когда он вернется, дева ответила: «Если кругом поедет – к вечеру будет, а если прямо поедет – и через три дня не бывать!», т. е. «прямо болотом ехать, а кругом дорогою» [Там же].

Здесь следует обратить внимание ребенка на то, что при кажущемся противоречии (из геометрии известно, что прямая линия короче любой другой, соединяющей две точки) мудрая дева имеет в виду скорость передвижения по плохой и хорошей дороге. Этим опытом ребенок сможет воспользоваться, выбирая оптимальный путь (по сугробам, грязи или в гористой местности).

Обсуждая эту сказку, воспитатель должен подчеркнуть, что ум девушки рассматривается дядей как наилучшее приданое. Девушка разгадывала загадки весьма изящно, тогда как дядя с племянником не справились с ее загадками.

В другом варианте этой сказки [Там же] соединяются испытание умственных

способностей спорящих и интеллектуальное состязание девочки-семилетки и царя. Сначала братья поспорили о том, лошадь или телега ожеребилась ночью, и обратились для разрешения спора к царю.

Царь, применяя метод испытания ума спорящих, загадал им четыре загадки: «Что всего в свете сильнее и быстрее, что всего в свете жирнее, что всего мягче и что всего милее?» [Там же]. Богатый брат по совету кумы дал ответы, правильность которых относительна (каряя кобыла, рябой бороз, пуховик, внучек Иванушка). Очевидно, что всегда можно найти другие варианты отгадок, превосходящие своими качествами всё перечисленное.

Зато ответы девочки-семилетки основаны на аксиологической системе русской народной педагогики и потому абсолютны: ветер, земля, рука и сон.

После этого царь продолжил испытание ума девочки и предложил ей дополнительные загадки-задачи. В первой загадке он прислал шелковую ниточку, чтобы она к утру соткала из нее узорчатое полотенце. Девочка в ответ послала ему прутик из веника, чтобы из него прежде сделали ткацкий стан.

Так девочка обратилась к философской категории «мера», соотносящей качество и количество предмета. Изготовить из ниточки полотенце можно только на соразмерном ткацком стане. Поскольку кросна из прутика изготовить невозможно, то и задача изготовления полотенца отпадает сама собой.

Тогда царь задал другую загадку-задачу: прислал полторы сотни яиц, чтобы к утру из них вывели цыплят. В ответ девочка потребовала от царя «цыплятам на корм однодневное пшено: в один бы день было поле вспахано,

просо засеяно, сжато и обмолочено; другого пшеница наши цыплята и клевать не станут» [Там же]. Это условие следовало из общего свойства цыплят и пшеница (однодневность).

При этом семилетка обратилась к философской категории «время» и основывалась на старинной традиции русской народной педагогики изготовления обыденного предмета (обетного полотенца, храма и т.п.) за сутки. Однако если соткать полотенце или срубить храм за сутки всем миром возможно, то выведение цыплят и выращивание пшеница требуют, помимо труда, времени, определенного генетической программой этих птиц и растений.

В этом месте воспитателю целесообразно задать вопрос, почему задача царя не выполнима, чтобы воспитанник сам сформулировал правильный ответ. Конечно, царь знает, что задает невозможную для решения загадку, пользуясь своим положением, а также заинтересованностью братьев в его праведном суде.

Тем самым девочка снова расставила царю ловушку, аналогичную той, в которую он пытался уловить ее: однодневных цыплят не стоит и выводить, если для них не заготовлен однодневный корм, ведь иначе они погибнут от голода.

Третьей загадкой стало приглашение: «Пусть наутро сама ко мне явится – ни пешком, ни на лошади, ни голая, ни одетая, ни с гостинцем, ни без подарочка» [Там же].

Девочка справилась с загадкой: «На другой день поутру сбросила семилетка всю одежду, надела на себя сетку, в руки взяла перепелку, села верхом на зайца и поехала во дворец. Царь ее у ворот встречает. Поклонилась она царю: “Вот

тебе, государь, подарочек!” – и подает ему перепелку. Царь протянул было руку: перепелка порх – и улетела!» [Там же].

Здесь разгадки находились между заданными царем двумя крайностями, и следовало найти точку, где каждая из крайностей начинает переходить в свою противоположность. Так, сетка не позволяет сказать, что девочка голая, но и не одетая, ведь тело просвечивает (здесь взаимодействуют философские категории «качество» и «количество» по отношению к ткани, в которую «одета» девочка).

Ноги девочки касались земли, когда она «ехала» на зайце, поэтому она прибыла не верхом, но и не пешком (взаимодействие философских категорий «форма» и «содержание»: формально верхом, а содержательно – пешком).

Как известно, перед царскими очами нельзя было предстать без подношения. Царь только увидел подарок, но не смог удержать его в руках (здесь присутствует и игра категорий «форма» и «содержание», и игра слов: формально подарок преподнесен, а содержательно – он улетел, т. е. подержать в руках нечего). И здесь девочка нашла «золотую середину» между крайностями: она приехала не с пустыми руками, но царь остался с пустыми руками.

Беседа с царем, девочка загадала ему абсурдную загадку: «Отец мой на сухом берегу рыбу ловит» [Там же], провоцируя нужный ответ царя: «“Что ты, глупая! Как рыба на сухом берегу живет? Рыба в воде плавает!” – “А ты умен? Когда видано, чтоб телега жеребенка принесла? Не телега, а кобыла родит!” Царь присудил отдать жеребенка бедному мужику, а дочь его взял к себе; когда семилетка выросла,

он женился на ней, и стала она царицею» [Там же].

Загадки в этой сказке – двигатель сюжета, целиком состоящего из описания состязания между царем и семилеткой. Девочка победила, становясь образцом интеллектуального совершенства для слушателей сказки.

При этом она подтвердила связь между высоким интеллектом и нравственностью (аккуратность, бдительность, бережливость, внимательность, заботливость, исполнительность, любознательность, мудрость, мужество, надежность, негодование, обличение, обязательность, осмотрительность, откровенность, отважность, правдолюбие, преданность, прямота, рассудительность, решительность, собранность, сосредоточенность, справедливость, старательность, стойкость, строгость, трудолюбие, тщательность, храбрость, честность и др. [2]).

Отметим, что загадки в этой сказке достаточно сложны, однако воспитателю следует их разобрать с воспитанником, а также проанализировать

проявленные девочкой положительные качества личности.

Мы полагаем, что загадки из русских народных сказок представляют собой интересное средство умственного и нравственного воспитания в русской народной педагогике. «Сказочные» загадки отражают сведения о древних обрядах инициации в русской народной педагогике. Чаще всего «сказочные» загадки выступали средствами реализации методов испытания, состязания и уговора в русской народной педагогике. Положительный герой успешно проходит испытание загадками и при этом обнаруживает нравственные качества личности, тогда как негативному персонажу с множеством пороков это не удается. Использование «сказочных» загадок в современных условиях будет способствовать воспитанию и обучению детей и подростков на традициях русской народной педагогике. Для эффективного использования «сказочных» загадок воспитателю следует подробно обсуждать их вместе с воспитанником.

Литература

1. Бабкин А.М., Шендецов В.В. Словарь иноязычных выражений и слов: в 2 т. Л., 1981 – 1987.
2. Гурьев Н.Д. Страсти и их воплощение в болезнях (соматических и нервно-психических). М., 2000. 192 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1978 – 1980.
4. Жюльен Н. Словарь символов. Челябинск, 2000. 498 с.
5. Загадки русского народа : сборник / сост. Д. Садовников. М., 1996. 335 с.
6. Зимин В.И., Спирин А.С. Пословицы и поговорки русского народа : объяснительный словарь. М., 1996. 544 с.
7. Измайлова А.Б. Метод испытания в русской народной педагогике // Актуальные проблемы педагогики : сб. науч. тр. Вып. 7. Владимир, 2005. С. 17 – 21.
8. Она же. Метод уговора в русской народной педагогике // Вестник ВГГУ. Вып. 27. Владимир, 2011. С. 46 – 56.

9. Измайлова А.Б. Обряды перехода в русской народной педагогике // Вестник ВГГУ. Вып. 15. Владимир, 2007. С. 19 – 22.
10. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: в 3 т. М., 1984 – 1986.
11. Трессидер Дж. Словарь символов. М., 1999. 448 с.

A. B. Izmailova

«FAIRY-TALE» RIDDLES IN RUSSIAN FOLK PEDAGOGY

This article analyzes the riddles found in the Russian folk tales. “Fairy-tale” riddles are considered as a means of implementing the various methods of Russian folk pedagogy. The uniqueness of “Fairy-tale” riddles makes it appropriate to use in the modern education process.

Key words: Russian folk pedagogy, “fairy-tale” riddles, methods and means.

УДК 371.3

Е. Н. Селиверстова

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ М. В. ЛОМОНОСОВА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ (к 250-летию памяти М. В. Ломоносова)

Статья посвящена анализу дидактического наследия М. В. Ломоносова. Внимание автора сосредоточено на аргументации положения о том, что разработанные М. В. Ломоносовым оригинальные дидактические идеи, имевшие инновационный характер, можно рассматривать как первую в отечественной дидактике продуктивную попытку, связанную с постановкой и начальным решением проблемы связи обучения и развития.

Ключевые слова: дидактические идеи М. В. Ломоносова, отечественная дидактика, проблема связи обучения и развития.

В поисках перспективных теоретических подходов, продуктивных для развития современной педагогики и образования, мы часто обращаемся к классикам зарубежной педагогики, таким как Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, И. Ф. Герbart и др. И это не случайно, поскольку каждый из них стоял у истоков тех или иных педагогических идей,

которые сегодня приобретают свое новое развитие. В то же время порой мы недостаточно внимания уделяем нашим отечественным педагогическим мыслителям, недооцениваем их роль в развитии педагогики.

Обращение к анализу дидактического наследия Михаила Васильевича Ломоносова сегодня как никогда является своевременным и современным.

Это, прежде всего, обусловлено актуализировавшейся в наши дни социально-культурной потребностью, связанной с обретением обновленной национальной идеи, такой, которая способна выступить для современного российского общества, находящегося в условиях инновационных преобразований, в качестве смыслообразующей и объединяющей силы. Как нам представляется, поиск такой национальной идеи предполагает не столько освоение и заимствование инновационных «ходов», присущих «другим» национальным культурам, сколько выявление тенденций и закономерностей развития инновационных процессов, специфичных для отечественного социокультурного пространства. Обозначенная стратегическая линия характерна и для развертывания инновационных процессов в сфере педагогики и образования.

В этом отношении мы убеждены в том, что предложенное нами название статьи не является случайным. В нем зафиксирована нацеленность на анализ дидактических взглядов М. В. Ломоносова в их сопряженности с процессом становления и развития ключевых проблем современной отечественной дидактики, отражающих её национальные характерологические особенности. Как справедливо отмечает А. И. Уман, «идеи М. В. Ломоносова, на первый взгляд, могут показаться наивными, т. к. они отражают первоначальное состояние дидактики как науки, пока еще неразвитой, претерпевавшей свое первоначальное оформление» [4, с. 239]. Однако, если обратиться к ним с позиций историко-ретроспективного осмысления, то в них совершенно определенно можно усмотреть «некоторые опорные

теоретические знания, претерпевшие в историко-педагогическом процессе определенные преобразования и приведшие в конечном итоге к современному педагогическому знанию. И в этом смысле они могут рассматриваться как «корневая система» современной дидактики» [4, с. 239 – 240]. Поэтому отечественная дидактика сегодняшнего дня, ориентированная на свое дальнейшее продуктивное развитие, не только не должна отрываться от этой корневой системы, но и постоянно обращаться к своим истокам, опираться на центральные проблемы отечественной дидактики, сопряженные с её глубинными национально-культурными характеристиками.

С методологической точки зрения важно, что поскольку развитие дидактики как области научного знания обеспечивается развитием дидактических идей, то именно их диалог в пространстве историко-педагогического континуума научного знания прошлого и настоящего, осуществляемый посредством взаимодействия культур синхронного и диахронного рассмотрения этих идей, играет определяющую роль для формирования костяка проблемного поля современной дидактики. При этом существенно, что процесс порождения и разработки дидактической идеи, с одной стороны, отражает что-то общее, что присуще уже существующей системе дидактического знания на данном историческом этапе его развития. Но, с другой стороны, он всегда наполнен особенными интонациями, такими индивидуальными интерпретациями этой идеи, которые присущи каждому отдельному педагогу-творцу. Поэтому целостная, системно-развернутая

разработка дидактической идеи нуждается не только в выявлении её общих существенных характеристик, выявленных к сегодняшнему дню. Не в меньшей мере она обогащается в ходе изучения всего спектра индивидуально-особенных прочтений этой идеи, которые складывались в процессе её разработки в различные временные периоды, углубляя массив того историко-педагогического контекста, анализ которого с позиций современной науки способен породить новые, а порой и неожиданные научные интерпретации. Эвристическая значимость такого подхода к научному познанию была замечена еще Л. С. Выготским, который, предостерегая от отождествления истории с прошлым, особо подчеркивал, что «историческое изучение просто означает применение категорий развития к исследованию. Изучать исторически что-либо – значит изучать это в движении» [3, с. 62].

Сказанное позволяет осознать научную продуктивность для развития современной дидактики процедуры синтеза научного знания, осуществляемого на основе использования возможностей генетической, историко-ретроспективной и историко-перспективной логики дидактического исследования, ориентированной на «стягивание» в единую смысловую линию всей совокупности идейного генофонда, отражающего процесс развития каждой дидактической идеи в пространстве отечественного историко-педагогического континуума. В данном случае историко-дидактический метод, как отмечают исследователи (М. В. Богуславский, Н. П. Юдина и др.) фактически принимает на себя важную методологическую

функцию, обеспечивая продуктивность синтеза в целостную теорию тех авторских дидактических идей и концепций, которые возникали на различных исторических отрезках развития дидактики, но вместе с тем до сих пор зачастую продолжают сосуществовать в едином научном пространстве автономно, не подчиняясь законам взаимного дополнения и внутринаучной интеграции. Очевидно, такое положение дел в дидактике затрудняет, а порой и делает совершенно невозможным вычленение тех истинно национальных идейных доминант, опора на которые позволяет обеспечивать продуктивное инновационное движение, основанное на единстве национальных образовательных традиций с инновациями. Всё это в полной мере характерно для исследования проблемы связи обучения и развития в аспекте ее сопряженности с дидактическими идеями М. В. Ломоносова – создателя национальной педагогической системы. К тому же немаловажно, что взгляд на изучение дидактического наследия М. В. Ломоносова в аспекте разработки им проблематики обучения и развития ранее не входил в сферу прямых интересов отечественной истории педагогики.

Принято считать, что только к середине XIX века благодаря усилиям ряда известных педагогов таких, как Н. И. Новиков (1714 – 1818), П. Г. Редькин (1808 – 1891), К. Д. Ушинский (1824 – 1870), П. Ф. Каптерев (1849 – 1922) и др., в отечественной дидактике выделилась совокупность идей, значимых для перспективной постановки и разработки проблемы связи обучения и развития. Полагаем, что среди них важнейшую роль играли следующие идеи: необходимость

исследовательского начала в обучении; возможность саморазвития и самообразования ребенка; организация познавательной деятельности детей; возбуждение активности и самостоятельности детей в процессе сознательного учения; опора в организации обучения на психологические идеи и положения, раскрывающие механизмы развития психических процессов и развития личности и др. Нельзя не признать, что обозначенные идеи, безусловно, сохраняли свое влияние на дальнейшее развитие отечественной дидактики, прежде всего, в аспекте развертывания проблемы связи обучения и развития. Однако только обращение к анализу дидактического наследия М. В. Ломоносова позволяет существенно обогатить массив историко-педагогических фактов, выявить более глубокие историко-генетические корни, определившие возникновение этой проблемы и направления ее дальнейшего развития, и тем самым воссоздать целостную историко-педагогическую картину пути, пройденного отечественной дидактикой в связи с изучением проблемы связи обучения и развития. С этой точки зрения не будет преувеличением утверждать, что предпринимаемая сегодня попытка реконструкции отечественного историко-педагогического пространства второй половины XX века под углом зрения дидактической концептуализации представлений о развивающей функции обучения, к сожалению, отличается известной незавершенностью. Полученные к сегодняшнему дню результаты не позволяют в полной мере целостно представить историко-педагогическую картину процесса зарождения и развития идей,

раскрывавших наращивание представлений о характере и дидактических механизмах, которые обусловили возможность научного осмысления связи обучения и развития именно на функциональном уровне. Полагаем, что основной причиной подобного положения дел выступает именно известное несовершенство базовых методологических установок, использованных исследователями. Речь идет, прежде всего, о недостаточно строгом соблюдении методологических принципов полноты и целостности, преемственности и дискретности, сочетания традиций и инновационных трансформаций (М. В. Богуславский [2]). В результате этого за пределами исследовательского внимания остается целый пласт ценных историко-педагогических фактов, в частности связанных с образовательной деятельностью и дидактическими идеями М. В. Ломоносова, значимых с точки зрения воссоздания целостной историко-педагогической картины, которая отражает процесс эволюции идеи функциональных связей обучения и развития в отечественной истории педагогики.

Не претендуя на завершенность, в контексте генезиса проблемы связи обучения и развития попытаемся представить свой взгляд на осмысление основных дидактических идей М. В. Ломоносова. Изучение и анализ работ М. В. Ломоносова позволяет сделать ряд выводов, которые существенны с точки зрения выявления особенностей динамики педагогических идей XVIII века, характерной для понимания процесса зарождения идеи связи обучения и развития, а также влияния этого периода на дальнейшее оформление отечественной

дидактической концепции развивающей функции обучения. В частности, важным является вывод о том, что дидактические идеи М. В. Ломоносова фактически обусловили зарождение в отечественной дидактике проблемы связи обучения и развития, существенно повлияв на ее дальнейшую научную проработку. Значительную роль в этом сыграло то, что М. В. Ломоносов использовал широкий круг источников, опора на которые обусловила широту и масштабность разрабатываемой им педагогической проблематики. Речь идет о прогрессивных взглядах мыслителей эпохи античности, Возрождения, Просвещения; об опыте обучения в русских и зарубежных школах; о трудах Я. А. Коменского; наконец, о собственной педагогической деятельности М. В. Ломоносова. Нацеленность ученого на органический синтез ценностей российской национальной культуры с идеалами просвещенной Европы позволила ему заложить основы гуманистической педагогики и разработать отдельные дидактические положения в духе антропологизма, что имело немаловажное значение для осмысления обучения как возможного источника развития ребенка. Так, природные особенности детей М. В. Ломоносов считал основой и источником их развития, разграничивая душевные (речь, память, мышление и др.) и телесные (физические способности) дарования. При этом он исходил из того, что природные умственные задатки являются доброй землей «к посеянию чистого семени, ибо семя на неплодородной земле, так и учение в худой голове тщетно и бесполезно».

Разработка М. В. Ломоносовым дидактических идей основывалась на естественнонаучном понимании процесса познания. Высказывая глубокие мысли о синтезе чувственного и рационального, русский ученый исходил из идеи познаваемости объективного мира на основе чувственного восприятия, результаты которого должны непременно проверяться опытным путем. Вся его научная и педагогическая деятельность фактически аргументировала положение о том, что практика является основой познания. Опираясь на эти представления, М. В. Ломоносов разработал инновационную для своего времени теорию, рассматривавшую сочетание теоретического мышления и практического опыта в качестве обязательной основы для организации обучения. В известной степени такие воззрения ученого можно оценить как зародыш идеи о деятельностном подходе, развитие которой позднее уже в XX веке выступит в качестве психологической детерминанты для выработки дидактических представлений о развивающей функции обучения. «Мысленные рассуждения, – подчеркивал М. В. Ломоносов, – произведены бывают из надежных и много раз повторенных опытов» [1: т. 1, с. 424]. С точки зрения рассматриваемой нами проблемы подобные методологические установки можно понимать как продуктивную и инновационную попытку отечественной дидактики первой половины XVIII века, состоящую в выделении совокупности психологических факторов, важных с точки зрения формирования содержания образования и выбора методов обучения с ориентацией на расширение возможностей

учащихся, в частности и в плане их интеллектуального развития. В этом контексте особенно убедительно звучит выдвинутое М. В. Ломоносовым положение о том, что опыт и теория должны взаимно обогащать друг друга. Он подчеркивал, что опыты совершаются не ради личного интереса, т. е. стремления «к одному только исполнению своего желания», а для открытия «истинных тайн» [1: т. 2, с. 354], т. е. принципов и законов жизни и деятельности, и использования их на благо людей. Как видим, методологические установки М. В. Ломоносова, основанные на понимании взаимосвязи науки и человеческой деятельности, позволяли ему по-новому по сравнению с господствовавшими в то время в педагогической практике догматизмом и схоластикой осмыслить содержание приоритетных целей обучения. Главным он считал подготовку молодых людей к практической деятельности, готовых к тому, чтобы «усердное и искреннее желание наукою ... отечеству пользу чинить» [1: т. 9, с. 10]. По сути, здесь речь идет о том, чтобы сформировать у детей отношение к научному знанию как ценности, которая обуславливает опыт свободного применения полученных знаний и умений в новых жизненных ситуациях, что собственно и отражает нацеленность обучения на достижение высоких развивающих результатов. Пытаясь образно представить суть этих результатов, М. В. Ломоносов в письме И. Шувалову от 17 апреля 1770 года писал о том, что самый большой смысл обучения, с его точки зрения, состоит в появлении «многочисленных Ломоносовых» [1: т. 10, с. 539].

Описанный подход нашел отражение и в понимании ученым принципов формирования содержания учебных дисциплин, чему М. В. Ломоносов уделял особое внимание, поскольку являлся автором и переводчиком большого количества учебников для российских гимназий и университетов. Выступая сторонником идеи доминирования научного знания в составе содержания учебных дисциплин, в качестве базового ориентира при формировании содержания учебников М. В. Ломоносов руководствовался идеей направленности содержания на умственное развитие. По мнению ученого, для того, чтобы содержание учебников могло выступать действенным средством умственного развития, оно должно быть построено на основе научного знания, но с обязательным соблюдением принципа доступности. «Заблуждались бы математики, – писал М. В. Ломоносов, – если бы, отбросив самые простые понятия, стали исследовать трудные». И хотя в приобщении молодежи к науке М. В. Ломоносов отмечал значимость содержания для воспитания нравственности обучающихся, он одновременно постоянно подчеркивал огромное влияние научного содержания учебных дисциплин на развитие теоретического мышления учащихся.

Глубокое убеждение М. В. Ломоносова в плодотворности идеи единства человеческого знания и взаимосвязи всех наук нашло яркое воплощение в его подходах к определению набора учебных предметов, которые должны изучаться в гимназии и в университете. Следует обратить внимание на их достаточно разнообразие. Среди предметов, подлежащих изучению в российской

школе и в гимназии («латинской школе»), выделялись «обыкновенные» (т. е. базовые) и дополнительные (т. е. по выбору), среди которых были немецкий, французский, английский и итальянский языки. К базовым предметам М. В. Ломоносов относил русскую грамматику, латинскую грамматику, арифметику, геометрию, географию, физику, а также в старших классах – практическую философию, поскольку она «управляет разум», а также «укрощает человеческие страсти и естественные и гражданские законы утверждает» [1: т. 8, с. 253]. Следует признать, что и сегодня в целях обеспечения необходимых условий для развития культуры мышления школьников и овладения ими методами научного познания педагоги нередко стремятся вводить в гуманитарную компоненту современного школьного образования такие предметы, как философия, логика, основы исследовательской культуры и т. п. Ценным с историко-педагогической точки зрения является то, что именно М. В. Ломоносову в отечественной дидактике принадлежит авторство идеи о необходимости использования содержания учебных дисциплин в целях формирования у учащихся готовности к познавательной самоорганизации и саморегуляции как основы их интеллектуального развития.

Несмотря на то что естественные науки в первой половине XVIII века были недостаточно развиты, М. В. Ломоносов придавал большое значение естественнонаучному образованию молодежи, подчеркивая его огромный развивающий потенциал. Полагаем, что в этом проявлялась установка ученого на оценку развивающей роли таких

разновидностей осваиваемых учащимися научных знаний, которые наиболее тесно связаны с самостоятельными наблюдениями учащихся и поэтому выступают благоприятной основой для стимулирования их самостоятельного поиска. Чрезвычайно любопытной и перспективной в плане дальнейшего обогащения отечественной дидактики идеями развития оказывается выдвинутая М. В. Ломоносовым мысль о практической ценности фундаментальных знаний. «Геометр должен приращивать чинить в чистой высшей математике» [1: т. 10, с. 144], сокращая при этом трудные выкладки, «кои часто употребляют астрономы, механики» [1: т. 10, с. 390]. Химик, приближая свою науку к физике, не должен оставлять трудов, «в обществе полезных, чего от химии ожидают краски, литейное дело, медицина, экономия» [1: т. 10, с. 147]. Ценность физико-химических опытов ученый видел и в том, чтобы «привести химию, сколько можно, к философскому познанию и сделать частью основательной физики» [1: т. 10, с. 390]. Очевидно, именно этим был продиктован совет М. В. Ломоносова включать в содержание учебников такие упражнения, которые, подкрепляя правила конкретными фактами, связывали бы теоретический материал с жизнью и тем самым содействовали умственному развитию, т. е. тому, чтобы «разум свой острить чрез беспрестанное упражнение» [1: т. 7, с. 96].

С позиций, отражающих идею направленности обучения на развитие учащихся, М. В. Ломоносов подходил и к разработке вопроса об обосновании методов обучения. В выборе методов обучения ученый рекомендовал исходить из их направленности на развитие

познавательной активности детей при обязательной опоре на их возрастные возможности. Поскольку М. В. Ломоносов руководствовался пониманием того, что основным источником знаний является опыт, он отдавал приоритет практическим и лабораторным методам обучения. Их преимущества он описывал с точки зрения возможностей этих методов в вовлечении учащихся в поисково-исследовательскую работу. Наиболее целесообразным для развития учащихся в обучении М. В. Ломоносов считал проведение ими опытов: «Один опыт я ставлю выше, чем тысячу мнений, рождённых только воображением» [1: т. 1, с. 125].

Большое внимание Ломоносов уделял самостоятельной работе гимназистов, подчеркивая целесообразность использования в обучении самостоятельных форм познавательной деятельности – в поиске, в изучении учениками и студентами источников, а также в выполнении творческих упражнений «для показания каждому своего особенного рачения и понятия» [1: т. 9, с. 453]. Использование в обучении опытов, в понимании М. В. Ломоносова, также должно сопровождаться тем, что ученикам и студентам, как правило, предлагалось проводить собственные исследования, которые основывались на наблюдениях, анализе увиденного, выдвижении гипотез, осуществлении теоретических обобщений. Ученый был сторонником специального подбора самостоятельных заданий с учетом возможностей детей, подчеркивая, что все они должны носить творческий характер. М. В. Ломоносов ставил вопрос о широком использовании методов самостоятельной работы, поскольку видел в

них источник развития активности детей, критического осмысления действительности. В целях развития самостоятельности и активности учащихся М. В. Ломоносов советовал давать переводы с русского на латинский, с латинского на русский, делать «...переложения с прозы на стихи. Оные задавать трижды в неделю. ... Позволить школьникам упражнения по своей охоте для показания каждому своего особенного значения и понятия...». Этим он обратил серьезное внимание на необходимость развития творческого мышления у детей, на выработку избирательности и интереса к знаниям, а также потребности в них.

Несомненно, выдвинутые М. В. Ломоносовым идеи и положения были совершенно новыми и необычными в то время, поскольку в противовес догматизму и репродуктивности в обучении утверждали приоритеты формирования творчества, созидательности и рефлексивно-оценочных возможностей учащихся, значимых для их личностного развития. Подчеркнем, что такой взгляд не был случайным. Он отражал важную для М. В. Ломоносова идею, что главным критерием ценности используемых методов и форм обучения должен быть их развивающий эффект.

Таким образом, анализ разработанных М. В. Ломоносовым оригинальных дидактических идей, инновационных по своей сути, позволяет сделать вывод о том, что их можно рассматривать как первую в отечественной дидактике продуктивную попытку, связанную с постановкой и начальным решением проблемы связи обучения и развития, проблемы, которая позднее на новом уровне получила свое интенсивное

развитие как проблема функциональных связей обучения и развития. Следовательно, воссоздание отечественной историко-педагогической картины процесса дидактической концептуализации развивающей функции обучения оказывается неполным без учета достижений отечественной дидактики XVIII века, которые были получены М. В. Ломоносовым. Они выступали в качестве того «идейного генотипа» (В. М. Полон-

ский), который задавал вектор движения научных представлений о развивающем влиянии обучения как сущностной характеристике последнего и на столетия вперед определял оформление этих представлений в качестве доминантной идеи отечественной дидактики. Поэтому М. В. Ломоносова с уверенностью можно считать классиком отечественной дидактики, своего рода российским Коменским.

Литература

1. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений: в 10 т. М. – Л., 1955 – 1959.
2. Богуславский М.В. Процесс развития отечественной педагогики XX века: проблема моделирования // Развитие педагогического знания в науке и образовании / под ред. М.В. Богуславского, Т.Б. Игнатъевой. М. : Тверь, 2011.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1983.
4. Уман А.И. Современная интерпретация дидактических идей М.В. Ломоносова // Развитие идей М.В. Ломоносова в контексте социокультурной модернизации российского образования. М., 2012. С. 238 – 251.

E. N. Seliverstova

M. V. LOMONOSOV'S DIDACTIC IDEAS AS A THEORETICAL RESOURCE OF THE MODERN DOMESTIC PEDAGOGY (PAYING TRIBUTE TO THE 250TH ANNIVERSARY OF M. V. LOMONOSOV)

The article is devoted to the analysis of the M.V. Lomonosov's didactic heritage. The author's attention is concentrated on the argument position that developed by M.V. Lomonosov original didactic ideas having an innovative character can be considered as the first in the domestic didactics productive attempt associated with the definition and solving the research problem of training and development link.

Key words: *M.V. Lomonosov's didactic ideas, domestic didactics, problem of c of training and development link.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

К. В. Дрозд

ГРАЖДАНСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИЧЕСКОГО ПРЕСС-ЦЕНТРА*

Данная статья обращена к проблемам воспитания современной молодежи. В ней представлен теоретический анализ проблемы развития у учащихся способности к гражданскому самоопределению, раскрыта педагогическая сущность жизненного и гражданского самоопределения, дана характеристика понятия «гражданское сознание» личности, а также описан практический опыт организации ученического пресс-центра в процессе воспитания учащейся молодежи как педагогического условия развития способности личности к гражданскому самоопределению.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность, жизненное самоопределение, гражданское самоопределение, гражданское самосознание, ученический пресс-центр.

Современное общество предъявляет высокие требования к развитию личности, к формированию у учащихся способности и готовности к жизненному самоопределению. Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности современного образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами.

Согласно современной Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года воспитание рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества. Под воспитанием в общеобразовательной организации понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределению, содействие процессу взаимодействия педагогов,

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ (Проект № 13-06-00513).

родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач. Главной целью и продуктом воспитания является развитие, становление личности, ее способностей, социальных качеств, самобытности.

Исследования жизненного самоопределения личности в современности определяются состоянием современной образовательной практики, осуществляемой в рамках перехода к новым стандартам общего и высшего профессионального образования, а также тем, что современные реалии требуют кардинального переосмысления научных основ и практико-ориентированных подходов к воспитанию.

Проблема жизненного самоопределения личности глубоко и подробно рассматривается в гуманитарных науках. Философские представления о сущности и феномене самоопределения личности раскрыты в работах М. М. Бахтина, Г. С. Батищева, М. Хайдеггера. М. М. Бахтин считает, что в процессе постижения мира человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном результате становления человек обретает самоопределение [1].

Педагогический аспект жизненного самоопределения связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору. Т. Н. Сапожникова определяет «жизненное самоопределение» как «свободный выбор человеком смысла собственной жизни и ее

перспектив на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого и настоящего в момент узловых жизненных событий» [5].

Важнейшие аспекты жизненного самоопределения – нравственный, гражданский, эстетический, профессиональный – нашли свое отражение в работах многих ученых (А. Е. Воробьева, Н. А. Гришакова, К. В. Дрозд, О. П. Леванова, С. В. Скутнева, О. Ю. Соловьева, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, Е. В. Филатова и др.).

О. Ю. Соловьева [6] отмечает широкое понятийное поле, которое относится к гражданскому самоопределению: гражданская компетентность, гражданственность, патриотизм, толерантность, гражданская позиция, интерес к истории своего народа, любовь к Родине, уважение к законам государства, ответственность за судьбу страны, интернационализм, комплекс морально-этических и гражданских ценностей, активность в общественной жизни, способность к гражданской активности и др. Среди этого разнообразия необходимо сконцентрировать внимание на доминанте, в качестве которой выступает гражданское самосознание. Именно оно позволяет человеку прийти к определению и пониманию своих возможностей и готовности к участию в общественном процессе.

О. Т. Ковешникова рассматривает гражданское самоопределение через призму идеала человека-гражданина [3]. В соответствии с отношениями учащегося и идеала выделяется следующая структура: гносеологический, личностно-смысловой и прогностический

компоненты. Первый компонент предполагает создание представлений об идеале человека-гражданина в результате процесса познания самого себя, тем самым выстраивается система отношений «Я и общество». Данный компонент не сводится к простому накоплению знания, а происходит качественное преобразование получаемых представлений, что и является прямой связью со следующим компонентом – личностно-смысловым. Учащийся должен определить свой личностный смысл идеала, который позволит проектировать его жизнь и поведение с помощью принятия идеала человека-гражданина – прогностический компонент.

В связи с этим гражданское самоопределение понимается как интегративное, относительно устойчивое личностное образование, характеризующееся знанием об идеале гражданина и его оценкой, личностным отношением к нему и проявляющееся в реализации универсального умения старшеклассника прогнозировать и корректировать свою деятельность на основе принятия идеала гражданина как императива. Изложенные соображения О. Т. Ковешниковой, к сожалению, не раскрывают содержание деятельности учащегося, без которой гражданское самоопределение не мыслится.

Этот пробел восполняет деятельностный подход в определении содержания гражданского самоопределения. Человек, особенно учащийся, выступает субъектом деятельности (общественной, материальной, лично-семейной, политической и др.), которая находится в прямой зависимости от разнообразных

мотивов и потребностей, а также внешних факторов. С этих позиций гражданское самоопределение предстает социально-педагогической проблемой и выступает, по мнению Н. В. Вохминой [2], относительно самостоятельным этапом социализации. Тем самым оно рассматривается как неотъемлемая часть воспитательного процесса.

Интегративный подход позволяет вскрыть сложность и широту содержания гражданского самоопределения. Гражданское самоопределение как интегративное качество личности, состоящее из аксиологического, когнитивного и деятельностного компонентов, рассматривает С. В. Рокутов [7]. Оно проявляется в творческих делах, здоровом образе жизни, активной включенности в общественную жизнь, участии в процессе построения гражданского общества, а также принятии гражданских социальных ценностей и гражданской образованности.

Таким образом, гражданское самоопределение представляется достаточно сложной категорией в педагогике. Позиции в отношении этого понятия фокусируются на понимании самоопределения как результата или процесса, включенного в жизнедеятельность личности. При этом необходимо учитывать, что к результату можно прийти только в процессе воспитания. В связи с этим самоопределение необходимо рассматривать в первую очередь как процесс, итогом которого является определенная система представлений человека об обществе и его собственная позиция. В центре находится личность, готовая к действию и осознающая не

только это действие, но и саму себя в окружающем мире, свое отношение к обществу.

На особом месте среди форм и средств воспитания находится деятельность, получившая название «пресса в школе». Сегодня она популярна среди учащихся, способствует педагогически целесообразному усвоению информации, поступающей из газет, журналов и Интернета, ей отводится важная роль в модернизации школьного воспитания, за нее ратуют ведущие исследователи в области педагогики и психологии.

Формированию и развитию гражданского самосознания способствует организация внеучебных занятий для учащихся в форме пресс-центра. Подобные занятия направлены на то, чтобы обучающиеся попробовали себя в роли журналистов. Кроме того, занятия направлены на развитие и становление личности обучающегося, его самореализацию и свободное самовыражение, раскрытие литературного таланта, экспериментальный поиск, развитие фантазии и способности мыслить гибко и четко, укрепление связей с родными, педагогами и в целом обществом.

Основная цель занятий в пресс-центре заключается в создании условий для развития у учащихся способности к гражданскому самоопределению. Результатом занятий является издание еженедельной газеты и размещение информационных материалов на странице сайта образовательной организации. Пресс-центр также через свою деятельность выполняет триединую цель современного образования. Пресс-

центр строит свою работу на основе сотрудничества корреспондентов разных классов.

Внеучебные занятия в пресс-центре могут быть массовыми, групповыми и индивидуальными. К массовой форме работы можно отнести организацию конференции на уровне образовательного учреждения. К групповым – лекции по журналистскому делу, беседы с участниками занятий, профессиональные игры. К индивидуальной работе относятся поиск информации, обработка необходимой методической литературы, редактирование издаваемых текстов. Материал в газету и на сайт может быть представлен любым членом образовательного коллектива и после обсуждения редакцией опубликован. Подготовка номера требует вовлечения учащихся в различные формы деятельности: рукописная подготовка заметок, создание литературно-художественных работ, подбор материала, обсуждение номера, компьютерный набор статей, создание макета издания и, наконец, выпуск газеты.

Статья в газете или на сайте, под которой корреспондент ставит свою подпись, зная, что материал прочтает множество людей, формирует понятие ответственности. Напечатанное слово остается, и юный журналист, публикующийся в школьной газете или на сайте, должен все время быть бдительным, чтобы не провоцировать, не клеветать, не оскорблять своими словами других. Это одно из главных правил не только журналиста, но и личности.

Структура пресс-центра в каждой образовательной организации уникальна, неповторима. Коллективная творческая редакция должна состоять примерно из десяти человек. У редакции может быть свое неформальное название, например: «КБ», «Золотое подполье», «Пятнашкина правда», «Фемида», «Филолог.ru» и т. п. Каждый человек сразу должен иметь представление о своих обязанностях в группе. К распределению функций учеников нужно подходить с особой щепетильностью. Необходимо, чтобы каждый участник знал свои возможности в группе.

Руководитель пресс-центра, в школе чаще это педагог, в вузе – студент, играет роль старшего редактора. Круг его обязанностей должен быть ограничен проверкой орфографии, стилистики текста, советами. Ни в коем случае не нужно изменять творческие замыслы автора. Один учащийся выступает в качестве редактора. Остальные могут распределить свои функции сами. В коллектив должны входить те, кто собирает информацию, печатает статьи, фотографирует, выполняет дизайн страниц. Но каждый должен иметь представление о работе товарища. Также следует отметить, что функции между участниками пресс-центра могут лавировать. Учащиеся в меру своих возможностей и способностей могут меняться своими обязанностями. Но это должно происходить на общем совете редакции.

Выбор тем по написанию статей, заметок и т. п. происходит коллективно. Каждый учащийся может выдвинуть

свое предложение. И при обсуждении принимается решение «за» или «против». Однако следует отметить, что каждый может внести свое предложение.

Занятие в пресс-центре может быть организовано в соответствии с основными этапами модели педагогического события. Подготовительный этап занятия включает в себя и процесс эстетической самоактуализации, так как потенциально интересная тема или значимая проблема подбирается добровольными участниками занятия «юнпрессы».

Создание газет или страницы сайта образовательного учреждения очень часто может быть связано с желанием откликнуться на волнующие ребят события ученической и общественной жизни. Например, тематические выпуски «Команда божественных, бодрых, бушующих, бесстрашных, беззащитных, благодарных и блистательных» и «Каскад благодарностей» появились ко Дню учителя, «Кто, когда, куда бежит?» – ко Дню школы, «Комитет безопасности» – по поводу проведения экологического марафона, «Кот Бегемот или Канатное бездорожье» – к 1-му апреля, «Классическая болезнь» – ко дню Святого Валентина, «Кадет с берданкой» – к 23 февраля, «Классные барышни» и «Капелька благоговения» – к 8 марта, «Карнавальное буги-вуги» – это газета-ностальгия по безвозвратно ушедшим из школьного расписания урокам психологии, «Блюз на крыше», «Великий светлый день Рок-н-ролла» и «Король Бита» – ко Дню рок-н-ролла, «Кодекс бойскаута» – когда подошли 100 дней до выпускных экзаменов и все

вспомнили, что надо учиться, «Каникулярная бессонница», «Посвящение в рыцари КБ (Клуб бессмертных, бессменных, бесподобных)» – по итогам работы пресс-центра, «Бесконечная конечность» – по поводу окончания учебы.

Ученическая газета или страница сайта может иметь следующую структуру:

– Первый раздел «Ученическая жизнь» включает информацию о происходящих в образовательном учреждении событиях, проводимых мероприятиях, о победах, участиях и т. п. события освещаются в данном разделе.

– Второй раздел «Заметки истории». Он освещает юбилейные и памятные даты истории, проведенные мероприятия по красным датам календаря. Например, можно предложить «100-летие Первой мировой войны», «70-летие Победы» и т. п. Информацию в данном случае можно использовать как пропаганду для привлечения большого количества школьников к участию в данном мероприятии.

– Третий раздел «Социальная жизнь». Он отражает информацию о жизни своего района, города, страны. Все то, что происходит вне школы. Сюда можно включить участие в волонтерских организациях и любые процессы, события, происходящие в обществе.

Этапы эстетического самопознания, самореализации и рефлексии могут быть объединены процессом коллективного творчества непосредственного создания газеты или страницы сайта. Написание статей всегда должно проходить в неформальной обстановке сбора

после учебных занятий, на переменах, в любое интересное для создателей время. Авторы могут придумывать себе псевдонимы: Цензор, Кропатель, Шагал, Обломофф, X-soft, С4Н10, что будет создавать интригующую обстановку подачи художественной мысли для читателей, а для самих авторов вносить азартность и артистичность воплощения выбранного амплуа в письменном слове, перед учащимся будут раскрываться его потенциальные возможности к художественному творчеству.

Важными качествами организации занятий ученической прессы, которые соответствуют характеру педагогического события, являются:

– атмосфера самостоятельности, творчества и ответственности;

– социальная значимость и серьезность художественной деятельности;

– возможность вступить в диалог с обществом и реализовать свои потребности в выражении собственной гражданской позиции;

– увлеченность и доброжелательность;

– возможность выступить в качестве субъекта воспитания.

Ученическая газета или страница сайта образовательного учреждения является средством выражения и раскрытия мыслей и чувств учащегося, инструментом изучения культуры, совместным творчеством взрослых и детей. Для учащихся очень важно то, что материал выносится на суд других людей.

В результате деятельности по созданию газет, информационных листов, разного рода плакатов, информационных

сайтов возможно устанавливать более тесно макросоциальные связи внутри образовательного учреждения и между различными социальными партнерами. Кроме того, такого рода пресса и информационный сайт выполняют образовательную функцию, т. к. заставляют соревноваться между собой разные «средства информации» – педагогов, прессу и интернет. Вследствие этого к учащемуся приходит убежденность в том, что и в самом деле можно принимать полноценное участие как в жизни школы или вуза, так и в жизни общества.

Например, ярким воплощением идеи создания благоприятных педагогических условий для развития у учащейся молодежи гражданского самосознания является совместный информационный проект школьников МБОУ г. Владимира «СОШ № 15» и студентов исторического факультета Педагогического института ВлГУ «Один день в истории России: 9 мая 1945 года». Авторы данного проекта так комментируют его содержание: «Выбор одной даты не случаен. Все воспоминания об одном дне нашей истории разнообразны. Каждый человек по-своему провел этот день. Одни участвовали в боевых действиях в Чехословакии и Прибалтике, другие радовались Победе в европейских городах. У стен разрушенного Рейхстага одна пара сочеталась браком, а где-то погибали люди. В деревнях и селах огромной страны было ликование, а вечером в Москве дан салют. В Берлине первые часы 9 мая шел ужин делегаций, подписавших акт о

безоговорочной капитуляции Германии. Даже пленные немцы оставили свои воспоминания об этом дне. Чтобы ощутить всю палитру чувств, мы решили собрать отрывки воспоминаний и дневников, официальные документы, кадры фотохроники, живые голоса ветеранов». Суть проекта заключается в подборке на одном сайте материалов, посвященных только одному дню в истории – 9 мая 1945 года. В первую очередь, это воспоминания очевидцев, собранные учащимися и студентами. Данный проект поддержали школы Гусь-Хрустального, Вязниковского, Меленковского районов Владимирской области и Иркутской области. На страницах сайта можно найти воспоминания офицеров и солдат, тружеников тыла и детей, подборку фотографий этого дня, радиосообщения нашего земляка Ю. Б. Левитана и многое другое. Проект получил высокую оценку на областном конкурсе проектов по патриотическому воспитанию молодежи «Знаю. Помню. Дорожу...», организованном молодежной думой при Законодательном собрании Владимирской области. Он признан лучшим среди вузов и удостоен первого места. Материалы проекта располагаются на сайте <http://9maa.jimdo.com>.

В целом организация ученического пресс-центра является эффективным педагогическим условием формирования гражданской позиции и воспитания гражданского самосознания у учащихся, способствует повышению интереса у учащихся к учебе, к обществу, повышает социальную активность и степень ответственности за самостоятельный

выбор и поступок, дает возможность молодому человеку выразить свои эстетические потребности в самостоятельном художественном творчестве, позволяет отстаивать свои права в мире культуры, является одним из способов поддержки гражданского самоопределения учащегося.

Литература

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Человек в мире слова. М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. С. 22 – 66.
2. Вохмина Н.В. Гражданское самоопределение как социально-педагогическая проблема // Институт молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета. [Электронный ресурс]. URL: <http://impisr.ru> (дата обращения: 02.05.2012).
3. Ковешникова О.Т. Сущностные характеристики гражданского самоопределения личности старшеклассника // Известия ВГПУ. 2012. С. 66 – 69.
4. Курасов С.А. Гражданское самоопределение: подходы к определению понятия. Психолого-педагогические аспекты жизненного самоопределения личности : сб. науч. ст. / под ред. канд. психол. наук, проф. И.В. Плаксиной; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. С. 221 – 227.
5. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников в деятельности детско-юношеских общественных организаций // Детское движение как социокультурный и педагогический феномен : междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д. : Печатная лавка, 2009. С. 139 – 143.
6. Соловьева О.Ю. Гражданское самоопределение личности школьника // Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества (сайт). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.openclass.ru/node/188047> (дата обращения: 02.05.2013).
7. Управление становлением гражданского самоопределения студентов // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 1. С. 71.

K. V. Drozd

CIVIL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE ACTIVITIES OF THE STUDENT PRESS-CENTRE

This article faces the problems of educating modern youth. The article presents the theoretical analysis of the problem of development of pupils' ability to a civil determination, disclosed pedagogical nature of life and of the civil self-determination. The characteristic of the concept "civic consciousness" of the individual is presented and the practical experience of organizing student press-center in the education of students as pedagogical conditions of development of personal ability to the civil determination is described.

Key words: education, educational activities, life's self, civil self-determination, citizenship, student press-center.

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ШКОЛОЙ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Данная статья посвящена социальному партнерству как модели управления школьным образованием. Представлены характеристика социального партнерства в образовании, его возможности и преимущества, описан алгоритм перехода от традиционной модели управления школой к проектному подходу на основе социального партнерства.

Ключевые слова: социальное партнерство, модели сотрудничества, институты гражданского общества, организационная структура, социальный диалог.

Социальное партнерство в образовании – это усилие всего общества, направленное на развитие образования как одной из наиболее значимых ценностей современного мира.

Модели социального партнерства в образовании и организационные формы партнерства дают право заявлять о специфике взаимоотношений в новом для гражданского общества деле.

Социальное партнерство в образовании характеризуется:

- возможностью непрерывного образования для людей всех возрастов, социальных групп,
- использованием ресурсов общества для школьных программ,
- воспитанием через общественно полезную деятельность,
- социальной активизацией школы,
- привлечением родителей и общества в процесс обучения,
- взаимодействием школы с деловыми и промышленными кругами, другими школами.

Социальное партнерство, цель которого – развитие социального участия в управлении образованием через реализацию приоритетных направлений развития образования, способствует:

- улучшению качества образования;
- обеспечению доступности качественного образования;
- повышению инвестиционной привлекательности сферы образования;
- формированию эффективного рынка образовательных услуг.

7 февраля 2011 г. постановлением Правительства РФ была утверждена Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 гг. В концепции целевой программы подчеркивается, что «стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и

каждого гражданина» [7]. К числу приоритетных задач реализации цели отнесены «обеспечение инновационного характера базового образования» и «модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития».

Таким образом, модернизация школы направлена на расширение ее социально-культурных функций и предполагает выход за рамки системы школьного образования в сферу неформального образования и социализации, использования новых ресурсов и возможностей.

Социальное партнерство включает в себя сотрудничество не только с ближайшим сообществом, но и с властями, бизнесом, различными государственными структурами, общественными организациями. Повышается роль школ в жизни общества и государства, усиливается поддержка общественных и государственных структур, заинтересованных в повышении качества деятельности школы.

«Сегодня смысл социального партнерства состоит в налаживании конструктивного взаимодействия между различными силами на общественной арене – государством, бизнесом и сообществом некоммерческих организаций и общественных движений – во имя решения социально значимых проблем» (М. И. Либоракина) [4].

Школа или иное образовательное учреждение – это не только место, где должны учить и воспитывать, а серьез-

ный хозяйствующий субъект, в котором нужно управлять:

- имуществом и другими материальными ресурсами;
- кадрами;
- учащимися и воспитанниками;
- финансами;
- программами развития;
- учебными программами (основной продукт хозяйствующего субъекта) (рис. 1).

Эти условия рассматривают идею социального партнерства как стратегию реформирования управления образованием на основе активного привлечения социального партнерства.

И тогда определение социального партнерства можно представить следующим образом: социальное партнерство – это отношения между государством, бизнесом и обществом, включенные в механизм управления предоставленными возможностями без опоры на те ресурсы, которыми располагает данная организация в данный момент времени.

Другими словами, современные руководители должны научиться использовать ресурсы других организаций для развития новых возможностей образовательного учреждения. Работа руководителя заключается в том, чтобы организовать сотрудничество социальных партнеров, их командное взаимодействие. Это может оказаться самой важной частью работы, потому что разные задачи в образовании требуют присутствия разных типов людей.

Изменение роли руководителя, новые требования к подготовке учителя, привлечение к решению вопросов образования различных социальных институтов меняют роль школы и обучающихся в организации процесса образования. Такое взаимодействие осуществляется в каждой школе на основе ее самостоятельного определения и выбора модели.

Таким образом, нужна бизнес-модель управления новой школой, действующая как в передовых компаниях, где главный орган – администрация и общественность. Они определяют модель школы, ее специфику, требования к кадрам, обеспечивают финансирование. В структуре современной школы директор должен находиться в самой середине, в центре. Его действия направлены из центра к периферии, он помогает действовать остальным. Изменились и роли участников образовательного процесса: ученик сам выбирает свою траекторию развития, учитель выступает в роли тьютора. Тьюторы – это те, кто работают с детьми так, чтобы у них появилась надежда на успех в жизни, постоянно фиксируют достижения своих учеников, знают не только свой предмет, но еще и смежные. Директор выступает в роли менеджера, общественность несет ответственность за социальный заказ и обеспечение его ресурсами, а школа формирует человека умного и компетентного.

Поэтому школа – это учреждение, организованное по бизнес-модели промышленного производства, и управление ее деятельностью должно выстраиваться по законам бизнеса. Кадры,

зарплата, ремонт, реклама, взаимоотношения с властями, развитие школы на основе проектного подхода к управлению с учетом особенностей образовательного учреждения – это является предметом стратегического мышления директора современной школы.

При реализации проектного подхода к управлению школьным образованием на основе социального партнерства соблюдается следующее условие: решение конкретной задачи проекта возлагается на того партнера, который может это сделать с наибольшей эффективностью. При этом учитываются общественное значение проекта и потребность в государственном регулировании. И роль директора школы сводится к качественному решению управленческой задачи, требующей знаний проектной реализации.

Для того чтобы школа была готова к переходу на проектный подход к управлению на основе социального партнерства, необходимо перестроить структуру управления и роль директора школы в этой структуре.

Новая модель предполагает отсутствие жесткой иерархии, директор находится в центре, организуя, координируя, помогая в реализации проектов (рис. 2).

В таком случае в школе востребованы учителя, которые могут совмещать разные виды деятельности, обладающие разнообразными навыками и опытом. В результате складывается основное ядро коллектива, готовое брать на себя гораздо больше задач, чем предусмотрено программой развития и быть наиболее гибким механизмом в

структуре управления школой. Если учитель входит в административную команду, он должен обладать более широким кругозором, опытом и навыками, должен видеть всю картину действий в целом, уметь дать верные указания, поставить нужные вопросы, назначить точных исполнителей, предвидеть будущий результат, ошибки и препятствия на пути, зная как их обойти или предотвратить.

На примере реализации проекта «Одаренные дети» рассмотрим работу новой структуры управления. Проект включает в себя несколько направлений: выявление одаренных детей, работа с родителями этих детей, подготовка кадров

к работе с одаренными детьми, учебная деятельность (индивидуальные учебные планы; система оценок, тестов, требований, компетенций; система оценивания достижений личностного роста), направление финансирования и поощрений, направление материально-технического оснащения, направление спорта и отдыха. Для реализации этого проекта подбираются учителя по направлениям, определяется список социальных партнеров. Назначается руководитель проекта, и он же принимается на должность заместителя директора по учебной работе по совместительству (например, на 0,25 ставки заместителя директора).

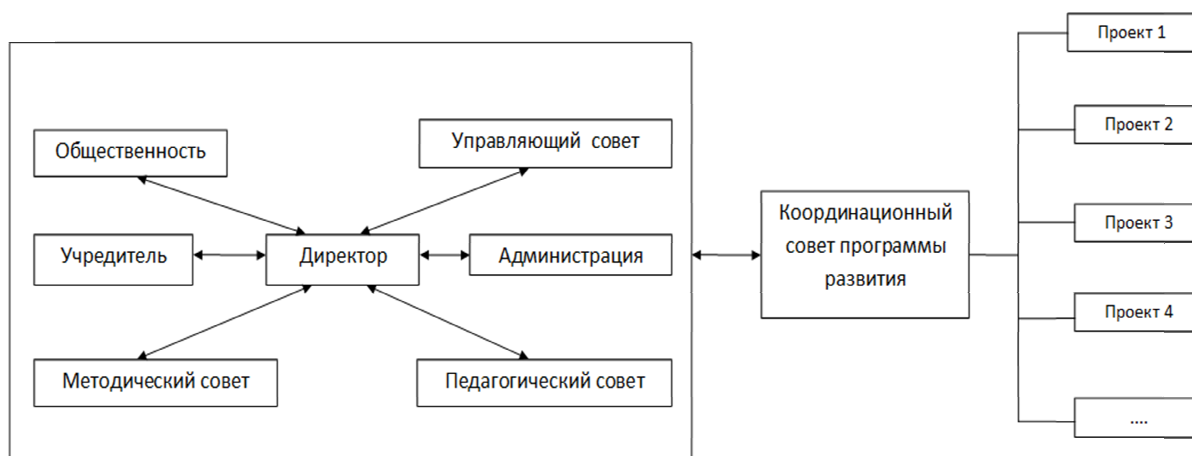


Рис. 2. Структура управления на основе социального партнерства

Затем рабочая группа разрабатывает содержание, мероприятия и план-график реализации проекта, определяет порядок работы, подбираются технологии, определяются условия реализации, ставятся задачи для каждого направления. Руководитель проекта получает управленческие функции, новая команда способствует

повышению творческой и производственной отдачи. Повышается реакция на внешние и внутренние изменения.

Руководитель проекта – учитель иностранного языка, имеющий каждый год победителей и призеров олимпиады по иностранному языку на муниципальном и региональном уровнях. За

направление работы с учащимися, родителями и педагогами отвечает школьный психолог, включающий работу в проекте в ежегодный план работы психолога. Заместитель директора по учебной работе отвечает за индивидуальные учебные планы, систему оценок, тестов, требований, компетенций. Классные руководители сопровождают систему достижений личностного роста ученика. Направлением финансирования и поощрений руководит директор школы. Заместитель директора по административно-хозяйственной части курирует направление материально-технического оснащения.

При сложившейся работе в новой структуре можно переходить к проектному подходу в управлении на основе социального партнерства, когда под направление в проекте, не оснащенное ресурсами и возможностями школы, подбирается социальный партнер. Оценивается его роль в данном направлении и согласовываются его условия участия, а также возможность возглавить данный проект.

В настоящее время школа полностью оправдывает свое название «общеобразовательная». Именно поэтому в школе реализуется достаточно много направлений деятельности для удовлетворения запросов учащихся и реализации их возможностей.

Сейчас принцип изменения структуры управления школ связан с тем, что необходимо сокращать неэффективные расходы и выделять больше средств на инновационные процессы. Управление

на основе проектного подхода позволяет одновременно решать обе задачи.

Формирование проектов происходит на основании проблем образовательного учреждения и решения задач, поставленных перед образованием в целом. Определяется их количество, сроки реализации, подбираются руководители проектов из представителей администрации или учителей, ответственности или бизнеса.

Проектный подход позволяет одновременно и качественно решать несколько задач.

Разработанные и предлагаемые нами рекомендации реализуют общую задачу – привлечение как можно большего количества образовательных учреждений, органов управления образованием к использованию механизма проектного управления на основе социального партнерства. Предлагаемый алгоритм определяет последовательность и содержание действий по переходу к проектному способу управления на основе социального партнерства, а также цели и ожидаемые результаты. Алгоритм предусматривает пять этапов разработки и осуществления изменений существующей в школе системы управления с целью приведения ее в соответствие с требованиями проектного подхода на основе социального партнерства:

- 1) формирование Совета и рабочих групп проектов;
- 2) разработка проектов;
- 3) определение социальных партнеров;

4) согласование условий участия социальных партнеров в реализации проектов;

5) разработка плана-графика реализации проектов на основе социального партнерства.

На первом этапе реализуются задачи:

- определение состава рабочих групп;
- назначение руководителей рабочих групп;
- определение порядка работы;
- постановка перед группами задач проектов и задач этапов.

Рабочие группы создаются для разработки и реализации проектов на основе социального партнерства. Состав рабочих групп формируется из педагогов, родителей, а также представителей социальных партнеров. Руководство деятельностью рабочих групп осуществляет Совет по реализации проектов. Состав рабочих групп и порядок работы утверждается приказом директора образовательного учреждения.

Главная особенность нового подхода – это наличие прямых длительных связей между всеми участниками совместной деятельности. Происходит децентрализация производственных функций, создаются команды, способствующие повышению творческой и производственной отдачи персонала. Новый характер взаимодействия предъявляет новые требования к структуре управления. Повышается статус информационной и кадровой интеграции, усиливается

реакция на изменения, привлекаются к совместной деятельности лучшие партнеры и грамотные исполнители. Новый подход в управлении проявляется там, где требуются новые идеи, поиск решений возникающих новых задач. Новая структура управления – это организационная форма, основанная на принципе разнообразия и учитывающая человеческий фактор.

На втором этапе определяем, какие изменения требуется произвести:

- в целях;
- штатном расписании и перечне партнеров;
- содержании деятельности проектов;
- технологиях социального партнерства;
- условиях реализации проектов;
- способах и организационных механизмах контроля проектов и оценки их результатов.

Определение необходимых изменений в иерархической системе целей предполагает изменения в структуре управления, определяемой штатным расписанием и списком социальных партнеров. В результате проведенного анализа определяются изменения в содержании деятельности. Для этого в отношении каждой деятельности должна быть определена программа реализации и подобраны технологии социального партнерства, ориентированные на переход от традиционных технологий к технологиям, более полно учитывающим особенности и потребности социальных партнеров и школы. Анализируются внутренние и внешние возможности

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

(материально-технические, временные, кадровые и др.) для обеспечения условий реализации проекта.

Определение необходимого ресурсного обеспечения можно оформить в виде табл. 1.

Таблица 1

Ресурсное обеспечение

Направления деятельности	Показатели ресурсного обеспечения		Решение
	Требования проекта	В наличии	
Информационно-методическое обеспечение			
1	2	3	4
Деятельность школы			
Обеспечение информационными ресурсами	Наличие электронных ресурсов	Отсутствие электронных ресурсов	Создание электронных ресурсов
Кадровое обеспечение			
1	2	3	4
...

Определяются необходимые изменения в способах и организационных механизмах контроля реализации процесса проекта и оценки его результатов.

Задачей третьего этапа является конкретизация проектов на основе согласованных социальных партнеров применительно к данной школе.

На четвертом этапе разрабатывается план-график реализации проектов, определяющий:

- полный состав действий, необходимый для реализации единичных проектов;
- планы-графики реализации единичных проектов;
- согласованность по срокам между единичными проектами;
- распределение единичных проектов во времени.

Чтобы реализовать свое назначение, план должен содержать все необходимые и достаточные действия для осуществления желаемых изменений, скоординированных между собой в пространстве и времени.

Вначале разрабатываются планы-графики реализации единичных проектов.

Надежность определения состава необходимых действий единичного проекта и реалистичность сроков их выполнения можно повысить, выполнив специальную процедуру. Она предусматривает, что для каждой задачи, решение которой предусматривается планом, определяются условия, которые необходимо обеспечить. При этом составляется вспомогательная таблица, в

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

первую графу которой заносятся действия по созданию условий для действия по разработке и реализации решения задач введения проекта единичного проекта, а в остальные – (табл. 2).

Таблица 2

Таблица планирования единичного проекта

Этапы разработки и реализации единичного проекта	Условия							
	Органи-зацион-ные	Инфор-мацион-ные	Кадро-вые	Мотива-ционные	Научно-методи-ческие	Матери-ально-тех-нические	Норма-тивно-правовые	Финан-совые
1. Разработка проекта								
1.1. Задача 1								
1.2.								
2. Реализация проекта								
2.1. Задача 1								
2.2. ...								

После того как таблица планирования будет заполнена, формируется единый перечень действий. План-график может быть представлен в табличной форме (табл. 3).

Таблица 3

План-график реализации единичного проекта

№ п/п	Этапы и задачи единичного проекта	Сроки		Ответственные исполнители	Ожидаемые результаты
		начала	окончания		
1.	Разработка проекта				
1.1.	Задача 1				
1.2.	....			
2.	Реализация проекта				
2.1.	Задача 1				
2.2.	....			

Согласование сроков является базой для создания общего плана-графика реализации проекта, и призвано обеспечить рациональное распределение и координирование всех единичных проектов во времени. Этим достигается реализация плана по срокам.

Для распределения проектов во времени используется ленточная диаграмма Гантта, имеющая форму таблицы (рис. 3).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Единичные проекты	Годы и месяцы													
	2013 год					2014 год								
	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	...
1.....	■	■												
2.....			■	■	■	■								
3.....	■	■	■	■	■	■								
4.....							■	■	■	■				
5.....							■	■	■					
6.....									■	■	■	■		
7.....									■	■	■	■		
8.....												■	■	■

Продолжительность работы
 Резерв времени

Рис. 3. Ленточная диаграмма Гантта

Составление графика начинается с определения проектов, которые могут быть начаты сразу, то есть для их начала не требуются результаты других проектов. На график наносятся ленты, соответствующие длительности. Проект 2 может быть начат только по окончании проекта 1. Поэтому момент его начала совпадает с моментом окончания проекта 1. От этой точки откладывается лента, соответствующая продолжительности проекта 2. Проект 4 начинается после завершения проектов 2 и 3. Как видно из рисунка, проект 2 может быть выполнен раньше, чем проект 3, поэтому реально его результат потребуется позже. Это означает, что по проекту 2 имеется резерв, и момент его начала может быть сдвинут на величину резерва.

Одним из ограничений в реализации проекта является то, что он привязан к учебному году. Поэтому планирование проекта должно начинаться от срока начала нового единичного проекта. Если после составления ленточной диаграммы окажется, что к требуемому сроку все подготовительные работы не

могут быть закончены, тогда нужно решать, как можно сократить время разработки и реализации каких-то подготовительных работ или же увеличить число участников проектов, обеспечив выполнение работ параллельно.

Проект и план-график проекта принимается Советом и утверждается приказом директора школы.

Для эффективной реализации проекта необходимо организовать контроль соответствия фактического хода работ запланированному.

Для проведения контроля необходимо также определить, каким способом будет получаться необходимая информация: посредством изучения документации, в процессе собеседования с исполнителями, с помощью наблюдения за деятельностью, из отчетного доклада. Необходимо разработать и утвердить на заседаниях рабочих групп определенную форму отчета исполнителей о ходе реализации проектов, в которой отразить отчетный период, мероприятия, запланированные на этот период, отметки о проведении, причины сбоев, ожидаемые сроки

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

окончания работ, потребность в ресурсах, предложения по совершенствованию плана и др.

Система контроля хода реализации проектов может быть представлена в форме табл. 4.

Таблица 4

Контроль подготовки к реализации проекта

Объекты контроля	Субъекты контроля	Сроки контроля		Методы сбора информации
		Нач.	Оконч.	
1. Степень разработанности проекта	Администрация	Май	Август	Собеседование, изучение документации
2. Степень обеспеченности материалами и пр.	Администрация	Август	Август	Изучение документации
3. ...	...	...	...	...
4. ...	...	...	...	...

Таблицы контроля могут составлять отдельно на каждый вид (при необходимости и сложности проекта) (табл. 5 – 7).

Таблица 5

Предварительный контроль

Объект контроля	Содержание контроля	Месяц, субъекты контроля														Методы сбора информации
		4	5	6	8	9	..	..	..	1	2	3	4	5	6	
1. Ресурсное обеспечение	1.1. Проверка деятельности по этапам				+											Собеседование
	1.2. Проверка достаточности	+														Изучение документации

Таблица 6

Текущий контроль

Объект контроля	Содержание контроля	Месяц, субъекты контроля														Методы сбора информации
		4	5	6	8	9	..	..	..	1	2	3	4	5	6	
1. Реализация модели	1.1. Проверка качества мероприятий								+							Собеседование, Изучение документации
	1.2. Проверка качества мероприятий													+		Собеседование, изучение документации

Таблица 7

Итоговый контроль

Объект контроля	Содержание контроля	Месяц, субъекты контроля														Методы сбора информации
		4	5	6	8	9	..	..	..	2	3	4	5	6		
1. Результат действий	1.1. Оценка результатов		+													Собеседование; изучение документации
	1.2. Оценка результатов		+													Собеседование; изучение документации

Контроль завершается анализом полученной информации и принятием решения. Анализ состояния работ по разработке и реализации проектов целесообразно поручить Совету по координации действий проектов.

Таким образом, общая последовательность процедур, выполнение которых необходимо для обеспечения проектного подхода к управлению школой на основе социального партнерства, включает:

- формирование Совета и рабочих групп проектов;
- разработку проектов;
- определение социальных партнеров;
- согласование условий участия социальных партнеров в реализации проектов;
- разработку плана-графика реализации проектов на основе социального партнерства.

Литература

1. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика. М. : Экзамен, 2001. 448 с.
2. Указ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».
3. Послание Президента Российской Федерации членам Совета Федерации, депутатам Государственной Думы.
4. Либоракина М., Флямер М., Якимец В. и др.. Социальное партнерство: заметки о формировании гражданского общества в России. М. : Школа культурной политики, 1996. 11 с.
5. Якимец В.Н. Межсекторное социальное партнерство: теория, механизмы, технологии, практика : учеб. пособие. М. : ТАСИС, 2004. С. 128.
6. Михеев А.Н. Многосторонние партнерства: определение, принципы, типология, процесс осуществления // Информационное общество. 2005. № 3. С. 18 – 25.
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 гг.

I. N. Sadovnikova

DESIGN APPROACH TO SCHOOL MANAGEMENT ON THE BASIS OF SOCIAL PARTNERSHIP

This article is devoted to social partnership as a management model of school education. The characteristic of social partnership in education, its opportunity and advantages are presented in the article, the algorithm of transition from traditional model of school management to design approach on the basis of social partnership is described.

Key words: *social partnership, cooperation models, institutes of civil society, organizational structure, social dialogue.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕАЛИИ XXI ВЕКА КАК ПРОЕКЦИИ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

На основе анализа формирующихся сегодня реалий постиндустриального общества, получивших названия «Образование 2.0» и «Образование 3.0», автор представляет свое видение направлений совершенствования инновационного потенциала научного педагогического знания в отношении его продуктивности в решении актуальных задач современного образования.

Ключевые слова: постиндустриальное общество, Образование 2.0, Образование 3.0, педагогическая наука постиндустриального общества, кризис классно-урочной системы, личностно-ориентированная педагогика.

Специфика современного, постиндустриального общества, проявляющаяся, в частности, в отмечаемом многими исследователями устойчивом действии глобальных тенденций информатизации современной жизни, порождает необходимость обширного распространения разнообразных способов и форм сетевого взаимодействия человека в условиях исполняемых им различных видов деятельности. В связи с этим в социальной и профессиональной жизни существенно возрастает роль различных сетевых интернет-сообществ, посредством включения в которые человек получает возможность удовлетворять свои растущие духовные и материальные потребности средствами, специфичными для формата постиндустриального общества. К ним прежде всего следует отнести такие, как интенсивный и равноправный обмен информацией; использование широкой сети контактов, возникающей по функциональному признаку (хобби, решение задачи); ориентация на сжатые, но емкосодействующие

информационные структуры с возможностью более обстоятельного раскрытия темы, дополнения и корректировки информации; выход за пределы познанного с преимущественной опорой на личный опыт и практику; стремление исходить из широкого спектра вариативных оценок информации, выработанных другими членами сообщества и т. п.

Вполне очевидно, что новые вызовы времени порождают и соответствующие реалии практики образования, рожденные постиндустриальным обществом и отражающие глубинные смыслы культуры XXI века. Не случайно поэтому сегодня такое широкое признание в сфере образования начинают приобретать принципиально новые модели образования, которые получили названия «Образование 2.0» и «Образование 3.0». Понять суть подобных преобразований, по-настоящему оценить и научиться реализовывать их педагогические возможности невозможно без учета представлений о том,

что, как подчеркивал А. М. Новиков [7, с. 39], базовым атрибутом образования постиндустриальной школы является формирование у школьников готовности эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенной экономической, технологической, производственной и т. п. ситуациях.

Вместе с тем нельзя не признать, что, несмотря на очевидную нужду в кардинальной перестройке базовых концептуальных положений, обуславливающих кардинальное обновление способов организации образования на основе максимального использования информационно-коммуникативных ресурсов современного общества, развитие научного педагогического знания все еще недостаточно соответствует вызовам XXI века, выдвигающим в качестве ключевых ценностно-целевых ориентиров для обновления научных представлений приоритеты социально-коммуникационной основы современного образования. В качестве яркого аргумента в пользу обозначенной позиции следует обратить внимание на то, что практически все последние отечественные учебники и учебные пособия по педагогике, в которых, как предполагается, должны быть собраны и систематизированы важнейшие достижения научного педагогического знания, фактически не претерпели существенных изменений в отношении раскрытия педагогической проблематики под влиянием идей, раскрывающих специфику современного информационного общества. До сих пор в них либо совершенно игнорируется, либо лишь вскользь упоминается о таких знаковых педагогических реалиях XXI века, как «Образование 2.0» и «Образование 3.0», которые представляют собой отражение

социокультурных изменений, происходящих в обществе, и описывают принципиально иные методологические, теоретические и инструментальные характеристики образовательной среды, ориентированной на учет в образовании существующей сегодня широкой разветвленности информационного пространства, в рамках которого организованное обучение должно предполагать выраженное интерактивное начало.

Само существование этих новых социокультурных и образовательных реалий порождает кардинальные и непредсказуемые изменения в системе общего среднего и высшего образования, трансформируя их контуры вплоть до стирания границ между различными уровнями системы образования, а также между образованием и жизнью. Фактически на примере данных моделей мы можем со всей очевидностью увидеть, что на практике подтверждается интенсивно происходящее сегодня изменение ценностно-смысловой природы образования. Вектор приложения педагогических усилий как в школе, так и в вузе существенно меняет свое направление: ранее стержневой для обучения вопрос «где и как найти знания?» уходит на второй план и трансформируется в проблему «что делать с всем массивом приобретенного научного знания?». Кроме того, в условиях информационной избыточности постиндустриального общества особую значимость приобретают вопросы информационной навигации, а также верификации (доказательство подлинности) результатов информационного поиска, что отражается в доминировании интерактивности в обучении, во включении в контекст педагогического процесса личного (а не только научно-познавательного) опыта всех субъектов и

в изменении роли учителя (преподавателя), принимающего на себя функции организатора, эксперта и фасилитатора. Тем самым социально-культурное окружение человека становится неотъемлемой частью его образовательного пространства. Поэтому осуществление обучения в соответствии с требованиями моделей «Образование 2.0» и «Образование 3.0» основано не просто на широком использовании на занятиях интернет-технологий, электронных учебников, компьютерных презентаций, учебных интернет-конференций и различного рода интернет-источников и интернет-ресурсов. Данные подходы предполагают системные, глубинные изменения как в содержательно-целевой, так и в организационной структуре образовательных учреждений, вступая, в частности, в серьезное противоречие с традиционным укладом функционирования отечественной школы, обучение в которой преимущественно основано на классно-урочной системе. Именно поэтому перспективы развития отечественной теории обучения сегодня связаны с разработкой методологических, теоретических и технологических основ новой образовательной парадигмы – гуманистической, которая приходит на смену традиционной образовательной парадигме и в центр внимания процесса обучения ставит интересы развивающейся личности, ее субъектные начала, обретение ею готовности выступать в качестве свободного субъекта не только познавательной деятельности и складывающейся внутри нее системы отношений, но и жизнедеятельности в целом [9; 10 и др.].

Остановимся на более детальном рассмотрении сущностных характеристик новых моделей «Образование 2.0» и «Образование 3.0» с целью конкретизации

представлений о направлении концептуальных и технологических изменений в современном педагогическом знании. Эти вопросы сегодня подвергаются серьезному анализу в различных российских и зарубежных исследованиях и источниках [2; 3; 4; 11 и др.]. Так, А. М. Гольдин [3; 4], рассматривая базовые принципы модели «Образование 2.0», к коим он относит принципы субъектности, избыточности и принцип сотрудничества, утверждает, что эти базовые положения фактически не являются «изобретением» сегодняшнего дня. Они имеют глубокие исторические корни, поскольку в том или ином виде входили в поле исследовательских воззрений многих отечественных и зарубежных ученых-педагогов как теоретиков, так и практиков образования, начиная с классической педагогики Л. Н. Толстого и заканчивая работами наших современников И. Иллича, М. А. Балабана, А. М. Лобка, А. Н. Тубельского и многих других. Эти принципы, по убеждению А. Гольдина, практически полностью тождественны базовым принципам, применяемым в рамках технологий, которые работают на платформе Веб 2.0 (Web 2.0), что и дает основание назвать их принципами Образования 2.0 [5].

Раскрывая содержание принципа субъектности, А. М. Гольдин подчеркивает, что в модели «Образование 2.0», в частности, он проявляется в том, что содержание образования приобретает субъективно значимый для учащихся характер, а потому формируется не составителями программ, а самими обучающимися «здесь и сейчас», в ходе их личного движения в мире большой культуры по индивидуальным образовательным траекториям. Не существует составленных заранее в отрыве от обучающихся учебного плана и программ.

Принцип избыточности, в соответствии с позицией А. М. Гольдина, является необходимым условием для реализации принципа субъектности. Личное знание обучающихся не формируется по образовательной программе, а развивается в специально организованной избыточной образовательной среде, составным элементом которой обязательно являются и ситуации жизнедеятельности как обучающегося, так и педагога: разновозрастность состава обучающихся, наличие разнообразной литературы (а не только учебников), возможность работы с экспертами (совсем не обязательно профессиональными педагогами), с телекоммуникационными сетями (Интернет, локальные электронные ресурсы), организация предметно-практической деятельности (работа с лабораторным оборудованием, с артефактами культуры, реальная продуктивная деятельность).

Принцип сотрудничества, как он раскрыт А. М. Гольдиным применительно к модели «Образование 2.0», выдвигает требование реального, а не «игрушечного» равноправия участников образовательного процесса, детей и взрослых. Учитель (в широком смысле, не только по отношению к средней школе) является не столько «носителем знания», сколько равноправным партнером по учебной коммуникации. Учитель (как и всякий участник образовательного процесса), как это не парадоксально звучит, приходит в школу учиться, развивать себя, для чего ему необходима коммуникация с учениками. Собственно, в организованном таким образом образовательном процессе грань между понятиями «учитель» и «ученик» постепенно стирается.

Как видим, работа педагога в образовательной системе, построенной на принципах модели «Образование 2.0», по сути состоит не в изучении программы, а в организации разнообразной деятельности обучающихся в специально созданной образовательной среде. При этом основная задача педагога в том, чтобы организовывать интенсивное и разнообразное взаимодействие обучающихся с миром культурных ценностей, накопление и углубление их личного опыта и его дальнейшее структурирование. В данном случае важно, что именно заведомо избыточная образовательная среда дает возможность каждому обучающемуся накопить такой опыт деятельности и отношений, который окажется действенным с точки зрения выработки ценностно-смыслового отношения к познанию и построения собственной образовательной траектории.

Выявляя отличительные особенности модели «Образование 3.0» в сравнении с моделью «Образование 2.0», И. Н. Голицына подчеркивает их предметный характер и уточняет, что «Образование 3.0» носит все черты технологии, которая строится на основе средств вычислительной техники и связи, развитого программного обеспечения и современных приемов и методов образовательной деятельности [2]. Анализируя основы формирования модели «Образование 3.0», автор сосредоточивает внимание на выделении трех обязательных аспектов: техническая платформа, обусловленная все более широким распространением мобильных устройств, и как следствие практически стопроцентное оснащение обучающихся такими устройствами; программная платформа, связанная с развитием социального программного

обеспечения и облачных сервисов, которые делают доступными для широкого использования приложения различного назначения; педагогическая основа в виде расширяющейся возможности сотрудничества педагогов и обучающихся, создания на основе веб-сервисов контекстной образовательной среды для взаимодействия обучающихся и педагога в рамках учебного процесса и за его пределами.

Функционирование модели «Образование 3.0», как это представляет автор, происходит на основе «запуска» и последовательной организации следующих процессов: широкого применения обучающимися возможностей мобильного обучения; будучи организованными в социальных сетях, обучающиеся активно используют их для образовательных коммуникаций; в качестве обычной среды для обучения предполагается виртуальное образовательное пространство. Существенно, что хороший уровень владения современными вычислительными устройствами позволяет обучающимся во многом самостоятельно формировать свою образовательную среду, в отличие от технологий, используемых для реализации модели «Образование 2.0», где образовательная среда создается преимущественно усилиями педагога. Таким образом, технология «Образование 3.0» сдвигает парадигму образования к персонализации. В результате учебная деятельность обучающихся несет на себе отпечаток специфики персонально-ориентированной образовательной среды, а потому приобретает исключительно продуктивный характер. Как отмечает И. Н. Голицына [Школьные технологии], это достигается тем, что социальные сети, предоставляют широкие возможности для организации обучения и

позволяют изменить форму образовательного процесса – аудиторную, как правило основанную на репродуктивной учебной деятельности. Большое значение имеет и то, что, работая в социальной сети, преподаватель имеет возможность расширить и изменить содержание дисциплины в рамках образовательных стандартов, организовать индивидуализированные, групповые и коллективные формы учебной деятельности, контроль и самостоятельную работу студентов, эффективно решать образовательные задачи в рамках преподаваемой дисциплины.

Проведенный анализ убеждает в том, что реализуемые в современной педагогической практике принципы программ «Образование 2.0» и «Образование 3.0» сегодня уже нуждаются в более целостном научном осмыслении, в котором найдут свое отражение качественно обновленные методологические, теоретические и технологические установки, созвучные по своему содержанию вызовам постиндустриального, информационного общества. Разработка методологических, философско-образовательных основ нового подхода к образованию прежде всего связана с именем А. М. Новикова [6]. Он особо подчеркивал, что в педагогике постиндустриального общества центральной фигурой должен стать не просто обучающийся, понимаемый абстрактно, не как класс или группа, а рассматриваемый на уровне каждого отдельного человека во всем многообразии его личностных проявлений. Существенно, что ядро таких проявлений, по мнению ведущих отечественных психологов (к примеру, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна и др.), составляют способность к принятию решений, к выбору и самоопределению в пространстве

различных видов деятельности и отношений. А. М. Новиков справедливо признавал, что разработанные им основания педагогики не являются педагогикой в полном смысле, а играют роль методологического фундамента, на котором должна строиться педагогика постиндустриального общества в ее истинно теоретическом и технологическом воплощении, в корне отличном от существующих к сегодняшнему дню подходов.

Литература

1. Балабан М.А. Школа-парк: как построить школу без классов и уроков. М. : Первое сентября, 2001. 208 с.
2. Голицына И.Н. Технология образования 3.0 в современном мире [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obrazovanie-3-0-v-sovremenном-uchebном-protssesse> (дата обращения: 06.02. 2015).
3. Она же. Социальные сети как виртуальное образовательное пространство // Школьные технологии. 2013. № 4. С. 146 – 154.
4. Гольдин А.М. Образование 2.0: взгляд педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://old.computerra.ru/readitorial/393364/> (дата обращения: 06.02.2015).
5. Он же. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? [Электронный ресурс]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/03/21/1268220901/goldin.pdf> (дата обращения: 12.03.2015).
6. Новиков А.М. Основания педагогики. М. : Эгвес, 2010. С. 27 – 33.
7. Он же. Постиндустриальное образование. М. : Эгвес, 2008. 136 с.
8. Ломакина Л.И. Образование в постиндустриальном обществе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 7. С. 91 – 98.
9. Селиверстова Е.Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25 – 33.
10. Она же. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания. Владимир : ВГГУ, 2009. 232 с.
11. Illich I. Deschooling Society [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecotopia.com/webpress/deschooling.htm> (дата обращения: 03.01.2015).

S. N. Skripchenko

EDUCATIONAL REALITIES OF THE XXI CENTURY AS THE PROJECTION OF PARADIGMATIC CHANGES IN MODERN DOMESTIC PEDAGOGICS

Based on the analysis of today's emerging realities of postindustrial society, called "Education 2.0" and "Education 3.0", the author presents his vision of the directions of improvement of the scientific pedagogical knowledge innovation potential to increase the productivity in the decision of actual problems of modern education.

Key words: *postindustrial society, Education 2.0, Education 3.0, education science in post-industrial society, the crisis of the classroom environment, student-oriented pedagogy.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.0 + 159.9

А. Г. Михайлова

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассматривается проблема «разрывов» между образованием, наукой и производством в контексте профессионального образования. Анализируются возможности внедрения акмеологического подхода в процесс формирования профессионально-творческих способностей будущих инженеров. Автор статьи утверждает, что особенностью применения акмеологии к формированию личности будущего инженера является преодоление барьера неуверенности в период адаптации к вузу и достижение личностью наивысшего уровня сознания, когда человек активно стремится к совершенству.

Ключевые слова: «разрыв», акмеология, акмеологический подход, профессионально-творческие способности, «акме».

Продвижение имиджа территорий – одно из перспективных PR-направлений, имеющих непосредственное влияние на экономическое и социально-культурное развитие каждого цивилизованного общества. Активное продвижение имиджа территорий, также как и непосредственный процесс формирования конкретного образа территориальной единицы, базируется на индивидуальных представлениях о расположении, культурном и экономическом развитии данной страны или региона. Процесс продвижения имиджа территорий крайне необходим для любого государства, так как способствует улучшению уровня жизни и помогает подвинуть власть к решению многих перечисленных проблем [9].

Наш новый имидж связан с образованием, в частности высшим техническим. Высшее образование – основа развития личности, общества, нации и государства, залог будущего страны. Образование воссоздает и рождает интеллектуальный, духовный и экономический потенциал общества.

В настоящее время перед высшим образованием стоит задача подготовки специалистов с глубокими и фундаментальными теоретическими знаниями и практической подготовкой. Одним из направлений деятельности высших учебных заведений является профессиональная подготовка выпускника. Это объясняет необходимость реализации в вузах нового, более широкого подхода к профессиональному образованию и

требует особого внимания к формированию профессионально-творческих способностей будущих инженеров.

Проведя анализ текущего состояния высшего образования, пришли к выводу, что в условиях современной НТР возник определенный разрыв между исторически сложившейся традицией обучения в средней и высшей школе и потребностями общества. Поэтому для устранения, преодоления, ликвидации этого разрыва должны интенсивно внедряться новые методы обучения, использующие достижения науки – психологии, педагогики, кибернетики, программирования.

В настоящее время происходит реформирование системы профессионального образования, поскольку требуется инженер, легко адаптирующийся к меняющимся условиям. В связи с этим важнейшими требованиями к личности будущего инженера являются способность к творчеству, профессиональная мобильность, способность к постоянному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Одним из важных подходов к формированию интеллектуального потенциала на основе интеграции производства и образования может служить развитие системы непрерывного профессионального образования, что требует разработки методологических основ преемственности вузовского образования [5].

Многие учёные рассматривали проблему непрерывного профессионального образования, устранения разрывов между образованием, наукой и производством. Так, П. С. Чубик, Д. Г. Демяннюк, М. Г. Минин, И. А. Сафьянников исследовали модель непрерывного

профессионального образования, направленного на «постоянное развитие личности будущего специалиста, когда обучающийся может повышать свою общую культуру, совершенствовать социальную и профессиональную компетентность на каждом из уровней образования» [2].

Непрерывное профессиональное образование рассматривал В. С. Севостьянов. Он утверждал, что «требуется специалист, легко адаптирующийся к меняющимся условиям, социально мобильный, способный к реализации своих компетенций... Ставится чрезвычайно важная задача – обеспечить подготовку конкурентоспособного специалиста нового типа (высококвалифицированного рабочего, инженера-новатора, менеджера с современным экономическим мышлением). Требования инновационного производства могут быть удовлетворены только путем постоянного повышения уровня квалификации работников, форсированной подготовки исследователей, разработчиков новой техники и наукоемких технологий» [6, с. 108 – 112.].

Целью нашего исследования является нахождение средств устранения «разрывов» между образованием, наукой и производством в контексте подготовки инженера с выраженными профессионально-творческими способностями. С этой точки зрения ценность представляет идея преемственности, реализация которой обеспечивает целостность системы профессиональной подготовки и последующего повышения квалификации и тем самым обеспечивает высокое качество развития личности будущего инженера. По мнению К. Д. Ушинского, «образование – этот

единственный процесс умственного и морального развития человека – в то же время должен быть направлен как на обогащение ума необходимыми знаниями, так и на развитие «формальных» способностей. Положительные, полностью усвоенные умом знания, ведут к общему заданию – всестороннему развитию личности» [10, с. 400].

Люди уже заранее должны быть максимально подготовлены к возможным сменам профессии; они должны иметь общее научное и техническое образование, которое бы обеспечило им необходимую основу для широкой группы профессий и свело бы процесс переучивания к минимуму. При этом очень часто подчеркивается значение абстрактного и обобщенного воспитания, иногда даже формального, формирующего у людей способности к творческой деятельности [8].

Время предъявляет новые требования к выпускникам высшей школы. Их профессиональная квалификация во все возрастающей мере определяется научной базой их подготовки, способностью адаптироваться к меняющимся хозяйственным условиям, постоянным пополнением и творческим использованием своих знаний. Современный специалист должен уметь согласовывать свои цели, задачи и действия с целями, задачами и действиями других людей. Во многих жизненных и производственных ситуациях советы и рекомендации, полученные во время обучения в вузе, не «срабатывают», а зачастую становятся вредными: молодой специалист использует их, не понимая сути конкретной ситуации. Система образования, а профессиональное образование в особенности, неразрывно связана

с той социально-экономической формой, в рамках которой она сформировалась и существует [3].

Анализируемая проблематика, связанная с поиском путей преодоления «разрывов» между образованием, наукой и производством в целях развития профессионально-творческого потенциала будущего инженера, актуализации и совершенствования потенциальных возможностей будущих специалистов, их стремления к достижению вершин профессионализма, безусловно принадлежит к предмету акмеологии образования (В. А. Якунин). На этом основании мы исходим из того, что опора на идею преемственности между осуществлением базовой подготовки инженера, наукой и производством предполагает реализацию *акмеологического подхода* к решению проблемы усиления профессиональной мотивации будущих инженеров, стимулирования их творческого потенциала, выявления и плодотворного использования личностных ресурсов для достижения максимального успеха в профессиональной деятельности посредством формирования акмеологически ориентированной личности. В этом отношении важной особенностью применения акмеологического подхода к профессиональной подготовке будущего инженера является преодоление барьера неуверенности в период адаптации к вузу и достижение личностью наивысшего уровня сознания, когда человек активно стремится к совершенству. Согласно А. С. Анисимову, акмеология – новое интегративное направление в профессиональном образовании, это также междисциплинарная наука о закономерностях и факторах достижений

вершин профессионализма, творчества человека [1]. Использование акмеологического подхода существенно изменяет акценты в сфере профессиональной подготовки будущих инженеров, выдвигая на первый план проблематику развития творческих способностей, личностных качеств, что способствует реализации индивидуальных качеств каждого специалиста. Суть акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования целостности субъекта, который проходит степень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъективно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях для того, чтобы способствовать достижению его высших уровней, на которые может подняться каждый [2]. Вершина зрелости рассматривается как многомерная характеристика состояния взрослого человека, которая охватывает определенный период его прогрессивного развития.

Время предъявляет новые требования к выпускникам высшей школы. Их профессиональная квалификация во всё возрастающей мере определяется научной базой их подготовки, способностью адаптироваться к меняющимся хозяйственным условиям, постоянным пополнением и творческим использованием своих знаний. Так, понятие «конкурентоспособный» специалист является по своей сути акмеологическим, т. к. одна из приоритетных задач акмеологии – изучение высших достижений личности в профессиональной деятельности и оптимизация путей, способов и средств развития профессионализма.

Наш опыт показывает, что в вузе только приобретаются базовые профессиональные знания и умения, но студентов специально не обучают основным приёмам решения творческих инженерных задач. Поэтому в современных условиях специальное внимание следует уделить развитию творческого мышления и воображения. Для развития творческого мышления инженера-профессионала мы использовали активные методы обучения. Условно активные методы обучения можно разделить на две группы: имитационные и неимитационные. С помощью имитационных методов обучения происходит воспроизведение контекста профессиональной деятельности, что способствует более успешному решению проблемных ситуаций. Имитационные занятия предусматривают имитацию индивидуальной и коллективной деятельности в выбранной сфере, наличие имитационной модели объекта, процесса, деятельности. Имитационные занятия могут быть игровыми и неигровыми. К игровым методам относятся деловые игры, разыгрывание ролей, инновационные игры, моделирование ситуаций, игровое проектирование, индивидуальные игровые занятия. Неигровые методы: ситуационный анализ, решение конкретных ситуаций, мозговая атака (эмпирически найденные способы решения творческих задач), учебно-тренировочная группа, групповая психотерапия. К неимитационным занятиям относятся проблемный семинар, дискуссия, коллективная творческая деятельность, групповое консультирование.

Важную роль в формировании профессионально-творческих способностей

будущего инженера мы связывали с использованием акмеологических технологий игрового обучения. К таким технологиям можно отнести рефлексивно-перцептивный тренинг, который обеспечивает учебный процесс переходом от познавательной мотивации к профессиональной, а также постепенным переходом к самоорганизации и саморегулированию. Инновационными приемами рефлексивно-перцептивного тренинга выступают представление и смена новых вариантов, «смена условий и правил», «информационная недостаточность», «неожиданные усложнения». Использование данного тренинга способствует формированию коммуникативных, проектных, конструктивных организационных компонентов профессиональной деятельности, а также социальной перцепции и рефлексии [4].

Нельзя не учитывать того, что поскольку профессионально-творческие способности будущего инженера предполагают готовность к порождению принципиально новых, необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность генерировать оригинальные идеи при разработке инновационных технологий, применение методов ТРИЗ способствует эффективному формированию данных способностей. Использование и сочетание приемов и физических эффектов, объединенных в стандарты для решения основной массы стандартных изобретательских задач, является основной идеей ТРИЗ [5]. Наш опыт убеждает в том, что применение элементов ТРИЗ особенно эффективно в таких технических областях, как электроника, радиотехника, металлообработка и схемные

задачи, что составляет содержательную базу подготовки будущего инженера.

В процессе формирования профессионально-творческих способностей у будущих инженеров существенным был учет того обстоятельства, что у них преобладающим, как правило, является технический тип мышления. Он физиологически связан с доминированием левого полушария мозга, т. е. склонностью к оперированию абстрактными символами и понятиями. Между тем способность к развитому творческому мышлению и воображению инженера, базируясь на учёте этой специфики памяти, восприятия и мышления, вместе с тем должна предполагать существование баланса равновесия между творческим и критическим мышлением. Таким образом, мы исходили из необходимости развития как творческого, так и критического мышления, поскольку если у творческого инженера появляется идея, он должен быть готовым сразу же критически её осмыслить. Отсюда важной установкой для нас в процессе формирования профессионального опыта будущего инженера было обеспечение разумного сочетания творческого и критического мышления.

Наш опыт показывает, что наиболее эффективные результаты в отношении формирования креативного компонента профессиональных способностей будущих инженеров были получены в процессе использования технологии «МАСТАК» и «Мозгового штурма» (мозговая атака) как ее второго этапа. Как известно, технология «МАСТАК», предложенная Р. Ф. Жуковым, создана в качестве дидактического средства обучения студентов самообразованию, самоорганизации и самоконтролю и

представляет собой способ активного социологического тестирования, анализа и контроля. Основные достоинства метода «Мозгового штурма» – высокая эффективность, метод легко осваивается, достаточно универсален, имеет широкую область возможного применения [11].

В заключение отметим, что все представленные нами технологии и методики с разной степенью полноты в сочетании обеспечивают формирование профессионально-творческих

способностей инженера. Их дальнейшее системное использование в подготовке будущего инженера может выступать одним из действенных средств устранения «разрывов» между образованием, наукой и производством, порождая не только сформированность профессионально-творческих способностей инженера, но и его стойкой способности к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации в динамично изменяющихся социокультурных условиях.

Литература

1. Анисимов О.С. Креативная акмеология : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М. : РАГС, 2007. 166 с.
2. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. СПб. : Питер, 2003. 256 с.
3. Заварзин В.И., Гоев А.И. Интеграция образования, науки и производства // Российское предпринимательство. 2001. № 4 (16). С. 48 – 56.
4. Князев А.М., Одинцова И.В. Акмеологические технологии активного игрового обучения. М. : РАГС, 2009. 184 с.
5. Михайлова А.Г. Устранение разрывов между образованием, наукой и производством: акмеологический аспект // Технологическое развитие России: ключевые проблемы и решения : материалы Всерос. конф. [Электронный ресурс]. URL: http://vpk.name/news/122628_ustranenie_razryivov_mezhdu_obrazovaniem_naukoj_i_proizvodstvom_akmeologicheskii_aspekt.html (дата обращения: 11.09.2014).
6. Севостьянов В.С. Непрерывное профессиональное образование // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 108 – 112.
7. Чубик П.С., Демянюк Д.Г., Минин М.Г. и др. Система непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. М., 2010. № 5. С. 38 – 45.
8. Современное общество и проблемы образования. Научный фонд им. Г.П. Щедровицкого [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fondgp.ru/> (дата обращения: 21.02.2014).
9. Технологии продвижения имиджа компании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.press-service.ru/terms/203/> (дата обращения: 21.02.2014).
10. Ушинский К.Д. Вибрані педагогічні твори. В 2 т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки. Київ : Радянська шк., 1983. 400 с.
11. Шустов М.А. Методические основы инженерно-технического творчества. Томск : Изд-во Томск. политехн. ун-та, 2010. 78 с.
12. Эвристика: метод. указания к решению творческих технических задач / сост.: Р.Б. Аминов, Э.П. Воронина, В.А. Михайлов и др. Чебоксары : Чуваш. ун-т, 2000. 60 с.

A. G. Mihaylova

ACMEOLOGICAL ASPECTS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL-CREATIVE ABILITIES OF FUTURE ENGINEERS DEVELOPMENT

The problem of "gaps" between education, science and production in the context of vocational education is described in the article. The possibilities of implementation of acmeological approach in the process of formation of professional and creative abilities of future engineers are described. The author argues that the peculiarity of using acmeology to the formation of the personality of the future engineer is overcoming the barrier of uncertainty in the period of adaptation to the university and individual achievement of the highest level of consciousness, when a person is actively committed to excellence.

Key words: "gap", acmeology, acmeological approach, professional and creative abilities, "acme".

УДК 372.8

A. B. Подстрахова

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Возникновение и развитие глобального информационного пространства делает внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовании объективно неизбежным. Рассматриваются проблемы и перспективы развития образовательной информационной среды вуза. Языковая компетенция в родном и иностранных языках рассматривается как основное общекультурное междисциплинарное условие эффективной подготовки студентов с использованием ИКТ.

Ключевые слова: глобальное информационное пространство, образовательные информационно-коммуникационные технологии, клиповое сознание, языковая компетенция, преподавание родного и иностранных языков с применением ИКТ.

Действующие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования ускорили создание современной информационно-образовательной среды вузов. За короткие сроки не только в ведущих федеральных и региональных университетах, но и в вузах, занимающих гораздо

более скромное место в системе отечественного высшего образования, включая ведомственные вузы, созданы и развиваются собственные электронные библиотеки, обеспечен доступ к глобальным электронным библиотечным системам, активно внедряются информационно-коммуникационные технологии

в повседневный образовательный процесс. Созданы учебные полигоны и тренажеры на базе современной компьютерной техники, обеспечен устойчивый выход в Интернет как преподавателям, так и обучающимся в процессе самостоятельной учебной и исследовательской работы.

Исходя из установившегося понимания компетенций как сплава способностей, знаний, умений, навыков и социального поведения, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность, в данном исследовании принимается следующее определение информационной компетенции. Это «знания и умения решать профессиональные задачи с использованием средств и методов информационных и коммуникационных технологий; это универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание» [1, с. 65]. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это средства, с помощью которых успешно решаются вопросы интенсификации и оптимизации образования, воспитания личности, адаптированной к жизни в информационном обществе. По мнению С. В. Титовой, реализация и успешное функционирование обучения с применением средств ИКТ возможно при наличии основополагающих условий:

- информационной культуры у педагога и студента;
- информационной обучающей среды;
- устойчивой мотивации обучающегося;

– психологической грамотности и готовности педагога и студента к использованию ИКТ [2].

Широко распространенным примером использования информационных технологий в высшем образовании может служить обучающая среда «MOODLE» (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [3]. MOODLE относится к классу систем управления обучением LMS (Learning Management System). В нашей стране подобное программное обеспечение прежде всего используется для дистанционного обучения. Одна из популярных версий, используемая во многих вузах России, – MOODLE v.2.8.1.

MOODLE – это свободное программное обеспечение, которое позволяет бесплатно использовать систему и ее изменения в соответствии с потребностями образовательного учреждения и интеграции с другими программными продуктами. Благодаря своим функциональным возможностям данная система приобрела большую популярность и успешно используется более чем в 30 000 учебных заведений по всему миру и переведена почти на 80 языков, в том числе и на русский. С помощью MOODLE можно проектировать, создавать и в дальнейшем управлять ресурсами информационно-образовательной среды. Ориентированная на дистанционное обучение, система управления обучением MOODLE обладает большим набором средств коммуникации. Это не только электронная почта и обмен вложенными файлами с преподавателем, но и форум (общий новостной на главной

странице программы, а также различные частные форумы), чат, обмен личными сообщениями, ведение блогов.

Принципы обучения в информационной среде MOODLE, основанные на философии конструктивизма, можно свести к двум вытекающим друг из друга положениям:

1. Знание (не путать с «информацией» – подчеркнуто нами А П) нельзя передать в готовом виде; можно создать *педагогические условия* для его успешного формирования самими учащимися. Для этого MOODLE предоставляет большое количество путей: форумы, глоссарии, блоги, которые позволяют как преподавателям, так и студентам участвовать в совместном создании обучающих и контролируемых материалов.

2. Учащиеся являются активными субъектами процесса познания и взаимодействуют с преподавателем и между собой в процессе обучения, рассматриваемом как вид деятельности. Данный принцип поддерживается благодаря наличию большого количества инструментов для коммуникации: сервисы обмена сообщениями, чаты, форумы, посредством которых учащиеся могут обмениваться мнениями.

К дидактическим свойствам MOODLE относятся:

- эффективность предоставления учебной информации (простота и удобство применения, интерактивность, эргономичность, мультимедийность, нелинейность представления текстов);

- размещение файлов разных форматов (аудио, видео, графика, текстовые документы);

- наличие ссылок на внутренние и внешние учебные ресурсы;

- широкие возможности для хранения, редактирования, классификации и структурирования информации;

- возможности коммуникации с участниками образовательного процесса (обмен сообщениями, форумы, чаты и т. д.) как в режиме реального времени (синхронно), так и в отсроченном режиме (асинхронно);

- наличие автоматизированной системы оценивания и учета активности участников курса.

В области языковой подготовки, особенно в преподавании иностранных языков, возможности использования ИКТ практически неограничены. С одной стороны, сегодня как никогда прежде ощущается важность формирования языковой компетенции, которая является интегрированной, междисциплинарной и социально значимой. Язык – это главный инструмент коммуникации и передачи культуры, понимаемой в широком смысле слова как системы нравственных ценностей, норм и традиций повседневного и профессионального общения.

С другой стороны, именно в преподавании иностранных языков за последние годы мировым педагогическим сообществом создана огромная учебно-методическая база, сочетающая традиционные и инновационные подходы (blended teaching/learning), разработаны теоретические основы обучения языкам с применением ИКТ. Наконец, именно английский язык, как признанный язык международного общения, является наиболее изучаемым языком мира; при этом неуклонно растет число

людей, пользующихся английским языком как вторым для целей повседневного и/или профессионального общения. Все эти факторы ведут к тому, что переход от традиционной методики преподавания иностранных языков к обучению с применением информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сегодня неизбежен [2, с. 3].

Несомненные преимущества современных информационных технологий языкового образования не должны, однако, заслонять серьезных проблем, связанных с эффективностью, а порой и самой возможностью их внедрения. Часть из них носит общемировой характер, часть – связана со спецификой национальных систем образования и направлений высшего профессионального образования и конкретных вузов.

Концепции образования, ориентированные на формирование общекультурных (социальных) и профессиональных компетенций, нередко преувеличивают умения современных студентов превращать информацию в знания, т. е. самостоятельно находить и критически перерабатывать информацию; выделять проблемы и искать пути их решения; применять полученные знания на практике. Сами по себе ИКТ не формируют ценностные ориентиры – все то, что традиционно понимается под воспитанием.

Влияние информационного пространства на современных студентов настолько велико и повсеместно, что «поколение Z» (Net Generation, Internet Generation, iGeneration, GenTech, NetGen, Digital Nations, Millenials – поколение молодежи, родившейся в конце 90-х – начале 2000-х годов) характеризуется рядом взаимосвязанных когнитивных, языковых и коммуникативных

особенностей. Среди них следует упомянуть формируемое под влиянием глобального информационного пространства «клиповое мышление» и ряд связанных с ним характеристик:

- утрата или изначальная несформированность навыков чтения на родном языке;
- низкий и продолжающий падать уровень грамотности;
- некритическое обращение к Интернету как единственному источнику информации и копирование учебных материалов при полном игнорировании авторского права;
- использование мобильных устройств в качестве шпаргалки;
- интернет-зависимость от социальных сетей и компьютерных игр на мобильных устройствах.

Клиповое мышление (сознание) формируется по принципу создания музыкального клипа, то есть человек воспринимает мир не целостно, а как череду почти не связанных между собой фактов и событий. Владелец клипового мышления затрудняется, а подчас и не способен анализировать какую-либо ситуацию, поскольку её образ почти сразу исчезает, а его место тут же занимает новый (бесконечное переключение телеканалов, просмотр новостей, рекламы, трейлеров к фильмам, просмотр блогов). Действительность предстает в виде короткого набора тезисов, подающихся без определения контекста, поскольку контекстом для клипа является сиюминутная ситуация. Появление клипового мышления можно расценивать как ответ на возросшее количество информации, как защитную реакцию организма на информационную перегрузку [4; 5].

Нельзя сказать, что педагогическое сообщество и государственные структуры не замечают этих проблем. Очень многое делается, чтобы выправить положение или, по крайней мере, честно оценить существующее положение дел и противодействовать негативным тенденциям.

Указанные объективные обстоятельства должны привести к развенчанию ряда мифов, касающихся эффективности использования ИКТ в значительной части отечественных вузов. Одним из них является, на наш взгляд, миф о самостоятельности студента и равноправии отношений «преподаватель – студент» в образовательном процессе. Студент не всегда готов к полноценной творческой, самостоятельной, активной учебной и научно-исследовательской деятельности; не всегда осознает ответственность за собственное образование и активно участвует в разработке индивидуальных образовательных траекторий, определяет темпы и содержание своего образования.

Не меньшие возражения вызывает и широко распространенный тезис об уменьшении роли преподавателя, которому отводится лишь роль посредника и координатора образовательного процесса. На наш взгляд, роль преподавателя действительно меняется, становясь, однако, как никогда более значимой в аспекте реализации воспитательной функции образования, передачи «неявных» знаний и компетенций.

Проблемы работы преподавателя в новой информационно-образовательной среде давно требуют своего решения:

– недостаточная ИКТ-компетенция самих преподавателей;

– непроработанность многих организационных и методических вопросов деятельности преподавателя в новой информационно-образовательной среде (учет затрат времени на разработку учебных материалов с применением ИКТ, контроль за результативностью самостоятельной работы студентов, обеспечение обратной связи со студентом).

Эти проблемы усугубляются сокращением числа вузовских преподавателей с параллельным увеличением нагрузки при значительном сокращении времени, отводимого на консультации, зачеты, экзамены, и уравнивании нагрузки у различных категорий преподавателей вузов – преподавателей, старших преподавателей, доцентов, профессоров. Важнейшим критерием эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава становятся научные публикации, причем часто в ущерб преподавательской деятельности. Более того, постоянно меняющиеся стандарты образования требуют перестройки всей деятельности и документации вузов [6, с. 44].

Существует много частных проблем преподавания собственно языковых дисциплин:

– нарушение непрерывности в цепочке «школа – вуз» в изучении родного и иностранного языков;

– низкий стартовый уровень довузовской языковой подготовки, сокращение часов на аудиторную работу в условиях, когда навыки самостоятельной учебной и исследовательской работы еще не сформированы;

– невозможность полноценной реализации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку из-за нелогичности учебных планов и др.

Обучение различным видам речевой деятельности в условиях новой образовательной среды требует новых подходов. Сегодня на первый план, по нашему мнению, выходят чтение и письмо, потому что в глобальном информационном пространстве письменная коммуникация как никогда актуальна.

Для сравнения можно привести сведения по США. Американские студенты постоянно пишут эссе: 3 – 4 раза в неделю по всем предметам независимо от профессиональной специализации. Эссе – это свободная форма выражения собственных мыслей на различные общенаучные, учебные и профессиональные темы. Эта работа отнимает много времени как у студентов, так и преподавателей: за месяц – 15 эссе, за 10 месяцев – 150. За 5 лет – 750 [7, с. 56].

На вопрос, должны ли студенты регулярно писать сочинения (эссе), доктор технических наук, профессор казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина в г. Астане М. Д. Спектор дает однозначно положительный ответ. Выпускники вузов в своей профессиональной деятельности будут постоянно составлять различные по содержанию деловые документы; изложение мыслей на бумаге позволяет лаконично и четко передать содержание собственных идей; умения и навыки письменной речи положительно влияют на мышление и устную речь; безграмотность у пишущего человека постепенно исчезает» [5, с. 57].

Учитывая большие объемы информации, с которыми приходится работать современному студенту, особое внимание необходимо уделять таким видам чтения, как просмотровое, ознакомительное и поисковое в отличие от

аналитического (синтетического) чтения, которому уделялось преимущественное внимание в традиционной системе языкового образования.

Использование потенциала образовательной среды в ведомственном (специализированном) вузе имеет свою специфику и ограничения. Это регламентированный распорядок дня студентов (курсантов), совмещение образовательного процесса с несением альтернативной службы; отсутствие возможностей для полноценной самостоятельной работы; низкий уровень мотивации обучающихся в получении ведомственного образования (невысокий престиж профессии сотрудника правоохранительных органов). Кроме того, образование проходит в поликультурной среде, не родной для значительной части студентов, что означает особую роль русского языка как языка межнационального общения.

Среди мер, которые способствуют реализации потенциала образовательной среды вуза в преподавании языковых дисциплин, можно отметить следующие:

- популяризация возможностей современной информационной образовательной среды как у студентов, так и преподавателей, поскольку иногда ни те, ни другие не информированы в полной мере о ее широких возможностях;

- стимулирование таких видов учебной и исследовательской деятельности, которые бы развивали языковую компетенцию и повышали мотивацию обучающихся к изучению и практическому применению иностранных и русского языков (учебные проектные задания, написание эссе, рефератов, работа с аутентичными иностранными

источниками, участие студентов в межвузовских олимпиадах по иностранным и русскому языкам);

– разработка преподавателями новых методических подходов к обучению различным видам чтения с учетом потребностей освоения информационных ресурсов Интернета;

– организация курсов ИКТ-грамотности для преподавателей;

– решение вопроса об учете временных затрат преподавателей на разработку учебно-методического обеспечения с применением информационно-коммуникативных технологий обучения языкам.

Литература

1. Смолянинова О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа технологий : дис. ... д-ра пед. наук. 2002, СПб. 504 с.
2. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. СПб. : Квинто-Консалтинг, 2009. 240 с.
3. «Moodle» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.altlinux.org/current/modules/moodle/> (дата обращения: 12.05 2015).
4. Колдасов Г. Клиповое сознание и особенности языка [Электронный ресурс]. URL: http://ruskline.ru/analitika/2012/11/12/klipovoe_soznanie_i_osobennosti_yazyka/ (дата обращения: 06.08.2014).
5. Семеновских Т.В. «Клиповое мышление» – феномен современности [Электронный ресурс]. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 06.08.2014).
6. Могилевкин Е.А., Новгородов А.С. Особенности формирования кадрового резерва в университете в условиях реформирования системы высшего образования в России // Высшее образование сегодня. 2015. № 1. С. 40 – 44.
7. Спектор М.Д. Эссе как шаг в специальность и науку // Высшее образование сегодня. 2013. № 11. С. 56 – 59.

A. V. Podstrakhova

LANGUAGE TEACHING/LEARNING: FEASIBILITY AND CHALLENGES OF APPLYING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

The emergency and development of global information environment has made inevitable the applying of information and communication technologies in higher education. Some debatable issues of university teaching and learning are considered, with a special emphasis on the language competence in native and foreign languages of students.

Key words: *global information environment, information technologies in education, clip consciousness, language proficiency, IT-based native and foreign language teaching/learning.*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

В статье представлена компетентностная модель профессионального мастерства современного педагога. Системное и целенаправленное использование этой модели на различных этапах формирования, становления и развития профессионализма педагога, в том числе и в рамках краткосрочных форм обучения (тренингов, мастерских, круглых столов), позволит повысить продуктивность усилий по совершенствованию уровня профессионального мастерства педагога.

Ключевые слова: компетенция, компетенции педагога, модель компетенций, ключевые компетенции педагога, развитие компетенций.

Ежегодно в системе образования Российской Федерации происходят изменения, направленные на улучшение качества образования. Безусловно, эти изменения выдвигают актуальную необходимость повышения уровня профессиональных компетенций педагога, обуславливающих состояние его квалификации и профессионализма. Систематически предъявляемые к современному педагогу требования со стороны общества, родителей и их детей, педагогов и администрации образовательных организаций устойчиво формируют профессиональную необходимость не простого соответствия выдвигаемым требованиям, а потребность в превосходстве среднего уровня запросов и ожиданий к его профессиональной компетентности. Именно поэтому все чаще в педагогическом сообществе акцент ставится не просто на овладение педагогом набором профессиональных компетенций, а на повышение уровня

своей профессиональной компетентности в целом, что соотносится с уровнем его педагогического мастерства. Как известно, педагогическое мастерство характеризуется не столько освоением совокупности востребованных педагогических техник, сколько глубинным знанием сущностных особенностей организуемого педагогического процесса, умением его спроектировать и привести в движение в соответствии с ориентацией на достижение педагогически целесообразных для данной ситуации образовательных целей.

По убеждению выдающегося педагога А. С. Макаренко [1], абсолютно каждому педагогу доступно овладение педагогическим мастерством при условии целенаправленной и регулярной работы над собой. Мастерство формируется на основе практического и осознанного педагогического опыта. Вместе с тем существенно, что абсолютно не любой опыт становится источником

профессионального мастерства. Только та деятельность, которая осмыслена и проанализирована педагогом на предмет достижения результатов обучения и воспитания может выступить в роли базиса педагогического мастерства. При этом само мастерство педагога является уникальным и неповторимым сочетанием его профессиональных и личностных качеств. А. С. Макаренко, рассматривая ежедневную работу педагога, отмечал, что сущность любой педагогической деятельности – организаторская. В действительности, нередко выдающиеся педагоги вошли в историю образования благодаря их организаторским способностям, они смогли организовать учебную жизнь детей таким образом, что у детей была мотивация на овладение новыми знаниями и одновременно на их активное применение в учебных ситуациях и за пределами образовательной организации. Создать педагогические ситуации, которые стимулируют эффективное развитие воспитанников дошкольных, школьных организаций – это безусловное мастерство. При этом оно направлено не на решение перманентных вопросов воспитания и образования, а предусматривает организацию устойчивых условий для педагогического влияния на весь ученический коллектив и каждого его члена в отдельности.

Нельзя не подчеркнуть, что накопление педагогического мастерства невозможно без совершенствования профессиональных и личностных компетенций педагога в их неразрывном единстве [2]. Так, невозможно представить

педагога-профессионала со слабо выраженными качествами организатора, лидера, коммуникатора, новатора и другими личностными характеристиками. Только совокупность хорошо развитых профессиональных и личностных качеств формируют профессиональную компетентность высокого уровня (педагогическое мастерство), которая необходима для результативной и успешной деятельности педагога. Особое внимание в становлении педагогического мастерства уделяют развитию творческих характеристик индивидуальности, открытости и готовности к инновациям в области педагогической деятельности, способностей умело адаптироваться к нестабильной и быстро меняющейся педагогической среде.

Для продуктивного формирования высокого уровня профессиональной компетентности педагога, а также для системной организации его профессионального самообразования важно иметь целостное представление о составе профессиональных компетенций педагога, непременно включающих личностные и поведенческие компоненты [3].

Представим структурную модель профессиональной компетентности современного педагога более обстоятельно. Основываясь на результатах, полученных рядом исследователей (И. В. Кухарев, Е. С. Романова, М. И. Станкин, В. Е. Степанова, А. В. Хуторский, С. Е. Шишов и др.) [3; 4; 5 и др.], выделим базовые компоненты профессиональной компетентности педагога, которые связаны со способностью осуществлять определенные виды деятельности и

реализовывать характерные поведенческие паттерны.

1) Педагогические компетенции – этот набор компетенций, подтверждающий, насколько умело педагог использует весь арсенал педагогических инструментов и концепций для достижения поставленных образовательных целей. Наиболее часто педагоги с высоким уровнем сформированности педагогической компетенции выделяются с помощью следующих индикаторов: развитый и осознанный опыт в профессиональной педагогической деятельности для организации эффективного обучения и воспитания учащихся; умение не просто накапливать успешный опыт в пассив, но и активно применять его в соответствующих педагогических ситуациях; развитая внутренняя и внешняя готовность педагога к использованию инновационной деятельности в образовательном процессе. Основы педагогической компетенции формируются в процессе получения педагогического образования в педагогических колледжах и вузах, но дальнейшее их использование и усовершенствование осуществляется самим педагогом как в осознанном, так и в недостаточно осознаваемом форматах. При этом вне зависимости от уровня осознанности персональной образовательной траектории и следования по ней овладение педагогическим мастерством, как правило, становится для педагога желанным и ожидаемым результатом. Однако стоит отдельно отметить, что если педагог знает, какие компетенции у него слабо развиты, и понимает необходимость их

улучшения/усиления, то положительные результаты в профессиональном саморазвитии будут достигнуты значительно быстрее, чем в интуитивном или недостаточно осознаваемом подходе.

2) Личностные компетенции. Профессиональный педагог почти всегда выступает образцом для своих воспитанников. Помимо выше обозначенных компетенций педагог должен обладать хорошими организаторскими способностями, умением принимать решения в условиях недостатка информации, быть гибким в решении педагогических задач, быть открытым в общении, должен понимать свою роль в педагогическом коллективе и в разнообразных рабочих командах, должен умело управлять своим эмоциональным интеллектом и конечно должен непрерывно развиваться. Очевидно, что представленные выше личностные компетенции получают свое наиболее полное раскрытие в условиях саморазвития, подкрепляемое тренингами, занятиями в мастер-классах и мастерских у более опытных коллег.

3) Коммуникативные компетенции. Педагог-мастер на протяжении всей своей педагогической деятельности развивает в себе коммуникативные качества, реагируя на динамичные изменения, характерные для коммуникативной культуры современного общества. Особо стоит отметить, что благодаря продуктивной реализации этой компетенции большинство педагогов умело мотивируют аудиторию на достижение новых образовательных целей: педагога интересно слушать, его

речь имеет яркую образность, слова содержат понятную смысловую нагрузку, выдержана логика повествования, каждое слово направлено на достижение общих целей и т. п. Проявление данных компетенций можно связывать со следующими характеристиками: развитые речевые навыки, включая способность сложную информацию доносить простыми предложениями, структурировано и без разночтения; умелые навыки взаимодействия с людьми, в том числе принадлежащими к разным социальным и национально-культурным слоям, а также уровням образованности; умение чувствовать эмоции людей, участвующих в коммуникативном процессе (эмпатия), уверенность в публичных выступлениях, в том числе и перед абсолютно незнакомой аудиторией.

4) Рефлексивная компетентность. Педагог с высоким уровнем рефлексивной компетентности фиксирует внимание не только на полученных результатах своей профессиональной деятельности, но и на тех личностных ресурсах, которые обусловили данный результат. Рефлексивная компетентность педагога, состоящая в его готовности к использованию внутреннего анализа и оценки прошедших событий в целях корректировки своей деятельности и поведения, фактически может быть рассмотрена как основа для самокорректировки профессионально-педагогического опыта, всех сфер школьного образовательного процесса и себя как его субъекта. Развитую рефлексивную компетентность педагога можно обнаружить в высокоаналитичном, четко

дифференцированном характере восприятия педагогом ситуаций педагогической деятельности, в его эмоциональной стабильности, здравом консерватизме и чувствительности по отношению ко всем участникам педагогического процесса.

5) Информационная компетентность. В современных условиях неизмеримо возросла ценность знаний, поскольку увеличилась доля интеллектуального труда. Вместе с тем многознание в наши дни не оказывается столь полезным и необходимым, сколь готовность к ориентации в широком информационном пространстве и способность к поиску и обработке информации, потребность в которой востребована различными ситуациями жизни и профессиональной деятельности педагога. Поэтому в условиях современного информационного общества совершенствование педагогического мастерства педагога невозможно в отрыве от развития информационной компетентности. Понятие «информационная компетентность» применительно к деятельности педагога сегодня толкуется многопланово. К ее базовым сущностным признакам целесообразно отнести следующие: широкий кругозор, в частности, ориентация в основных типах документов и видах изданий в области образования; совокупность знаний, умений и навыков по поиску, анализу и использованию информации с целью ее адаптации к задачам обучения и воспитания; предъявлять учебную информацию с ориентацией на решение разнообразных образовательных задач;

практические умения и навыки, а также выраженность мотивации использования современных информационных технологий; умение применять образовательные ресурсы Интернет и сетевые технологии в образовательном процессе и т. п. Как видим, информационная компетентность педагога фактически выступает интегральным профессионально-личностным качеством педагога, включающим совокупность знаний, умений и ценностного отношения к обучению и воспитанию детей с использованием современных

информационно-коммуникационных технологий.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что осуществленный анализ представленной нами целостной структурной модели профессиональной компетентности современного педагога составляет тот теоретический ресурс, который целесообразно использовать в целях повышения качества педагогического мастерства в условиях базового педагогического образования, а также в рамках системы повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Литература

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 4. М., 1985. 236 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Просвещение, 2004. 381 с.
3. Кухарев И.В. На пути к профессиональному совершенству : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1990. 159 с.
4. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Аксиология воспитания и обучения. М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 1998. 368 с.
5. Степанова В.Е. В пространстве Мышления и Деятельности (Саморазвитие педагогического коллектива). Якутск : ИПКРО, 2007. 164 с.

G. V. Yustus

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AS THE BASIS OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILL

The article presents a competence model of the contemporary teacher's professional skills. Systematic and purposeful use of the model at various stages of formation and development of teacher competence, including in the framework of short-term forms of learning (trainings, workshops, round tables), will allow to increase the efficiency of efforts to improve the level of the teacher's professional skills.

Key words: *competence, teacher's competence, model of competences, key teacher's competences, development of competencies.*

УДК 159.9

М. С. Евдокимова, Н. Г. Абрамян

ВОЛОНТЁРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Статья содержит сведения о технологии вовлечения в волонтерское движение. Авторы делают выводы о ее продуктивности. В статье дан анализ подходов к феномену волонтерского движения в современной науке. Описаны основные социальные факторы, влияющие на развитие волонтерства в России.

Ключевые слова: социальные движения, волонтерство как социальный феномен, студенческая молодежь, добровольческий труд, технологии волонтерства.

В современных условиях волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности граждан во всем мире. В 2006 году постановлением Правительства РФ были утверждены основные направления государственной молодежной политики на период до 2016 года, одним из приоритетов которой названо системное вовлечение молодежи в общественную жизнь.

Волонтерство становится одним из направлений деятельности в студенческом самоуправлении и деятельности

молодёжных объединений, общественных организаций. Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что социокультурный феномен студенческого волонтерства приобретает сегодня всё большее звучание в общественной жизни страны.

Целью работы является выявление мотивов, способствующих вовлечению студентов в волонтерское движение и их самореализация.

Для достижения цели необходимо решить ряд задач.

1. Проанализировать теоретико-методологические основы изучения добровольческого труда.

2. Охарактеризовать специфику, функции, сферы применения волонтерского движения.

3. Изучить параметры мотивации студентов на вовлечение и самореализацию в волонтерском движении.

4. Провести анализ полученных результатов.

Объект исследования – волонтерство как социокультурный феномен, а предмет – мотивация студентов на вовлечение и самореализацию в волонтерском движении.

Гипотеза исследования такова: объективно-психологическими показателями мотивации вовлечения студентов в волонтерское движение могут стать при доминантности деловой коллективистической мотивации с адекватной самооценкой высокий уровень выраженности мотивационно-организационных компонентов, интеллектуально-волевых качеств и коммуникативных черт личности волонтера.

Методологической основой нашего исследования является мотивационная концепция В. А. Зобкова.

Методы исследования: анализ теоретических источников, тестирование с использованием следующих методик:

1. Методика О. И. Моткова «Жизненное предназначение».

2. «Мотивационно-самооценочный опросник» В. А. Зобкова.

3. «Объективно-психологические показатели мотивации» В. А. Зобкова.

4. Методы математической статистики (корреляционный анализ, факторный анализ по методу Л. К. Выханду).

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование параметров мотивации вовлечения студентов в волонтерскую деятельность.

Мы выявили и проанализировали жизненные ориентации и особенности их осуществления у студентов-волонтеров по методике О. И. Моткова; определили ведущие компоненты личности, участвующие в психической регуляции деятельности и поведения студентов-волонтеров, в их доминирующей мотивации и самооценке; охарактеризовали объективные психологические показатели мотивации студентов-волонтеров по методике В. А. Зобкова.

Исследование проводилось на базе Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ), а именно на базе Волонтерского корпуса ВлГУ. Испытуемые – добровольцы Волонтерского корпуса ВлГУ ($n = 100$, возраст – от 17 до 25 лет). Обратимся к наиболее показательным результатам по каждой из использованных методик.

Картина анализа по методике «Жизненное предназначение» достаточно успешна, потому что наиболее показательные характеристики выраженности жизненных предназначений у большинства студентов сформированы на среднем и высоком уровне: это показатели руководящей ориентации, ситуативной ориентации, исполнительной ориентации, поддержки других. Об этом же свидетельствуют показатели интегральных ориентаций – «Действенность осуществления жизненных предназначений» и «Гармоничность осуществления жизненных предназначений (потенциальная)».

По данным, полученным по мотивационно-самооценочному опроснику, можно заключить, что высокий уровень развития деловой коллективистской мотивации при адекватной самооценке является доминирующим и ведущим для данной выборки. Это хороший качественный показатель, свидетельствующий о сформированности качеств личности, необходимых для участия в волонтерской деятельности.

Перечисленные выше определяющие мотивационные тенденции до-

полняются целым спектром характеристик структуры личности, представленных в методике шкалами «отношение к делу, отношение к коллективу, отношение к себе, стремление уйти от оценки, неуверенность в поведении, стремление к лидерству, самоуверенность в поведении».

В объективно-психологических показателях мотивации, проявляющихся в конкретных личностных качествах, зафиксирован высокий уровень выраженности и доминантности у данной группы испытуемых самостоятельности, инициативности, дисциплинированности, ответственности, умения совместно работать, общительности, уверенности и трудолюбия. Все перечисленные качества, несомненно, активно работают на формирование мотивационной сферы будущих волонтеров и являются объективно-психологической основой их профессиональной и личностной самореализации в волонтерской деятельности.

Представим графическое изображение факторного анализа по результатам, полученным на выборке начинающих волонтеров (рис. 1).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

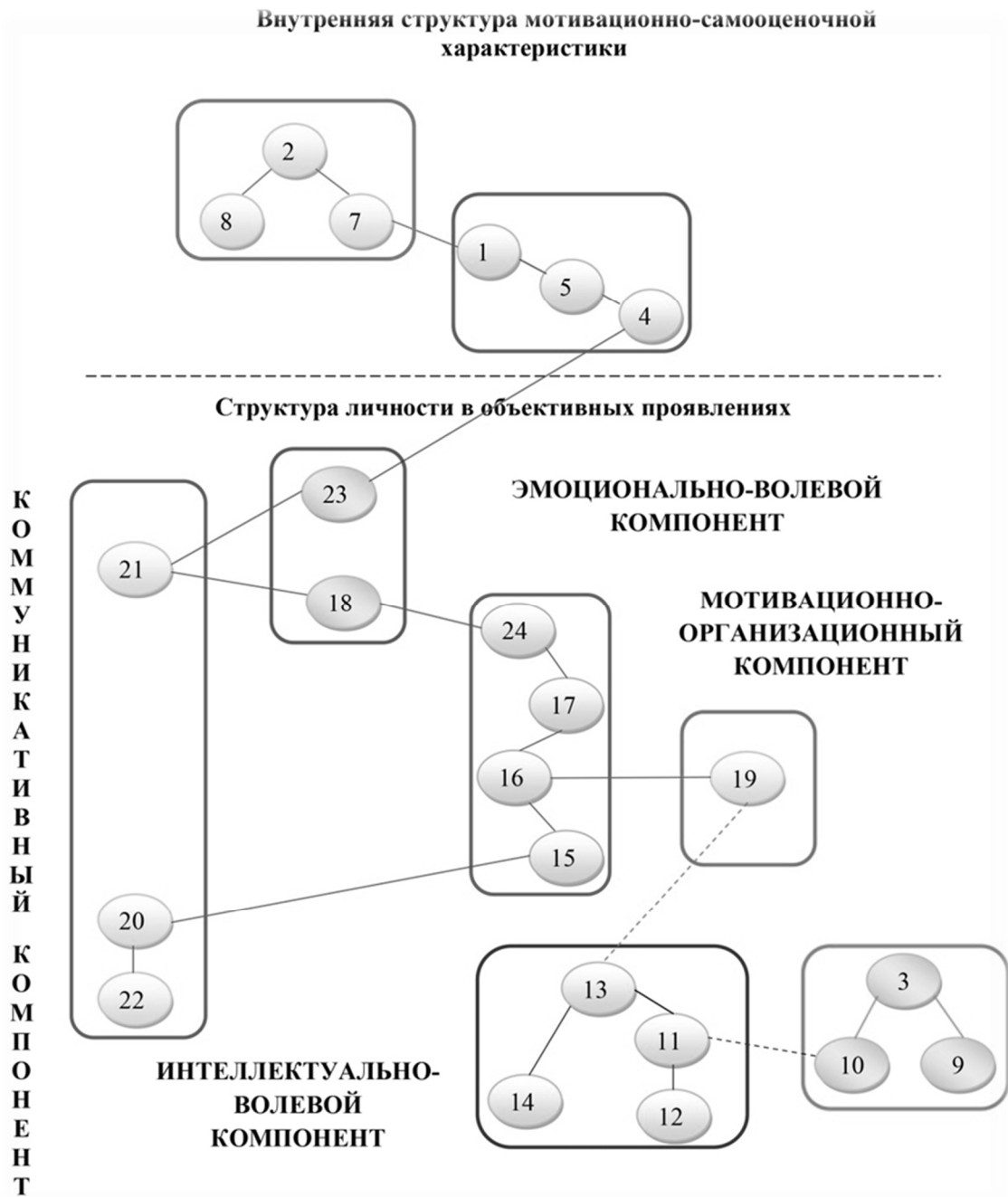


Рис. 1. Данные факторного анализа по методу максимального корреляционного пути Л. К. Выханду с указанием доминантных связей между качествами личности начинающих волонтеров: Мотивационно - самооценочный опросник (МСО) В. А. Зобкова; 1 – деловые коллективистские качества личности; 2 – лично-престижная мотивация – неадекватно заниженная самооценка; 3 – лично-престижная мотивация – неадекватно завышенная самооценка; 4 – отношение к делу; 5 – отношение к коллективу; 6 – отношение к себе; 7 – стремление уйти от оценки; 8 – неуверенность в поведении; 9 – стремление к лидерству; 10 – самоуверенность в поведении.

В. А. Зобков «Диагностика объективно-психологических показателей мотивации»:
 11 – самостоятельность в планировании деятельности; 12 – самостоятельность в исполнительной деятельности; 13 – инициативность в планировании деятельности; 14 – инициативность в исполнительной деятельности; 15 – дисциплинированность; 16 – организованность; 17 – ответственность; 18 – настойчивость; 19 – познавательная активность; 20 – умение совместно работать; 21 – общительность; 22 – эмпатия; 23 – уверенность; 24 – трудолюбие

Наше исследование проведено в рамках работ, выполненных в лаборатории по исследованию социальной активности молодёжи. Поэтому перед собой мы ставили ещё одну значимую задачу: сопоставить параметры мотивационных блоков вступающих в волонтерскую деятельность и уже участвующих в ней активистов и лидеров движения; выявить динамические процессы в мотивационной сфере участников движения.

Для этого был осуществлен корреляционный и факторный анализы по методу максимального корреляционного пути Л. К. Выханду, определено среднее ранговое место переменных корреляций по их вкладу (значимости) в корреляционную матрицу.

Представляется необходимым сравнить данные, полученные нами в группе начинающих волонтеров, с данными, полученными Е. В. Прониной в группе лидеров волонтерского движения, победителей конкурса «Доброволец года».

В мотивационно-самооценочном компоненте начинающих волонтеров, преобладают уровень развития лично-престижной мотивации с неадекватно заниженной самооценкой, неуверенность в поведении, стремление уйти от оценки.

Указанные личностные качества, входящие в мотивационно-самооценочный компонент, имеют между собой тесную корреляционную взаимосвязь.

Следует отметить, что в мотивационно-самооценочном компоненте ярко выражено развитие лично-престижной

мотивации с неадекватно завышенной самооценкой. Данная характеристика коррелирует с такими качествами личности, как самоуверенность в поведении и стремление к лидерству.

Что касается лично-престижной мотивации с неадекватно высокой самооценкой, коррелирующей со стремлением к лидерству и самоуверенностью в поведении, то следует заметить слабую корреляционную зависимость данных компонентов с интеллектуально-волевым компонентом.

В структуре личности в объективных проявлениях доминирует уверенность, которая достигается за счёт общительности, настойчивости, трудолюбия, ответственности, организованности, дисциплинированности. Организованность проявляется через познавательную активность, которая, в свою очередь, формируется за счёт инициативности в планирующей деятельности; инициативность в планирующей деятельности возникает благодаря инициативности в исполнительной деятельности и самостоятельности в планировании.

В интеллектуально-волевом компоненте наблюдается тесная корреляционная взаимосвязь инициативности в планирующей фазе деятельности с инициативностью в исполнительной фазе деятельности ($r_{эмп} = 0,60$ при $p \leq 0,01$), самостоятельностью в планирующей деятельности ($r_{эмп} = 0,38$ при $p \leq 0,01$) и самостоятельностью в исполнительной фазе деятельности ($r_{эмп} = 0,32$ при $p \leq 0,01$).

Организованность, входящая в эмоционально-волевой компонент,

находится в тесной положительной корреляционной взаимосвязи с познавательной активностью, представляющей мотивационно-организационный компонент ($r_{эмп} = 0,35$ при $p \leq 0,01$).

Основываясь на приведённых показателях, можно сделать вывод о том, что личность начинающего волонтера находится в становлении. В данной выборке волонтеров возникают трудности доминирующего стремления уйти от оценки, что ориентирует их на привязанность к мнению других, но при этом они не проявляют инициативы. Интеллектуально-волевой и эмоционально-волевой компоненты представлены слабо. В структуре личности познавательная активность снижена: волонтеры не умеют организовать себя, их нужно организовывать, они ведомы и ждут, когда и куда их направят.

Таким образом, личность начинающего волонтера всё ещё находится в стадии развития, формируется так же, как и её отдельные структурные составляющие.

Определим доминирующие качества у победителей конкурса «Доброволец года». По результатам факторного анализа доминирующие позиции занимают мотивационно-организационный и коммуникативный компоненты личностных качеств.

Победителям конкурса «Доброволец года» присуще ответственное отношение к коллективу и выполняемой деятельности, они являются генераторами идей и участвуют в реализации поставленных целей вместе с коллективом.

Мотивационную сферу победителей конкурса «Доброволец года» характеризует триединство мотивационно-смысловых характеристик при доминирующем влиянии личностно-престижной мотивации с высокой самооценкой, стремлением к лидерству, уверенностью в поведении.

Внутренние мотивационные побудители к деятельности победителей конкурса «Доброволец года» находят проявление через интеллектуально-волевые качества, коммуникативные, мотивационно-организационные черты. Данные представлены на рис. 2.

Характеристики интеллектуально-волевых качеств имеют между собой тесную корреляционную взаимосвязь.

Общительность, эмпатия и умение эффективно совместно работать входят в компонент коммуникативных качеств личности победителей конкурса «Доброволец года» и имеют тесную корреляционную взаимосвязь.

Уверенность в себе, настойчивость в достижении цели характеризует эмоционально-волевой компонент. Эти характеристики тесно взаимосвязаны.

Ответственность, организованность, трудолюбие отнесены к компоненту мотивационно-организационных качеств личности волонтера. Они также тесно взаимосвязаны.

Наличие перечисленных компонентов в структуре личности победителей конкурса «Доброволец года» способствует их активной включенности в процесс деятельности, проявлению инициативности, ответственности за дело и коллектив.

Внутренняя структура мотивационно-самооценочной характеристики

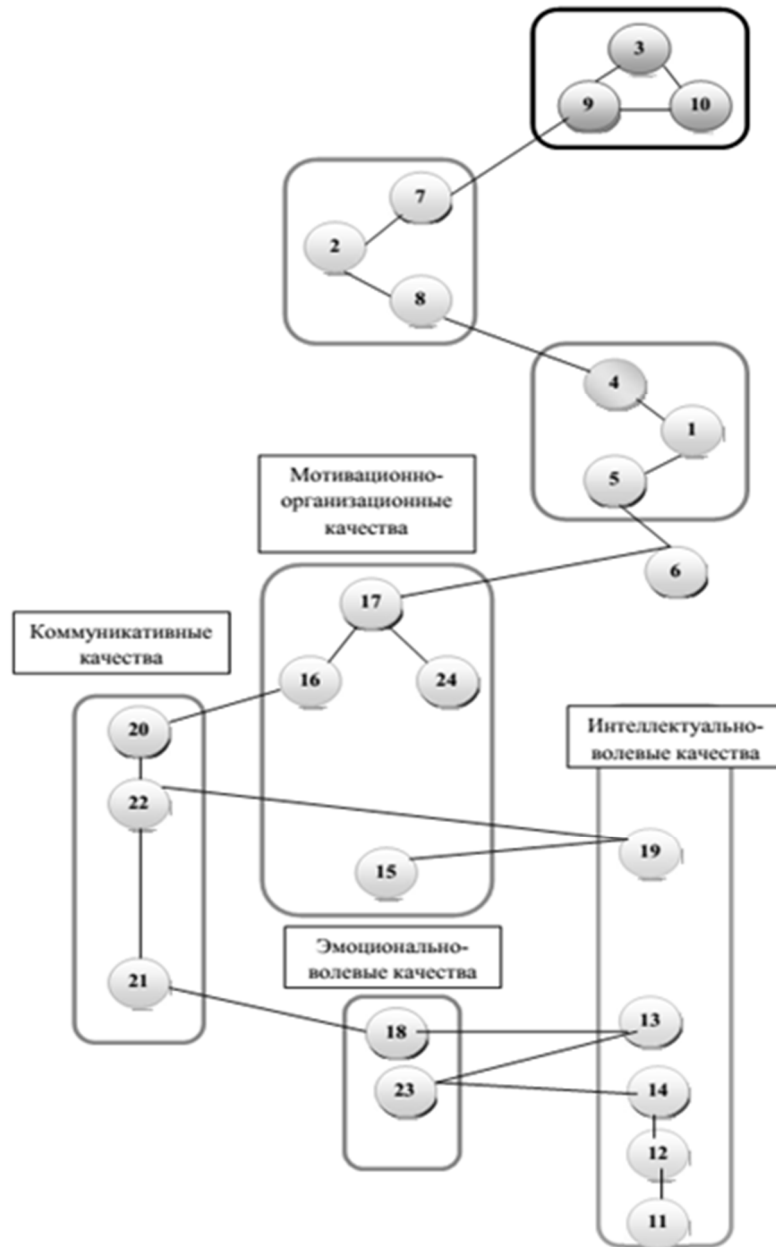


Рис. 2. Графическое представление факторного анализа по методу максимального корреляционного пути Л. К. Выханду с указанием доминантных связей между качествами личности лидеров волонтерского движения.

Мотивационно - самооценочный опросник (МСО) В. А. Зобкова; 1 – деловые коллективистские качества личности; 2 – лично-престижная мотивация – неадекватно заниженная самооценка; 3 – лично-престижная мотивация – неадекватно завышенная самооценка; 4 – отношение к делу; 5 – отношение к коллективу; 6 – отношение к себе; 7 – стремление уйти от оценки; 8 – неуверенность в поведении; 9 – стремление к лидерству; 10 – самоуверенность в поведении; В. А. Зобков «Диагностика объективно-психологических показателей мотивации»: 11 – самостоятельность в планировании деятельности; 12 – самостоятельность в исполнительной деятельности; 13 – инициативность в планировании деятельности; 14 – инициативность в исполнительной деятельности; 15 – дисциплинированность; 16 – организованность; 17 – ответственность; 18 – настойчивость; 19 – познавательная активность; 20 – умение совместно работать; 21 – общительность; 22 – эмпатия; 23 – уверенность; 24 – трудолюбие

Гипотеза, выдвинутая в эмпирическом исследовании, доказана. Объективно-психологическими показателями мотивации вовлечения студентов в волонтерское движение могут стать при доминантности деловой коллективистической мотивации с адекватной самооценкой высокий уровень выраженности мотивационно-организационных компонентов, интеллектуально-волевых качеств и коммуникативных черт личности волонтера.

Перспектива исследования предполагает рассмотрение проблемы самореализации социально активной личности в общественных движениях на основе сравнительного анализа объективно-психологических компонентов мотивации лидеров волонтерских движений по разным направлениям с целью выявления специфических и закономерных показателей.

M. S. Evdokimova, N. G. Abramyan

VOLUNTEERING AS SOCIOCULTURAL PHENOMENON

The text gives valuable data on technology of involvement into volunteering. The authors draw conclusions about its efficiency. The analysis of approaches to a phenomenon of the volunteer movement in modern science is given in the article. The major social factors influencing development of volunteering in Russia are also described.

Key words: *social movements, volunteering as social phenomenon, student's youth, voluntary work, technologies of volunteering.*

УДК 159.922.8

М. П. Иванова, Н. Г. Абрамян

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена теоретическим подходам к проблеме мотивации и конкретно – к учебной мотивации подростков. Авторы считают главным путем формирования учебной мотивации (правильную) организацию учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: *подростковый возраст, мотивация учения, познавательные процессы, методы и формы обучения, творчество на уроке, эмоциональная и деловая атмосфера, соревнование, поощрение, самооценка.*

Рассматриваемая проблема особенно актуальна по причине возрастных особенностей учащихся: смены ведущего типа деятельности, формирования

чувства взрослости, изменения восприятия мира. В современной школьной практике мотивационному компоненту учебной деятельности уделяется

меньше внимания, чем интеллектуальному. Особенно это проявляется в школах нового типа – лицеях, гимназиях, в которые поступают школьники с высоким уровнем интеллекта.

Целью работы является изучение особенностей мотивации учения подростков, обучающихся в разных типах образовательных учреждений.

Объектом исследования стала мотивация учебной деятельности, а как предмет изучалась мотивация учения подростков в разных типах образовательных учреждений.

В исследовании были решены следующие задачи:

1. Проведён теоретико-методологический анализ литературных источников.

2. Описаны основные параметры и особенности мотивации учения в подростковом возрасте.

3. Осуществлено эмпирическое исследование по изучению мотивации учения подростков в разных типах образовательных учреждений, проведён анализ полученных данных.

4. Разработана и апробирована коррекционная программа, направленная на формирование мотивации учения подростков, оценена её эффективность на основе сравнения полученных результатов.

Общая гипотеза – учебная мотивация подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, характеризуется сниженным уровнем сформированности её показателей, в то время как в гимназических классах показатели познавательной активности школьников более высокие.

Частная гипотеза формулируется следующим образом: повышение уровня мотивации в средних классах

общеобразовательной школы возможно в специально организованных условиях обучения при использовании коррекционной программы «Учись учиться».

Методами нашего исследования являются анализ теоретических источников, тестирование, программа коррекции, методы математической статистики.

Методики исследования:

- методика М. В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы»;
- методика Л. И. Божович и А. К. Марковой «Лесенка побуждений»;
- методика Г. А. Карповой «Учебная мотивация»;
- методика М. И. Лукьяновой «Изучение мотивации учения подростков»;
- методика К. Н. Казанцевой «Изучение отношения к предметам».

Исследование проводилось на базе НПОУ СОШ «Владимирская православная гимназия во имя святителя Афанасия, епископа Ковровского», МБОУ «СОШ № 25» и МАОУ «Гимназия № 35» г. Владимира. В исследовании приняли участие 100 учащихся подросткового возраста (6, 7, 8-е классы).

В ходе эмпирического исследования нами получены следующие результаты.

С помощью методики М. И. Лукьяновой «Изучение мотивации учения подростков» (рис. 1, а) мы выявили учащихся 6, 7 и 8-го классов в СОШ № 25, которые имеют как высокий и средний уровень мотивации, так и сниженный, что, в свою очередь, отлично от результатов учащихся гимназии № 35 и православной гимназии. Здесь в основном обучаются подростки с высоким уровнем мотивации.

По шкале «Личностный смысл учащихся» у всех учащихся СОШ № 25

методика определила преимущественно сниженный и средний уровни сформированности, у учащихся 7-го и 8-го классов в гимназии № 35 результаты аналогичны, однако личностный смысл у шестиклассников сформирован только на высоком уровне. Православная гимназия отличается от предыдущих результатами, по которым прослеживается высокий уровень у всех учащихся (рис. 1, б).

По шкале «Способность к целеполаганию» учащиеся всех классов гимназии № 35 и православной гимназии имеют только высокий уровень. У всех учащихся СОШ № 25 по данному критерию методика определила результаты преимущественно сниженными и средними (рис. 1, в).

Результаты по шкале «Преобладание внутреннего и внешнего мотива» по 6-му и 7-му классам СОШ № 25 говорят о преобладании внешних и внутренних мотивов примерно в равной степени. Результаты по 6-му и 8-му классам гимназии № 35 указывают на преобладание внутренних мотивов над внешними. У учащихся 7-го класса происходит преобладание внешних и внутренних мотивов в равной степени. Православная гимназия отличается от предыдущих результатами, по которым прослеживается преобладание внешних и внутренних мотивов примерно в равной степени (рис. 1, г).

Данная методика включает в себя и шкалу «Стремление учащихся к достижению успеха», по которой нам удалось выявить учащихся СОШ № 25 с преобладанием у них во всех трёх классах стремления к успеху и недопущение неудач, такой же результат показали все три класса православной гимназии и учащиеся 7-го класса гимназии № 35 (рис. 1, д).

По результатам методик Л. И. Божович и А. К. Марковой «Лесенка побуждений», познавательный мотив отмечается у большинства учащихся 6-го и 8-го классов православной гимназии, а также 8-го класса гимназии № 35. Все учащиеся трёх классов СОШ № 25 обладают гармоничным мотивом учения.

По результатам методики Г. А. Карповой «Учебная мотивация» отмечается наибольшее количество учащихся в трёх образовательных учреждениях, показавших преобладание мотива «саморазвитие». Также высокую оценку по СОШ № 25 и православной гимназии получил мотив «позиция школьника», по гимназии № 35 – «мотив достижения».

По результатам методики М. В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы» наибольшее количество учащихся 6, 7 и 8-го классов в трёх образовательных учреждениях показало преобладание мотива «самоопределения и самосовершенствования». Также был отмечен мотив «долга и ответственности» у учащихся 6-го класса СОШ № 25 и гимназии № 35, мотив «благополучия» – у учащихся 6-го и 8-го класса СОШ № 25 и 7-го класса гимназии № 35.

По результатам методики Г. Н. Казанцевой «Изучение отношений к учебным предметам» мы выявили дисциплины, которые так или иначе являются «нелюбимыми» для учащихся.

По полученным в ходе исследования результатам мы выявили детей, которые имеют средний и сниженный уровень мотивации учения, они обучаются в СОШ № 25, поэтому необходимость коррекционной работы в нашем случае была очевидной. Нами была разработана и апробирована программа, позволившая провести коррекционную

работу, а затем проверить эффективность результатов: повторная диагностика позволила проследить динамику повышения мотивации в экспериментальной группе испытуемых, составившей 15 человек.

Для повторной диагностики были использованы следующие методики:

1. Методика М. И. Лукьяновой «Изучение мотивации учения подростков».

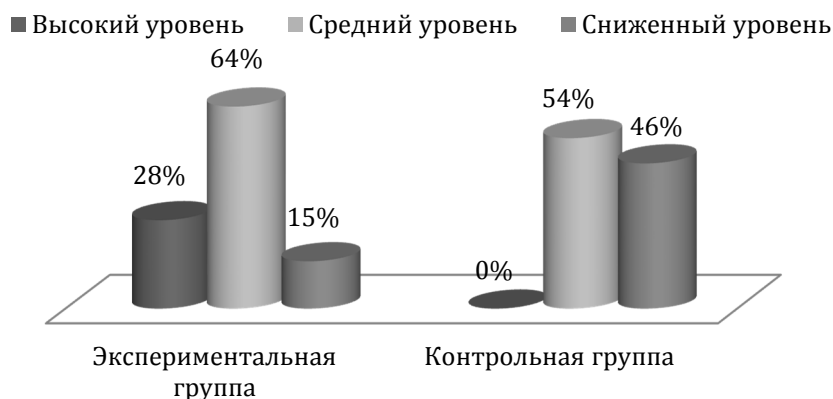
2. Методика Л. И. Божович и А. К. Марковой «Лесенка побуждений».

По результатам методики М. И. Лукьяновой «Изучение мотивации уче-

ния подростков» общий уровень мотивации учения у детей экспериментальной группы на данный момент повышен на 30 %. Сниженный и средний уровни мотивации учения были также повышены у школ: на 25 % – «личностный смысл учащихся»; на 35 % – «способность к целеполаганию». Количество учащихся с преобладанием внешних мотивов увеличилось на 15 %.

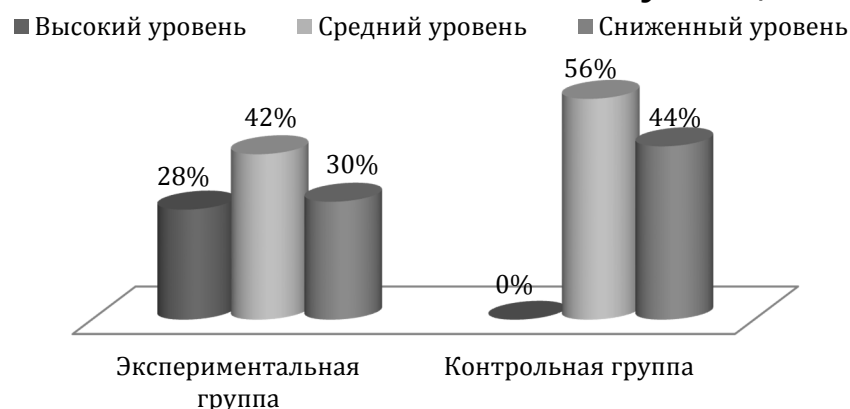
По шкале «способность к достижению успеха» показатель был повышен на 30 %.

Общий уровень мотивации учения



а)

Шкала "Личностный смысл учащихся"

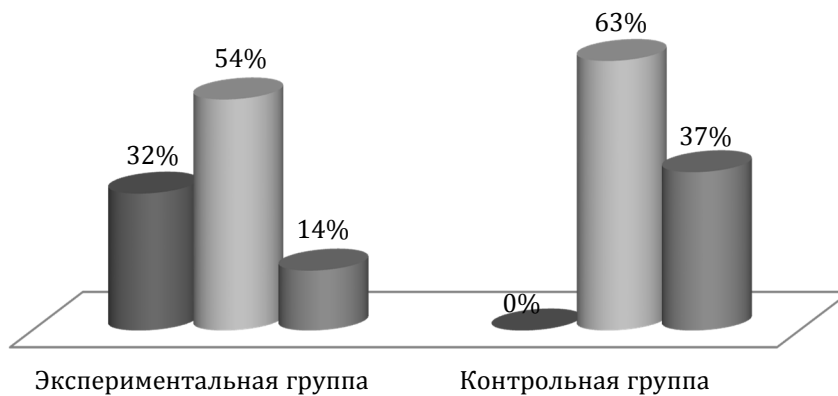


б)

Рис. 1. Результаты повторной диагностики учащихся СОШ № 25 по методике М. И. Лукьяновой «Изучение мотивации учения подростков» (см. также с. 107 и 108)

Шкала "Способность к целеполаганию"

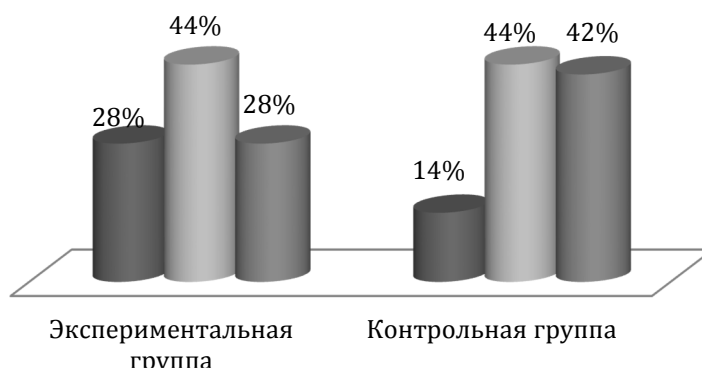
■ Высокий уровень ■ Средний уровень ■ Сниженный уровень



в)

Шкала "Преобладание внутренних или внешних мотивов"

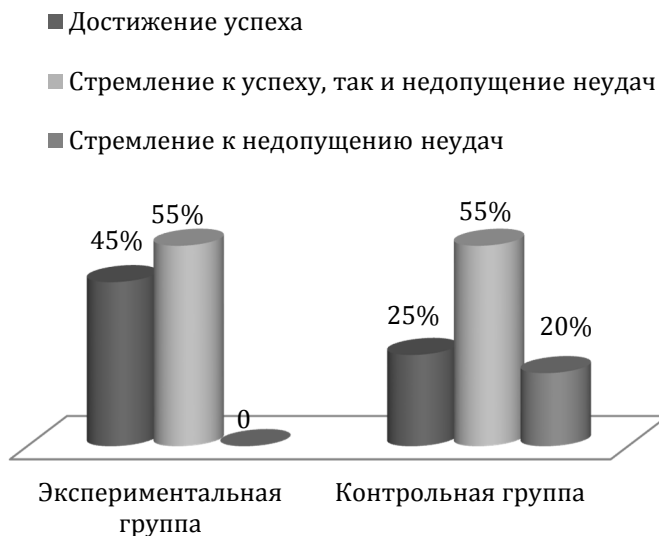
■ Преобладание внутренних мотивов
■ Внутренние и внешние мотивы выражены в равной степени
■ Преобладание внешних мотивов



г)

Рис. 1. Продолжение

Шкала "Стремление учащихся к достижению успеха"



д)

Рис. 1. Окончание

Кроме этого по результатам методики Л. И. Божович и А. К. Марковой «Лесенка побуждений» мотивация учения подростков улучшила свои показатели у экспериментальной группы испытуемых по шкале «Познавательный мотив» на 15 % (рис. 2).

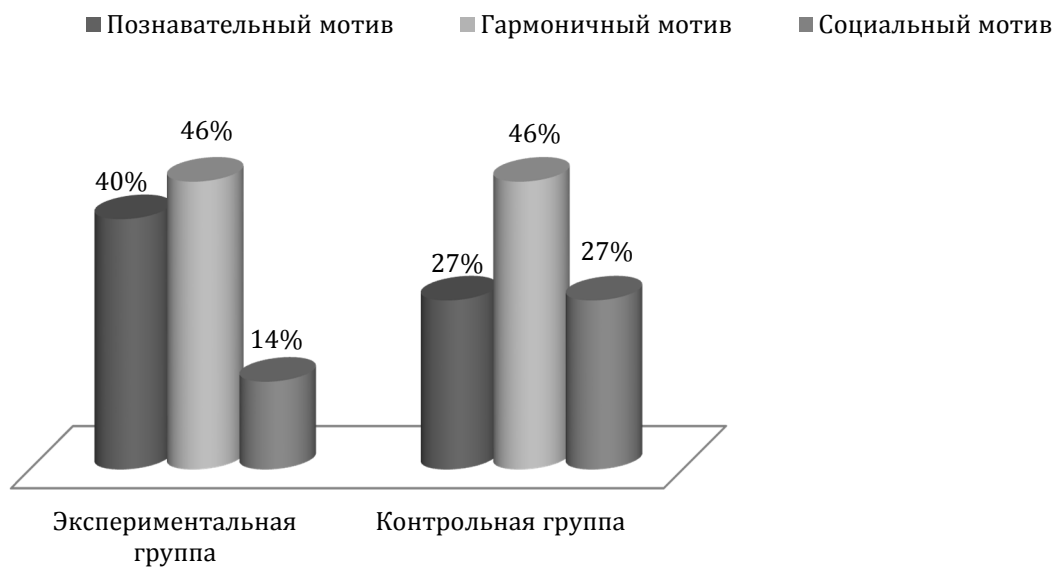


Рис. 2. Результаты повторной диагностики мотивации учения с помощью методики Л. И. Божович и А. К. Марковой «Лесенка побуждений»

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно говорить о том, что выдвинутые основная и частная гипотезы исследования подтверждены.

Перспективой изучения темы может стать разработка экспериментального исследования по сравнению мотивации учения младших школьников и

подростков или оценка изменений мотивации учения в соответствии с этапами взросления человека, а также создание коррекционной программы, способствующей совершенствованию мотивации учения школьников начальных и старших классов.

M. P. Ivanova, N. G. Abramyan

FEATURES OF ACADEMIC MOTIVATION AT PREPUBESCENT YEARS

This article deals with theoretical approaches to a problem of motivation in its entirety and with the educational motivation of teenagers in particular. The authors consider proper organization of educational activity of school students to be the main way of formation of educational motivation.

Key words: *prepubescent years, academic motivation, cognitive process, methods and forms of education, creativity at a lesson, the emotional and business-friendly atmosphere, competition, encouragement, self-assessment.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.022

И. А. Еропов

РАЗВИТИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

На основе анализа современной педагогической теории и практики школьного обучения в статье представлен авторский взгляд на специфику компьютерных технологий, обеспечивающих развитие компьютерной компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, компьютерные компетенции, компьютерная компетентность, компьютерные технологии.

Внедрение компьютера в любые сферы человеческой деятельности дает многократное повышение ее эффективности. Вместе с тем следует подчеркнуть, что массовая компьютеризация учебного процесса в современных общеобразовательных школах не сократила заметным образом общий срок обучения. Коэффициент полезного действия компьютера в общем учебном процессе пока еще очень мал.

Опыт компьютеризации образовательного процесса свидетельствует о том, что это важнейшее направление повышения эффективности и качества обучения в современной общеобразовательной школе. Анализ практики компьютеризированного обучения позволяет

выявить ряд типичных недостатков, характерных для состояния образовательного процесса, ориентированного на формирование компьютерной компетентности старшеклассников:

- слабая разработанность методологии внедрения новых компьютерных технологий в образовательный процесс;
- недостаточная проработка педагогических проблем компьютеризированного обучения;
- низкая общая компьютерная подготовка учительского состава;
- малочисленность, а порой и отсутствие квалифицированных специалистов в области применения компьютерных технологий в сфере образования.

В обозначенных обстоятельствах формирование требуемого образовательного результата в отношении сформированности компьютерной компетенции старшеклассников может быть обеспечено лишь на основе уточнения научно обоснованной последовательности объективно необходимых шагов, которые должны осуществить субъекты педагогического процесса, действующие в условиях компьютеризации школьного обучения. Иными словами, речь идет о необходимости выяснения специфики реализации технологического подхода в школьном обучении применительно к формированию компьютерной компетентности старшеклассников.

В современной педагогике сложилось представление о том, что технология обучения – совокупность методов, приемов, средств, обеспечивающих: 1) осуществление целенаправленного, организованного, планомерно и систематически осуществляемого процесса подготовки старшеклассников в конкретной области знаний, научных достижений, техники; 2) формирование условий для реализации потребностей системы обучения, самообучения и самоконтроля [2, с. 168].

По мнению известного отечественного исследователя Г. К. Селевко, одним из первых осуществившего классификацию известных технологий обучения, любая педагогическая технология

выступает в конечном счете информационной технологией, поскольку основу технологического процесса обучения составляет информация и ее движение.

Однако полагаем, что для обозначения специфики технологий обучения, использующих компьютер, более удачным термином является «*компьютерная технология*». Использование данного термина подчеркивает принципиальную новизну, которую вносит компьютер в организацию современного процесса обучения. Чтобы убедиться в этом, выделим важные, с нашей точки зрения, возможности компьютера как средства, преобразующего традиционные технологии обучения:

- сбор, переработка, хранение и передача информации;
- управление самостоятельной познавательной деятельностью старшеклассника;
- возможность обеспечения индивидуальной личностно-деятельностной и личностно-ориентированной модели обучения и самообучения;
- возможность многостороннего взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- возможность интерактивной работы в компьютерных средах.

По мнению В. А. Красильниковой, «компьютерные технологии обучения – это совокупность методов, приемов, способов, средств обеспечения педагогических условий для целенаправленного

процесса обучения, самообучения и самоконтроля на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, интерактивного программно-методического обеспечения, моделирующих часть функций педагога по представлению, передаче информации, управлению учебной и познавательной личностно ориентированной деятельности обучающегося» [1, с. 131].

Для применения на практике способов продуктивной организации обучения, направленного на развитие компьютерной компетентности старшеклассников в современной школе, нами была проделана работа, состоящая:

- в конкретизации содержания понятия «компьютерная компетентность» старшеклассника, воспринимаемое нами как комплексное свойство личности и интеллектуально-познавательной деятельности старшеклассника, определяющее его деятельность на основе компетенций, позволяющее мобильно ориентироваться в информационном пространстве учебной и исследовательской деятельности, логично и объективно оценивать ситуации, проявлять гибкость поведения, эмоциональную устойчивость при профилактике компьютерной аддикции;

- определении критериев для оценки уровня сформированности компьютерной компетенции – *мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий, эстетический* – и их показателей – когнитивный интерес, мотив креативной самореализации, мотив достижения успеха; компетенции по работе с современной компьютерной техникой, выполнение учебных заданий в единицу времени, устойчивое усвоение учебного материала; активационные эмоции, тензионные эмоции, эмоциональная устойчивость; бихевиоральная активность, гибкость и мобильность поведения, коммуникабельность; проявление эстетического интереса и чувства прекрасного в условиях предоставления неограниченного доступа к электронным ресурсам и библиотекам;

- разработке теоретической модели, предназначенной для развития компьютерной компетентности старшеклассников на основе технологического подхода (см. рисунок);

- проведении экспериментального обучения, функционально ориентированного на совершенствование уровня компьютерной компетентности старшеклассников в образовательном процессе современной школы на основе внедрения разработанного нами технологического подхода.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ



Теоретическая модель развития компьютерной компетентности старшеклассников на основе технологического подхода в образовательном процессе современной школы

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что при условии внедрения в образовательный процесс школ предложенной автором теоретической модели наблюдалось заметное повышение уровня компьютерной компетентности старшеклассников, что незамедлительно сказалось на повышении результатов их успеваемости не только по информатике, математике и физике, но и по другим учебным предметам.

Анализ результатов экспериментального обучения убеждает в том, что подход, основанный на применении компьютерных технологий, способен коренным образом изменить организацию учебного процесса и тем самым значительно расширить диапазон образовательных возможностей учебного процесса в отношении развития компьютерной компетентности старшеклассников.

Литература

1. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пособие. М. : Дом педагогики, 2007. 231 с.
2. Она же. Становление и развитие компьютерных технологий обучения. М. : ИИО РАО, 2002. 176 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. С. 256.
4. Советский энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1981. 1341 с.
5. Талызина Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории // Современная высшая школа. 1977. № 1. С. 91 – 96.

I. A. Erolov

THE DEVELOPMENT OF COMPUTER COMPETENCE OF SENIOR PUPILS AT MODERN SCHOOL: TECHNOLOGICAL APPROACH

On the basis of analysis of modern educational theory and practice of school education the article presents the author's view on the specifics of computer technologies providing development of computer competence of senior pupils.

Key words: *competencies, competence, computer competencies, computer competence, computer technology.*

АУТЕНТИЧНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ЦЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

В данной статье на основе анализа имеющихся подходов к толкованию понятия «аутентичный материал» рассматриваются педагогические возможности использования аутентичных материалов в процессе преподавания английского языка в целях формирования ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения.

Ключевые слова: аутентичность, процесс обучения английскому языку, ценность.

Современная система иноязычного образования строится таким образом, что по окончании школы выпускник должен быть всесторонне развитой личностью, уважительно относящейся к представителям разных культур, знающим и ценящим свою собственную культуру. В связи с этим процесс обучения старшеклассников иностранному языку должен состоять не только из передачи ученикам системы знаний, но и ориентировать их на ценности межкультурного общения.

На протяжении пяти лет нами проводилось исследование по включению аутентичных материалов разнообразной тематики в процесс обучения старшеклассников английскому языку. Проводя данное исследование, мы поставили перед собой цель выяснить, при каких условиях включение аутентичных материалов в процесс обучения будет способствовать формированию ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения.

В переводе с греческого языка слово «аутентичный» обозначает «соответствующий подлинному», в переводе с английского – «естественный».

Понятие аутентичных материалов появилось в методике не так давно, что связано с современной постановкой целей обучения иностранному языку. К. С. Кричевская [1] дает определение аутентичных материалов как подлинных литературных, фольклорных, изобразительных, музыкальных произведений, предметов реальной действительности, таких как одежда, мебель, посуда и их иллюстративные изображения.

В настоящее время европейские методисты уделяют большое внимание проблеме аутентичности. Западные ученые-методисты в области обучения иностранным языкам Д. Вилкинс, Л. Лиер, П. Морроу, Дж. Хармер считают, что термин «аутентичность» используется для характеристики текстов, а содержание понятия отличается многоаспектностью. Так, по мнению исследователей [9; 11; 14; 16; 19], содержание понятия «аутентичность» в методическом плане не ограничивается описанием материала, предназначенного для изучения старшеклассниками, но и затрагивает все стороны учебного процесса: учебное взаимодействие,

способы презентации и оформления материала, характер заданий, особенности восприятия и др.

В настоящее время, несмотря на большое количество разнообразных определений термина «аутентичность», методисты до сих пор не сошлись во мнении, какие дидактические материалы отнести к аутентичным. Например, некоторые авторы [18] рассматривают аутентичность не как свойство, присущее речевому произведению, а как характеристику учебного процесса, разграничивая понятия «подлинность» и «аутентичность». Подлинными считаются все случаи использования языка во внеучебных целях. Аутентичность же создается в учебном процессе, в ходе взаимодействия учащихся с текстом, с преподавателем и друг с другом, заставляя учащихся воспринимать работу над текстом не как упражнение, а как ориентацию на ценности аутентичной коммуникативной деятельности. Таким образом, «учебное» не обязательно означает «неаутентичное».

Одни методисты утверждают, что к аутентичным относятся только тексты, не предназначенные авторами для учебных целей [7; 10], другие говорят о трудности использования аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку, подчеркивая, что они не всегда могут отвечать целям обучения [8; 13].

Если строго считать аутентичными такие тексты, которые предназначаются авторами исключительно для носителей языка, т. е. включают всё разнообразие лексики и грамматических форм, фоновые знания и т. д., то такой подход может сделать и часто делает невозможным использование аутентичных материалов в школьной аудитории.

При этом признается, что упрощение языка в соответствии с нуждами реципиента является неотъемлемой частью естественной коммуникации. Например, иностранцы, изучающие русский язык, часто видят гуляющих в скверах мам, говорящих с детьми на таком же упрощенном языке, на каком говорят их преподаватели русского языка. Следовательно, «простое», «примитивное» – не значит «неаутентичное».

Исходя из этого, ряд авторов, к примеру Е. В. Носонович, полагает, что «допускается методическая обработка текста, не нарушающая его аутентичности, как и специальное составление текста в учебных целях» [3, с. 12]. Методически аутентичными называются тексты, созданные в учебных целях и максимально приближенные к естественным образцам. Они возникают в среде иноязычного учебного взаимодействия и соответствуют, с одной стороны, нормам и задачам естественного общения, а с другой – методическим требованиям и особенностям учащихся. Методически аутентичный учебный текст характеризуется рядом структурных, содержательных и методических свойств [3].

Для обозначения подобных текстов в работах зарубежных исследователей можно встретить разнообразные термины: полуаутентичные тексты (*semi-authentic texts*), отредактированные аутентичные тексты (*edited authentic texts*); приспособленные аутентичные тексты (*roughly-tuned authentic texts*); тексты, приближенные к аутентичным (*near-authentic texts*); тексты, похожие на аутентичные (*authentic-looking texts*); учебно-аутентичные тексты (*learning authentic texts*) [3]. Таким образом, у западных методистов аутентичность и

методическая обработка текстов – не взаимоисключающие понятия.

Вопрос об аутентичности учебных заданий также не является однозначным. Определяя этапы формирования и практического применения навыков, многие авторы выделяют два типа заданий: *skill-getting* и *skill-using* [15] (или *precommunicative* и *communicative* [12], или *language-learning* и *language-using* [17]).

Итак, краткий обзор зарубежных исследований также показал неоднозначность трактовки содержания понятия «аутентичность» в приложении к методике обучения иностранным языкам в ее современном состоянии. Это позволяет нам встать на одну из существующих научных позиций и под аутентичностью понимать свойство, присущее речевому тексту (произведению).

В современной отечественной методике обучения иностранным языкам [к примеру, 2] сложилось понимание того, что предпочтительнее учить языку на аутентичных материалах, то есть материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, отмечается, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, что требует необходимости отдельного внимания к дополнительному использованию методических или учебно-аутентичных текстов. Так, Е. В. Носонович и Г. П. Миллер разработали подход к выделению параметров, характеризующих аутентичный учебный текст [2]. Они рассматривают совокупность структурных признаков такого текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка.

Согласно их мнению, такой текст представляет собой аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, а также иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. И, тем не менее, авторами особо подчеркивается, что аутентичность учебного материала – относительное свойство, зависящее от целого ряда факторов: условий, в которых он применяется; индивидуальных особенностей обучающихся, ценностных ориентаций старшеклассников, целей учителя и пр.

Многие исследователи, в частности Литтл и Синглетон, полагают, что аутентичные материалы мотивируют учащихся, потому что они более интересны внутренне и являются бóльшим стимулом для учёбы, чем искусственные или неаутентичные материалы. Они добавляют, что аутентичные материалы приближают читателя к целевой языковой культуре, делая изучение иностранного языка более приятным и потому усиливают мотивацию. Гораздо меньшее число исследователей (Моррисон, Вильямс) считают, что аутентичные материалы уменьшают учебную мотивацию, поскольку слишком трудны. К примеру, С. К. Фоломкина [6] отмечает, что недопустимо искусственно насыщать текст теми или иными языковыми единицами, подлежащими усвоению, в ущерб содержанию текста.

Ориентируясь на имеющиеся результаты отечественных и зарубежных исследований, мы под аутентичными понимаем такие материалы, которые берутся из оригинальных источников,

характеризуются естественными лексическими и грамматическими формами, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку.

Мы убеждены в том, что обучение современному английскому языку возможно только при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Для того чтобы использование аутентичных материалов обеспечивало формирование ориентаций старшеклассников на ценности межкультурного общения, важно, чтобы подбор этих материалов осуществлялся в соответствии с учётом определённых параметров:

- возраст обучающихся и их речевой опыт в английском и родном языках;
- содержание материалов должно заинтересовать старшеклассников;
- полнота отражения в материалах разных форм речи;
- наличие избыточных элементов информации;
- естественность представленной в нем ситуации, персонажей и обстоятельств;
- способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик;
- наличие ценностной окраски содержания ценностей.

В качестве аутентичных материалов на уроках английского языка нами используются отрывки из произведе-

ний английских и американских авторов (М. Twain, Е. Hemingway, О. Henry, Н. Beecher-Stowe, S. Leacock, О. Wilde, J. London и т.д.), статьи из газет и журналов (Speak Out, Hot English Magazine, Lingvin.com), новостных развлекательных программ BBC. Для повышения эффективности процесса формирования ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения к каждому аутентичному материалу нами разрабатывается система специальных заданий.

Приведем один из примеров работы с аутентичным текстом. Статья представляет собой новостное сообщение канала BBC News.

Assignment One – Задание № 1. Заполните таблицу: первые два столбика – до чтения текста, а третий – после прочтения текста.

What do you know	What do you want to know	What have you known

How should the US deliver food aid?

By David Loyn, International development correspondent, BBC News
[20]

Food shipped from America has saved the lives of millions of people since the Food for Peace program was set up in 1954, but the strict rules demanding almost all of the food has to be sourced in the US and sent on American ships are coming under increasing attack.

The Director of USAID, Rajiv Shah, says four million more people could be fed

every year if he had more flexibility about where he bought food.

President Barack Obama's 2013 budget proposed to change the law so that 45 % of food for aid could be bought outside the US, or the hungry could be given cash instead.

But opposition is proving hard to overcome. Instead Congress appears set on voting for a decrease in the aid budget, as foreign aid programmers are increasingly unpopular at a time of budget austerity at home.

If the reform fails, then the US would be the only major donor still delivering aid in this way. Other countries prefer to give cash or vouchers. Innovative schemes are bringing the most advanced technology to cope with the needs of hungry people.

The Care relief agency, for example, has a database of people in potential need in remote places such as the semi-arid lands of northern Kenya.

Vulnerable people have plastic cards like credit cards, which they can use at a time of need.

Ezekiel Lentorer, from Care, said this means they can remain where they are for longer at times of drought, not losing their animals or livelihoods. He said: "I prefer cash every time, much better than food aid...With food aid, you give me maize only, at the end of the day I have no salt, no oil. And [with cash] all of the aid gets to the recipient, rather than being lost on the way."

Elsewhere in Kenya the World Food Program (WFP) is pioneering a scheme to improve crops and the marketing skills of farmers, encouraging them to form co-operatives to give them more bargaining power. The WFP guarantees to buy some of the produce to give to hungry people elsewhere, so the program has a double

benefit. One of the farmers in the scheme, Mary Kisioro, said the major difference for her was that the co-operative could secure credit, which she could not do before. She said her agricultural productivity had improved and her income had increased.

But the US remains limited by law as to how much it can put into these sorts of schemes. A leading expert on food security, Chris Barrett of Cornell University, says it has lost the economic argument. "In terms of the policy merits, this is a settled issue. The resistance turns on the political economy. In particular a coalition of large agribusinesses that benefit from present arrangements," he said. This is not a partisan issue. President George Bush's aid officials succeeded in a very modest reform, increasing flexibility. The Director of USAID during the Bush years, Andrew Natsios, now believes if the US had been able to buy Afghan wheat to give to the hungry after the fall of the Taliban in 2001 that might have prevented the collapse in the price, a major factor contributing to an increase in the production of opium poppies. Afghan farmers could not compete with imported wheat after the best harvest for many years and the price fell by 80 %.

Some farmers were forced to leave their land, others ploughed the wheat into the ground and planted poppies instead. One farmer, Haji Mohammed Akbar, said when the prices collapsed "we grew only as much as we needed to eat, but grew poppies on the rest of the land". He has now persuaded most of his neighbours to grow saffron flowers instead, one of the few crops as profitable as opium poppies. But across much of Afghanistan the large rise in poppy growing seen after the fall of the Taliban has proved stubbornly hard to reverse – an unintended consequence of the US-led intervention.

Those who oppose reform of USAID, such as Dale Moore, policy director of the American Farm Bureau Federation, argue that the current system works well to feed the hungry. "Why not leave the program the way it is? It's set up, it's working, the proof is in the how the program has delivered," he says. "I'm not going to argue that it can't be improved. I would think that could be a matter we could all sit down and talk about that. "But there are those that would much rather be in charge of the cash transfers to some of these entities out there as opposed to having to work with US farmers and ranchers to help feed those folks who are truly hungry and needy around the world." This year USAID has already exhausted its limited ability to send cash or source food locally because of the demands of Syria.

It means that if there is any further emergency in this financial year their response could only be through food sent from the US – a supply chain that can take five months to deliver.

Assignment Two – Задание 2. Найдите в тексте английские эквиваленты следующих слов, выражений и оборотов:

Продовольственная помощь _____
Подвергаться нападению _____
Датирование бюджетной помощи _____
Наличные деньги _____
Передовые технологии _____
Всемирная продовольственная программа _____

Assignment Tree – Задание 3. Дайте русские эквиваленты следующих слов, выражений и оборотов из текста; составьте по три предложения с каждым из этих оборотов:

Food security _____
Economic argument _____
A coalition of large agribusinesses _____
The prices collapsed _____

Assignment Four – Задание 4. Ответьте на вопросы:

1. When was the Food for Peace program set up?
2. How many people could be fed every year?
3. What do vulnerable people have?
4. Why were farmers forced to leave their land?
5. Do you agree with Dale Moore, policy director of the American Farm Bureau Federation? Why? Why not?

Assignment Five – Задание 5. Задайте вопросы к словам, выделенным с помощью подчеркивания:

1. If the reform fails, then the US would be the only major donor still delivering aid in this way.
2. Vulnerable people have plastic cards like credit cards, which they can use at a time of need.
3. Afghan farmers could not compete with imported wheat after the best harvest for many years and the price fell by 80 %.
4. This year USAID has already exhausted its limited ability to send cash or source food locally because of the demands of Syria.

Assignment Six – Задание 6. Найдите в тексте предложения, написанные в страдательном залоге; условные предложения; предложения с прямой речью и перевести их в косвенную речь.

Assignment Seven – Задание 7. Перескажите текст от лица: а) представителя американских властей; б) фермера.

По результатам нашего исследования мы можем сделать вывод, что систематическое включение аутентичных

текстов в процесс обучения иностранному языку позволяет эффективно осуществлять процесс формирования ориентации старшеклассников на ценности межкультурного общения при условии особого подхода к подбору таких заданий.

Литература

1. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 13 – 15.
2. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 5 – 10.
3. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 11 – 16.
4. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 10 – 20.
5. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999. 175 с.
6. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе, 1985. № 3. С. 49 – 64.
7. Abbot G., Wingard P. The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide. London: Collins, 1981. 288 p.
8. Bachman L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford : OUP, 1990. 385 p.
9. Leach R. Making Materials. Cambridge : National Extension College, 1985. 213 p.
10. Lewis M., Hill J. Source Book for Teaching English as a Foreign Language. London : Heinemann, 1991. 135 p.
11. Lier L. Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity. London : Longman, 1996. 248 p.
12. Littlewood W.T. Communicative Language Teaching : an Introduction. Cambridge, 1981. 122 p.
13. May F.B. Reading As Communication. An Interactive Approach. Ohio, 1986. 436 p.
14. McArthur T.A Foudation Course for Language Teachers. Cambridge : CUP, 1983. 206 p.
15. Rivers W.M., Temperley M.S. A Practical Guide to the Teaching of English as Second Language. New York, 1978. 399 p.
16. Rixon Sh. Developing Listening Skills. London : Macmillan, 1986. 136 p.
17. Widdowson H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford, 1990. 226 p.
18. Widdowson H.G. Explorations in Applied Linguistics. Oxford, 1979. 273 p.
19. Williams R. Top Ten Principles for Teaching Reading // ELT Journal. 1986. № 1. Vol. 40. P. 42 – 45.
20. Magazine BBC News [Электронный ресурс]. URL: www.bbc.co.uk/news/magazine (дата обращения: 26.05.2014).

T. Yu. Ivanova

**AUTHENTIC MATERIAL AS AN EFFECTIVE WAY OF FORMATION
OF SENIOR PUPILS ' ORIENTATION ON THE VALUE OF INTERCULTURAL
COMMUNICATION**

In this article, based on the analysis of existing approaches to the notion of "authentic material" explores the pedagogical possibilities of using authentic materials in teaching English language in order to form the orientation of high school students on the values of intercultural communication are examined.

Key words: authenticity, the process of learning English, value.

УДК 159.947

A. M. Огородников

**РОЛЬ САМО-ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ВОЛЕВОГО
САМОПРЕОДОЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье определено значение и место психологического комплекса само-процессов личности в системе волевого самопреодоления. Показана активная роль феномена воли в структуре самопреодоления субъекта в условиях деятельности. Выявлена и обоснована позиция человека как связующего звена взаимодействия в функционировании внутриличностной системы само-процессов.

Ключевые слова: воля, самопреодоление, само-процессы, субъект, деятельность, саморазвитие, самоактуализация, регуляция деятельности.

Многогранность феномена воли всё больше затрагивает исследовательские умы современной науки. Индустриальное общество всё чаще предъявляет вызовы к самопреодолению человека как субъекту деятельности, к проявлению волевого усилия посредством усложнения задачи в выполнении деятельности и изменения взглядов на собственный потенциал в процессе выбора активной позиции. Существенно, субъект деятельности способен переходить собственные внутренние и внешние границы существования для достижения поставленных целей.

Саморазвитие, самоактуализация, самоопределение, самовоспитание и множество других глубоко личностных «само-процессов» проявляются в жизнедеятельности человека практически ежедневно. В психологической науке большая часть данных процессов описана, но не в достаточной степени объяснена. Очевидно, причина состоит в том, что значение приставки «само» предполагает нечто берущее своё начало изнутри, идущее сознательно посредством регуляции со стороны человека. Являясь субъективным отражением окружающей объективной реальности,

психика человека осуществляет саморегуляцию поведения. Отсюда возникает вопрос, если же психика человека реализует регуляторную функцию, то как именно она направляет и побуждает поведение, которое основано на созерцании внешнего и преодолении возникающих противоречий?

Подчеркнем, что именно воля как побуждаемое рациональное начало выступает в роли условия самореализации посредством связывания психики с потребностями, стремлениями, желаниями и мечтаниями человека. Соотношение внутренних и внешних причин возможно в рассмотрении изнутри общего механизма взаимодействия с помощью воли, где связующим звеном будет являться сам человек.

Частным проявлением указанного комплекса само-процессов выступает потребность волевой активной деятельности, самопреодоления как полного осмысления жизни, борьбы выбора и наибольшей реализации своего потенциала. Мы полагаем, что само-процессы играют важную роль в самопреодолении, так как они в своем составе имеют семантическое, познавательное, творческое, регулирующее, энергичное волевое начало субъекта и обеспечивают механизмы функционирования жизненного потенциала, качественный рост индивидуальности в ходе деятельности. Осознание своих возможностей в деятельности вызывает у человека желание реализовать свой потенциал жизненной энергии, где в процессе данной самореализации находят свое проявление новые способности в испытании на пределе самопреодоления.

Обращая внимание на постклассический системный подход в понимании

само-процессов, можно предположить, что все звенья, требующие непосредственного сознательного побуждения человека в преодолении, исходят из внутреннего, побуждаемого и регулируемого составляющего воли. Однако Э. В. Галажинский [4] и В. Е. Ключко [7, с. 137] предлагают иной путь преодоления внешних причин поведения человека, сопряжённого с рассмотрением связей внутри системы, центром которой является он сам. Во взаимодействии человек является достаточно сложной самоорганизующейся психологической системой, способной производить новообразования, в рамках которой возникают источники и движущие силы саморазвития. Безусловно, личность в процессе становления и развития требует воспитания воли, не обладая способностью сознательно управлять своей психикой и поступками, так как не имеет возможности выйти за свои пределы. Наряду с самопреодолением, сознательность как свойство, регулирующее целенаправленность поведения человека, выступает ключевой структурной частью становления личности.

Таким образом, само-процессы – это, прежде всего, есть подчинение человеком собственного поведения своим взглядам и убеждениям, где складывающиеся в движении самостоятельной деятельности действия, упрочняют и формируют умение не только принимать сознательно мотивированные решения, но и добиваться их успешного выполнения вопреки возможным трудностям, используя потенциал волевого сосредоточения. Приставка «само» является неотъемлемым элементом в системном рассмотрении данного вопроса, а

именно представляет реальное «Я», как указание на деятеля собственной жизни.

Отдельные достижения в личном, профессиональном и социальном развитии всегда определяются воздействием психологических факторов, которые являются направляющей движущей силой индивидуальности в прогрессивном развитии личности. В этом случае мы рассматриваем идею самопроцессов, отражающих разнообразие верховных проявлений индивидуальности, которые часто акцентирует современная практическая психология: как результат и механизм самопреодоления; как понимание себя и как идентификацию совокупности «Я»; как систему понятий о себе. Кроме того, важно отметить, что у человека с сильным выражением «Я» есть больше возможностей для самопреодоления как в личной, так и в профессиональной деятельности, чем с наличием одного чувства самодостаточности и скрытого потенциала внутреннего «Я».

Согласно мнению ученых А. А. Деркач [5, с. 142], В. Г. Маралова [9, с. 80], ведущими само-процессами личности являются самопознание и саморазвитие, объединяющие все процессы, связанные с потребностью профессиональных и социальных достижений. Движение процессов самопознания и саморазвития является фактором, который помогает людям обнаружить неистощимый личностный и творческий потенциал, а также идентифицировать области жизни, где этот потенциал может быть использован полностью.

Самопознание как одно из определяющих критериев в самопреодолении понимается в качестве диапазона и последовательности действий, приводящих к

достижению цели, то есть знания себя. Суть «само», согласно Н. Р. Битяновой [2, с. 23], – это понимание собственных способностей, слабых мест и сильных сторон, где самопознание проявляется в непрерывном движении от менее полного знания о себе, к более полному знанию посредством его углубления.

С одной стороны, такие особенности – есть результат подлинного самопознания индивидуальности, и с другой – это основание для дальнейшего продвижения и достижения личностного самопреодоления посредством собственного выбора и ответственности за такой выбор. Это позволяет становиться автором, создателем собственной жизни, прокладывая путь для самореализации как индивидуальности, которая всегда воспринимается как самопреодолевшаяся личность.

Процесс самопреодоления неразрывно связан с наличием долгосрочных поставленных целей и идеального образа себя, к которому стремится индивид. Идеальный образ, как и ценностные ориентации каждого человека, зависит от осознаваемых им значимых образцов в обществе, а также имеющегося жизненного опыта и личностных предпочтений.

В связи с тем что явление самопреодоления выступает с позиции широкого комплекса сознательных процессов, а именно само-процессов, целесообразно рассмотреть наиболее значимые из них.

Так, если взять для сравнения процесс самоопределения личности, как одного из ключевых составляющих явления самопреодоления, то в психологическом контексте самоопределяющаяся личность будет являться субъектом,

осознавшим свои жизненные цели; знающим свои склонности, возможности и слабые стороны; осознавшим кем личность является и что от нее хочет или ждет общество, будучи готовой функционировать в системе межличностных отношений.

Попытка построения общенаучного подхода к пониманию самоопределения личности в обществе была предпринята Г. П. Никовым [14] и В. Ф. Сафиним [15, с. 71], отметивших, что самоопределение можно назвать сравнительно самостоятельной стадией социализации человека, смысл которого заключается в формировании способов опознавания цели и смысла деятельности, базируясь на соотнесении собственных желаний, возможностей и требований, предъявляемых со стороны окружающих и общества. Общество в определенном смысле создает задатки для развития у индивида мотивации к самопреодолению путем формирования условий для напряженной деятельности и конкуренции. При этом стоит заметить, что каждый отдельный индивид в данных условиях может проявлять себя по-разному. Таким образом, человек, не готовый сопротивляться вызовам окружающего общества, будет подавляться этими условиями, другие же с помощью самопреодоления смогут приспособиться, одновременно самосовершенствуясь и влияя на само общество.

Другой взгляд на вопрос самоопределения рассматривал отечественный психолог С. Л. Рубинштейн [13, с. 308], анализирувавший его в контексте детерминации. Он отмечал, что всякая детерминация необходима как для определения внешних, так и внутренних

свойств объекта. Через призму идей С. Л. Рубинштейна самоопределение личности, в отличие от внешней детерминации, выступает в роли самодетерминации, отображая активную природу внутренних сил человека. Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, рассматривала в своих работах и К. Абульханова-Славская [1], выделяя в качестве центрального момента собственную активность человека, его рациональное стремление занять определенное положение в социуме. Представляя собой механизм социальной детерминации, личность не может действовать по-другому, оставаясь в данной детерминации активно преломленной под воздействием самого субъекта в зависимости от самоопределения и общественной деятельности.

К основным критериям, используемым для выделения стадий самоопределения, по мнению многих ученых, следует относить уровень осознания человеком смысла поступков и учета смены воспроизводящего вида деятельности с уровнем возможностей и желаний конкретной личности. Следует подчеркнуть, что этапы самоопределения фактически соответствуют основам ведущей деятельности человека. Что касается движущей силы самоопределения, то В. Ф. Сафин [15, с. 67] и Г. П. Ников [14] утверждают, что соотнесение элементов самооценки является вторичным механизмом самоопределения личности, при отсутствии которого оно невозможно.

Таким образом, самоопределение личности происходит за счет внутреннего осознания человеком своей позиции, своей роли, определяемой социальными условиями его существования. Как

мы можем заметить, волевое самопреодоление субъекта здесь происходит в момент процесса оценочного самосознания, обусловленного фактором самодетерминации. В определённой совокупности признаков это находит свое отражение в выстраивании жизненной стратегии индивида. В самопреодолении (как в процессе восхождения над самим собой) выход за свои собственные природные границы возможен при соответствующих условиях, что в дальнейшем способно обеспечить осознанность и продуктивность личностного рационального развития человека. Познав себя и оценив свои возможности, у самоопределившегося человека появляется возможность рационально управлять своим поведением и поступками.

Гуманистическое направление в психологии исходит из понимания личности, как имеющей возможность к самодетерминации, к выходу за свои природные границы, обусловленной субъективностью, признает влияние биологической и социальной сторон детерминант, но не акцентирует их в качестве ведущих и единственных в самоактуализационном процессе.

Другим само-процессом в механизме самопреодоления может выступать самоактуализация, получившая свое плодотворное развитие в иерархической пирамиде потребностей, разработанной американским психологом А. Г. Маслоу [10, с. 95]. По Маслоу, самоактуализации, как стремления человека к достижению высшего уровня развития, добивается далеко не каждый. Однако при этом множество людей нуждается во внутреннем самосовершенствовании и стремится к нему.

Но лишь единицам удается достичь высот реализации своего потенциала. Это происходит из-за того, что многие люди не осознают собственного потенциала и не понимают смысла самосовершенствования. Рассмотрев группы мотивов и выделив фундаментальные потребности человека, Маслоу отмечал, что личность не только стремится к выживанию, но и к саморазвитию, личностному росту, к актуализации своих возможностей. Анализируя роль самопреодоления как особого способа развития, Маслоу разделяет все потребности человека на базисные – потребности нужды – и потребности роста.

Люди, склонные сомневаться в собственной воле, боятся изменений, тем самым уменьшая собственные шансы на самопреодоление. Попытки в преодолении себя в целях самоактуализации, по критериям Маслоу, должны сдерживаться пониманием того, что каждый человек самостоятельно выбирает собственный путь самосовершенствования, становления тем, кем он имеет возможность быть в жизни.

В процессе самоактуализации важным элементом является воля. Как показывает иерархия потребностей А. Г. Маслоу, длительная и напряженная деятельность в конечном результате приводит самоактуализирующуюся личность к желаемой цели. Самоактуализация прежде всего есть не только конечное состояние индивида, она сама является и процессом актуализации собственных возможностей посредством воли. Процесс самоактуализации в звене само-процессов самопреодоления означает работу над собой и своими желаниями.

Для успешности осуществления самоактуализации важным моментом считается овладение личностью соответствующими критериями, которые охватывают пространство для деятельности и творчества, свободу волепроявления и социальный комфорт. Личность устанавливает задачу быть выше желаемой цели и в силу этой непреодолимой веры фокусируется на ее достижении. Человек как сознательный субъект деятельности является полностью свободным и независимым от внутреннего конфликта, за исключением преодоления собственных преград и привычек. Воля же в данном процессе играет роль усилия развивающей способности в достижении трудно поставленных в длительной работе целей.

В образовании тенденции мотивационного подхода противопоставляется исследование относительно волевых процессов в структуре задач саморегуляции личности, где основная функция волевой регуляции соотносится с контролем намеренных действий субъекта, их позиций, самоконтроля. На наш взгляд, на волевые процессы, протекающие в деятельности, основное влияние оказывают самоактуализация и смыслообразование, выступающее усилением побуждения.

Современные представления об осознанной произвольной активности человека под названием «саморегуляция» охватывают область психических процессов и явлений, обеспечивающих самоорганизацию, самоуправление видов действий в целостном проявлении субъекта. Согласно представителям отечественного направления исследований этой проблемы, О. А. Конопкина [8], В. И. Моросановой [11], А. К. Осницкого

[12, с. 110] и других, явление волевой регуляции представляется также в качестве управления достижением позитивных результатов. Данный анализ структуры внутренней системы саморегуляции осуществляется в русле вопроса об индивидуальных стилях регуляции деятельности.

Исследователи, к примеру, Ф. Е. Васильюк [3], Б. В. Зейгарник [6], выделяют несколько уровней саморегуляции, в число которых входит личностно-мотивационный, характеризующийся осознанием человеком мотивационной основы собственной деятельности и регулированием своей потребностно-мотивационной сферы. Основными механизмами личностно-мотивационного звена саморегуляции являются смысловое связывание и рефлексия. Благодаря смысловому связыванию происходит создание нового смысла образующего начала.

Разделяя деятельностьную и личностную саморегуляцию, А. К. Осницкий [12, с. 145] отмечает, что в отличие от личностного уровня, где происходит регулирование собственных позиций в целях придания деятельности смысловой нагрузки, деятельностьный уровень характеризуется механизмами осознания субъектом способов разработки стратегий деятельности и выбора условий их реализации в целях придания деятельности организационной нагрузки. Напряжённая деятельность как фактор, требующий преодоления себя, предъявляет повышенные требования к способностям человека. Именно для того, чтобы справиться с вызовами трудных жизненных ситуаций, должны быть функционально включены как деятельностьный, так и личностный уровни

саморегуляции. Позитивный результат самопреодоления будет зависеть от степени активности субъекта, проявляемой на обоих уровнях.

Проведенный анализ структуры самопреодоления субъекта деятельности посредством воли позволяет сделать заключение о том, что это явление является сложной системной организацией, которая обеспечивается множеством взаимосвязанных элементов, большинство из которых в достаточной степени подвижны. Система само-процессов личности в условиях деятельности становится более упорядоченной, если процессы самопреодоления и развития ориентированы на формирование установленной последовательности, которая дополняет структуру волевого акта, придавая ему целостность. Представ-

ленные структурные составляющие механизма самопреодоления, будучи тесно связанными друг с другом, одновременно имеют отличительные особенности, что вместе с тем не исключает реализации каждой из них главной функции – осмысление человеком ответственного поведения в условиях социального окружения.

Перспективы психологических исследований лежат в области более системного изучения внутренних психологических само-процессов, которые способствуют самопреодолению, позволяя людям жить, работать и процветать в сложной социальной среде. Вера в свободу воли способствует просоциальному поведению и культуросообразному функционированию в обществе.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. М. : АПНССР Институт психологии, 1982. С. 92 – 98.
2. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор. М. : МПСИ : Флинта, 1998. 48 с.
3. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 5 – 19.
4. Галажинский Э. Самореализация личности: взгляд с позиции психоистории. Сообщение 1 // Сибирский психологический журнал. 1999. № 11. С. 58 – 62.
5. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития. М. : МПСИ, 2010. 224 с.
6. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122 – 132.
7. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. 154 с.
8. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5 – 12.
9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов средних пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2004. 256 с.
10. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2006. 352 с.
11. Моросанова В.И., Аронова Е.В. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2008. № 1. С. 14 – 22.

12. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М. : Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1976. 416 с.
14. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. 1984. № 4. С. 65 – 74.
15. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие. Свердловск : Свердл. пед. ин-т, 1986. 142 с.

A. M. Ogorodnikov

THE ROLE OF THE SELF-PROCESSES IN A SYSTEM OF THE VOLITIONAL SELF-TRANSCENDENCE OF SUBJECT ACTIVITY

In the article the value of the meaning and place of the psychological self-processes complex in the voluntary self-transcendence system is determined. The active role of the volitional phenomena in the structure of the subject self-transcendence in the activity condition is shown. A personal position is identified and justified as a link in the intrapersonal self-processes system functionality.

Key words: *volitional, self-transcendence, self-processes, subject, activity, self-development, self-actualization, activity regulation.*

УДК 372.32

Н. М. Толкова

ВЗАИМОСВЯЗЬ СПЕЦИФИКИ ОБЩЕНИЯ И ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В данной статье автор анализирует ранний возраст развития ребенка как важное условие его социализации и коммуникации. Анализируются приоритетные факторы развития общения детей раннего возраста в основных институтах воспитания – семье и детском учреждении.

Ключевые слова: *ранний возраст, депривация, сенсомоторные потребности, социальная ситуация развития, предметная деятельность.*

Проблема развития общения у детей раннего возраста привлекает внимание многих исследователей как у нас в стране, так и за рубежом. Особенно это касается проблемы возникновения и развития общения (Н. М. Аксарина, Л. С. Выготский, Е. К. Каверина,

А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Е. И. Тихеева, Т. Бауэр, К. Бюлер, Дж. Брунер, А. Валлон, В. Штерн и др.). В исследованиях ведущих отечественных психологов доказано, что потребность в общении у детей является базисом для дальнейшего развития всей психики и

личности уже на ранних этапах онтогенеза (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. С. Русская и др.). Именно в процессе общения с другими людьми ребенок усваивает человеческий опыт. Без общения невозможно установление психического контакта между людьми.

Во многих исследованиях развития общения у детей раннего возраста подчеркивается лишь количественная сторона в развитии речи, т.е. установлены сроки появления у детей тех или иных лингвистических единиц, отмечены факты отставания в речевом развитии детей.

В отечественной психологии общепринятым является подход к исследованию общения как контекста развития речи, так как речь возникает в процессе общения, выступает как средство общения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн и др.).

Однако, несмотря на большое количество психологических и педагогических работ, посвященных изучению общения, речевой деятельности, тем не менее, остается неясным определение причин, задерживающих или ускоряющих развитие общения у ребенка, до сих пор нет определенности в вопросе, связанном с моментом возникновения общения, с темпом овладения им, с факторами, определяющими его развитие.

Причем, по результатам исследований указанных выше авторов, задержка и отставание в развитии общения наблюдается как при наличии положительных эмоциональных контактов (например, у детей в семье), так и при нацеленности ребенка на деловые контакты (как у детей из домов ребенка).

Вышеуказанные доводы и результаты исследований, направленных на выявление особенностей развития ребенка раннего возраста, позволяют предположить и проследить взаимосвязь специфики общения и возрастных особенностей развития детей раннего возраста.

В первые три года жизни ребенка наблюдаются специфические особенности развития детей раннего возраста и весьма быстрый темп развития организма ребенка. В этот непростой период очень важна внимательность и правильное воспитание, так как характер функции головного мозга ребенка – это не только наследственный процесс, но и следствие взаимодействия с окружающей действительностью.

Коммуникативный фактор к моменту возникновения речи у ребенка выступает как сложное образование, образующее особый специфический синдром, заключающийся в своеобразии взаимосвязей эмоционального контакта и сотрудничества. Кроме этого, на разных этапах общения эти взаимосвязи выступают в различных сочетаниях и обуславливают не только срок перехода от пассивной к активной речи, но и по-разному влияют на темп и качество развития самой речи. На протяжении всего раннего возраста эмоциональные контакты ребенка с взрослым играют важную роль, но на каждом этапе они имеют специфическую функцию и постепенно большее значение приобретает сотрудничество ребенка с взрослым. Различные воспитательные условия сказываются на развитии уровня сотрудничества ребенка со взрослым, что определяет процесс развития активной речи.

Если в этот период дети депривированы в получении информации и переработке ее в соответствии с возрастными возможностями, темп их развития становится существенно ниже. Поэтому важно, чтобы жизнь малышей была яркой, богатой впечатлениями и ощущениями. Сенсорные (чувственные) потребности также вызывают и высокую двигательную активность ребенка, а движение – естественное состояние малыша, способствующее его интеллектуальному развитию. Новообразования, которые возникают к концу первого года жизни, вызывают построение новой социальной ситуации развития, которая в раннем возрасте выглядит следующим образом: "ребенок – предмет – взрослый". В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. Правда, за предметом ребенок еще не видит взрослого человека, однако без взрослого он не может овладеть человеческими способами употребления предметов. В этой ситуации ребенок как бы говорит: «Мы слиты, я без тебя ничего не могу сделать, но я прошу тебя: покажи, научи!» [1, с. 360]. Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие, в котором образец действия с предметом принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который возникает в период раннего возраста. Это предметная деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Прежде всего, она предметная, потому что мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его

употребления. Общение выступает как средство осуществления предметной деятельности. Несмотря на то что общение в раннем возрасте перестает быть ведущей деятельностью, оно продолжает интенсивно развиваться и становится речевым. Главные поводы для контактов детей с взрослыми связаны с их общим делом – практическим сотрудничеством. На основе предметного действия формируются все психические процессы, поэтому понятие предметное действие – означает понятие развитие. Вторая существенная линия развития предметных действий – линия развития ориентации в системе свойств объекта и действий с ним у самого ребенка [4, с. 33]. К концу первого года жизни у ребенка формируются функциональные действия, когда он употребляет орудия, ориентируясь на физические свойства предмета. Ребенок начинает употреблять действие в неадекватной ситуации. Можно наблюдать два типа переноса. Первый – перенос действия с одного предмета на другой. Например, ребенок научился пить из чашки, а затем пьет из стаканчика, из кружки и т. п. На основании такого переноса происходит обобщение функции. Второй – перенос действия по ситуации. Научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на мячик, на ножку стула и т. п. (Ф. И. Фрадкина). Здесь ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. Благодаря этим двум переносам возможен отрыв действия от предмета, отрыв действия от ситуации и, более того, отрыв действия от самого себя как исполнителя [3, с. 120]. Д. Б. Эльконин справедливо отмечал, что в овладении предметными действиями наряду с

орудиями большую роль играют игрушки. Благодаря действию с игрушкой в ориентацию включается и ситуация. В результате происходит дальнейшая схематизация действия. Таким образом, перенос действия способствует отделению ребенка от взрослого, сравнению себя с ним, отождествлению себя со взрослым. Социальная ситуация таким образом начинает распадаться. Роль взрослого возрастает в глазах ребенка. Взрослый начинает восприниматься ребенком как носитель образцов человеческого действия. Наконец, в результате перехода действия от совместного к самостоятельному за взрослым сохраняются контроль и оценка выполняемого ребенком действия, они и составляют содержание общения ребенка и взрослого по поводу предметных действий. «Таким же образом, как развивается предметное действие, – подчеркивал Д. Б. Эльконин, происходит и формирование речи» [4, с. 35]. Применительно к раннему возрасту существуют специфические и конкретные задачи развития, которые и становятся содержанием работы педагога. Прежде всего, это развитие предметной деятельности, поскольку эта деятельность в раннем возрасте является ведущей. Именно в ней происходит приобщение ребёнка к культуре, в ней формируются главные психологические новообразования этого периода: речь, наглядно-действенное и образное мышление, познавательная активность, целенаправленность и пр. В рамках предметной деятельности можно выделить несколько направлений, каждое из которых считается самостоятельной задачей и предполагает определённые методы реализации. Во-

первых, это развитие культурно нормированных, специфических и орудийных действий. Маленький ребёнок должен научиться пользоваться окружающими предметами «по-человечески»: правильно есть ложкой, рисовать карандашом, копать совочком, причёсываться расчёской, застёгивать пуговицы и пр. Все эти действия требуют преодоления спонтанной, импульсивной активности, а значит овладения собой и своим поведением. Ребёнок должен понять и присвоить смысл этих простых действий, увидеть их результат, почувствовать свою умелость. Всё это даёт ему чувство своей компетентности, самостоятельности, уверенности в себе. Для решения этой задачи необходимо, начиная с года, приучать детей к самообслуживанию: показывать, как правильно одеваться, причёсываться, держать ложку или чашку, оставляя им возможность самостоятельных действий и побуждая к ним. Помимо обычных бытовых процедур нужны специальные игрушки, созданные для детей раннего возраста (совочки, лопатки, удочки с магнитом и пр.) [2, с. 54]. Другой линией предметной деятельности является развитие наглядно-действенного мышления и познавательной активности. Ребёнок раннего возраста мыслит, действуя руками. Соотнося форму или размер отдельных предметов, он связывает свойства предметов, учится воспринимать их физические качества. Для таких занятий существуют многочисленные игрушки, специально предназначенные для малышей. Задача взрослого здесь состоит не в том, чтобы показать правильный способ действия (т. е. подсказать решение задачи), а в том, чтобы вызвать и

поддерживать познавательную активность, заинтересовать малыша загадочным предметом и побудить к самостоятельному экспериментированию. Ещё одним важнейшим направлением развития предметной деятельности является формирование целенаправленности и настойчивости действий ребёнка. Известно, что деятельность ребёнка до двух лет имеет процессуальный характер: малыш получает удовольствие от самого процесса действий, их результат ещё не имеет какого-либо самостоятельного значения. К трём годам у ребёнка уже складывается определённое представление о результате того, что он хочет сделать, и это представление начинает мотивировать действия ребёнка. Ребёнок действует уже не просто так, а с целью получения определённого результата. Очевидно, что нацеленность на результат, настойчивость в достижении цели является важнейшей характеристикой не только деятельности ребёнка, но и его личности в целом. Все перечисленные виды предметных действий предполагают индивидуальную работу ребёнка. Маленькие дети ещё не умеют действовать совместно; предметы и действия с ними всецело поглощают интересы малышей, они не могут при этом ориентироваться на действия партнёра, учитывать чужие желания и пр. Для целесообразной организации комплексного сопровождения индивидуального развития ребенка необходимо реализовывать основные задачи развития детей раннего возраста, к которым относятся:

- охрана и укрепление психофизического здоровья, формирование компетенций, необходимых для жизни;

- создание благоприятных условий для протекания сенситивного периода сенсомоторного и речевого развития ребенка;

- воспитание положительного отношения и базового чувства доверия к людям (первичные основы морали), культивирование положительных нравственных чувств детей;

- эмоциональное развитие;

- активизация работы с семьей с целью психолого-педагогического просвещения родителей по уходу за детьми раннего возраста, их воспитанию и развитию.

Поставленные задачи решаются в основных видах деятельности, которыми в раннем возрасте являются общение со взрослым, а также развитие действий с предметами. Для своевременного их развития необходимо создавать оптимальные условия совместными усилиями семьи и детского учреждения. Целесообразная организация жизни детей в условиях коллектива позволяет ребенку гармонично развиваться под руководством специалистов (педиатры, воспитатели, музыкальные работники и т. д.). Взаимодействие взрослых и детей многообразно. Общение приносит радость и детям, и взрослым. Для детей раннего возраста характерны два вида общения:

- ситуативно-личностное общение (характерно для младенцев и детей раннего возраста). Это сиюминутное взаимодействие ребенка и взрослого. Оно ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребенка. Ребенок нуждается, прежде всего, в эмоциональном контакте. Непосредственно-эмоциональные

контакты являются основным содержанием общения, поскольку главное, что привлекает ребенка, – это личность взрослого, а все остальное, включая игрушки и прочие интересные предметы, остается на втором плане;

– ситуативно-деловое общение (возникает только в раннем возрасте). Это когда у ребенка возникает потребность не только в эмоциональном контакте со взрослым, но и в сотрудничестве. Общение детей в раннем возрасте можно условно разделить на две составляющие: общение со взрослыми и общение со сверстниками. Первый опыт общения ребенок получает в семье. Семья для ребенка раннего возраста – первое и основное звено, которое связывает его жизнь с общественной средой. Общественные интересы взрослых, любовь к труду, доброе отношение к людям – залог того, что ребенок уже в раннем возрасте начинает приобщаться к целям, идеалам, стремиться и дома, и в детском учреждении следовать тем нормам поведения, которые он усваивает от взрослых; думать не только о себе, но и о других людях, дружить с братьями, сестрами и товарищами, помогать взрослым, быть дисциплинированным, честным и т. д. На психику и поведение ребенка могут влиять разнообразные явления окружающей среды, в том числе и негативные. Это важно учитывать при организации жизни взрослых и детей в семье. Родители должны заботиться о культуре повседневных взаимоотношений, быть образцом для подражания. Объяснения и поучения родителей, их пример, весь уклад в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки добра и зла,

допустимого и порицаемого, справедливого и несправедливого. Таким образом, развитие ребенка во многом зависит от характера взаимодействия взрослого с малышом. В совместной деятельности с ребенком взрослый выполняет сразу несколько функций:

– во-первых, взрослый даёт ребёнку образец действий с предметом, его общественную функцию;

– во-вторых, он организует практические действия, передаёт ему технические приёмы их осуществления;

– в-третьих, он через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребёнка.

К концу этого периода, благодаря сотрудничеству со взрослым, ребёнок в основном умеет пользоваться бытовыми предметами и играть с игрушками. Сотрудничая со взрослым, ребенок раннего возраста приобретает стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным с ним и объективно (поскольку ему необходима практическая помощь взрослого), и субъективно (поскольку нуждается в оценке взрослого, его внимании и отношении). На втором году жизни сотрудничество ребенка со взрослым становится особенным. Содержанием их совместной деятельности становится усвоение общественно-выработанных способов употребления предметов. Общение сверстников складывается позже, чем общение со взрослыми, и во многом определяется тем, как ребенок взаимодействует со старшими партнерами. Потребность в общении со сверстниками возникает у ребенка с полутора лет. Сверстник, в отличие от взрослого, не формирует активно «личность» и «субъектность» в

своих товарищах. Большую роль играют воздействия взрослого на общение детей между собой, он помогает ребёнку увидеть в ровеснике равного им.

Таким образом, ранний возраст – это период, когда ребенок максимально поддается педагогическому воздействию. Все осваивается и познается впервые. Нет еще навыков, отсутствуют представления, знания. Но велика предрасположенность к усвоению, высока обучаемость, так как имеются врожденные механизмы, служащие основой формирования психических качеств, свойственных только человеку. Но это и самый уязвимый период в жизни человека, требующий наибольшей заботы со стороны взрослых. Взаимодействие взрослых с ребенком является важнейшим фактором

формирования отношения ребенка к самому себе, которое во многом определяет его эмоциональное самоощущение, личностные особенности, отношения с окружающими людьми, освоение новых видов деятельности. Малыши, у которых сформировано положительное отношение к себе, активны, жизнерадостны, инициативны, любознательны. Для формирования и поддержки у ребенка положительного отношения к себе педагог должен создавать такие условия, в которых малыш чувствовал бы свою значимость для окружающих, их любовь, был уверен в том, что всегда получит поддержку и помощь со стороны взрослых. Все это формирует доверие ребенка к миру и обеспечивает возможность активно и эффективно его осваивать.

Литература

1. Баранова М.П. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Ростов н/Д. : Феникс, 2005. 395 с.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. М. : Просвещение, 1996. 75 с.
3. Смирнова Е.О. Ребенок – взрослый – сверстник : метод. рекомендации. М. : Дом педагогики, 2004. 226 с.
4. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. 1995. № 3. С. 31 – 37.

N. M. Tolkova

THE RELATIONSHIP OF THE PECULIARITY OF COMMUNICATION AND AGE CHARACTERISTICS OF YOUNG CHILDREN

In this article the author analyzes the early age of the child's development as an essential condition for their socialization and communication. The priority factors of development of communication of young children in basic educational institutions – family and childcare are analyzed.

Key words: early age, deprivation, sensory-motor needs, the social situation of development, object-oriented activity.

ПРОБЛЕМА ГИПОСТАЗИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье анализируется решение проблемы гипостазированной педагогических подходов к воспитанию социокультурной толерантности через преодоление универсалистского и гиперболического характера явления.

Ключевые слова: педагогические условия, социокультурная толерантность, современное общество, модернизация образования.

Социокультурная ситуация сегодня актуализирует необходимость пересмотра педагогических условий не как разрозненных концептов в психолого-педагогическом знании, но как интегрированного с другими гуманитарными науками комплекса знаний. Системный подход позволяет проанализировать многие аспекты социокультурной среды в ее историческом, философском, культурологическом и педагогическом развитии как отдельно друг от друга, так и в тесной интеграции. Обратим внимание на важное в методологическом смысле понимание социокультурной толерантности как отношения старшеклассника к политической, культурной, исторической, религиозной составляющим мира, при котором возможна диалогичность с «Другим», основанная на высоком уровне гуманитарного образования, умения оперировать формальной логикой и диалектикой логики.

Вслед за этим рассуждением можно отметить, что осознание старшеклассником себя как индивидуальности крайне важно, поскольку это приводит к нивелированию межличностного соперничества. Индивидуальность как

категория априори к видам или типам не относится, но является частью рода человеческого. «Ребенок не знает, что три и четыре – семь, пока не научится считать до семи и не получит имени и идеи равенства. И затем после уяснения этих слов он сейчас же признает или, скорее, постигает истину этого положения. Но и тогда соглашается он так охотно не потому, что оно – врожденная истина, а до этого не соглашался не потому, что не умел рассуждать. Истина положения выявилась для него, как только в его душе закрепились ясные и определенные идеи» [3, с. 104]. Исходя из этого, очевидно, что интолерантное поведение, столь взаимосвязанное с биологическим стремлением вида к самосохранению не имеет по сути ничего естественно четкого, определенного, кроме страха неопределенности. «... какая логика позволяет заключать, что понятие запечатлено в душе первоначально от природы, при первом же формировании души, на том основании, что оно впервые замечается в то время, когда начинает развиваться способность души, имеющая свою область применения?» [3, с. 102]. Поэтому, говоря об интолерантном поведении как

норме, не происходит ничего естественного. Более того, происходит неестественное с точки зрения разума бездоказательное согласие с умозрительными заключениями, к которым можно отнести нравственные правила. Нравственность не самоочевидна. Разделение социумом человеческого рода на виды согласно интолерантным страхам, псевдонравственности, нивелирует способность рассуждать у человека, мировоззрение которого привели к ложной мировоззренческой системе. Катастрофа заключается в том, что такая система может быть и не переосмыслена в масштабах отдельно взятого ребенка, социальной группы, нации, страны и в конечном итоге мира.

Рациональное обоснование структуры и выявление специфики закономерностей возникновения, существования, развития социокультурной среды позволяет сформулировать комплекс конкретных педагогических мер по преодолению прогрессивного развития интолерантного поведения старшеклассников в реальной социокультурной среде. Через системный метод исследуется предметное содержание социокультурной среды в ее онтологическом единстве. Образование не должно «разрушать связи с кругом жизни» [4, с. 39]. Если же такое происходит, то это ставит под вопрос акт социальной коммуникации в русле не только социокультурного и толерантного общения, но и в русле общения вообще.

Гипостазирование и рефлексия в отрыве от самого реального факта приобретают форму мировоззренческой утопии и становятся опасными: отдельные свойства толерантности подменяют собой понятие толерантности, так

как трактуются совершенно самостоятельно друг от друга, поскольку способности осязать и воображать являются важными модусами мышления старшеклассника. Но человек способен усматривать и познавать такой ум, который совершает либо трансцендентальные – гносеологические действия, либо практические. Исходя из этого, предназначение разума состоит в конституировании чувственных, воображаемых, вспоминаемых образов, предметов, ощущений. «Сами тела воспринимаются, собственно, не с помощью чувств или способности воображения, но одним только интеллектом (*solo intellectu percipi*), причем воспринимаются не потому, что я их осязаю либо вижу, но лишь в силу духовного постижения (*ex intelligentur*)... ничто не может быть мной воспринято с большей легкостью и очевидностью, нежели мой ум» [1, с. 28]. Этим выводом Р. Декарт обозначает, что разуму, использующему определенные инструменты для конституирования социокультурной действительности необходима система педагогических условий для воспитания социокультурной толерантности и развития коммуникационных навыков для диалога с «Другим». Исходя из этого, комплекс таких педагогических условий для воспитания социокультурной толерантности будет работать с данностью как модальной категорией, то есть при восприятии социокультурной среды «мышление должно будет само создавать свой предмет, «заданный» собственными определенными характеристиками, но вместе с тем мышление как познание должно отнестись к предмету как к чему-то внешнему, однако эта внеположенность и

одновременно будет «выносить» его за свои рамки; эту функцию представленности предмета в качестве внешнего осуществляет чистое созерцание. Здесь предмет представлен как «данный»... а образ предмета коррелятивен «мысли о нем»» [2, с. 185 – 186]. Здесь нужно уточнить, что гипостазирование в понимании предмета социокультурной толерантности исключает гармоничное соотношение мышления и познания. Мышление в своем функционально-системном единстве разнообразия должно восприниматься как соединение и концентрация объективно значимых отношений. Исходя из этого, повышение уровня образования педагога – это уже изменение способа работы с информацией, а повышение уровня психолого-педагогического сопровождения старшеклассника – это создание новых организационных форм и методов обучения старшеклассников в контексте технологии сотрудничества и преодоления индивидуального релятивизма старшеклассников, педагогов и родителей. Проблема воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников становится менее гипостазирована средствами индивидуально подобранных педагогических условий, особенной чертой которых становится воспитание социокультурной толерантности, опираясь на системность знаний и способность к трансцендентальной редукции «*via est ad mentis naturam*», анализу не только состояния знания, но и состояния самого ума.

В конечном итоге педагогические условия по формированию социокультурной толерантности невозможны без трансцендентального переоткрытия старшеклассником собственного мира

в социокультурном пространстве. Педагогические условия в данном случае решают обозначенную Э. Гуссерлем проблему преобладания психологически ориентированной логики, упускающей дифференциацию между искусством мышления и чистой логикой. Это, в свою очередь, приводит к предрассудкам и повышению рефлексии мышления старшеклассника при выявлении разновидностей между коррелятом идеального и реального. Таким образом, системный подход к разработке комплекса педагогических условий воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников требует структурности и методологической строгости, чтобы минимизировать гипостазирование и самодеятельное творчество в этом вопросе.

В педагогической литературе предложен ряд классификаций педагогических условий по развитию социокультурной толерантности. Анализ этих классификаций свидетельствует о существовании различных подходов к структурированию теоретического и практического материала в решении проблемы социокультурной интолерантности старшеклассников. Тем самым возникает опасность высокого уровня гипостазированности понятия «социокультурная толерантность», что зачастую становится причиной несистемного исследования и отбора рассматриваемых педагогических условий и в конечном итоге разработки педагогических методик, не достигающих заявленного результата. Все это усугубляет реально существующую в современной культуре проблему нетерпимости, которая усиливается на фоне прогрессирующего кризиса гуманитарного

образования, что приводит к обостренным проявлениям индивидуальной агрессии у подростков. Толерантность, воспитываемая как этическое качество, сама по себе не может решить эту проблему, поскольку толерантность, прежде всего, инициирует умение личности правильно себя вести, не требуя при этом разделять ее принципы и основы как на индивидуальном, так и на социальном уровне.

Таким образом, выявление педагогических условий по воспитанию социокультурной толерантности у старшеклассников требует учитывать ряд объективных и субъективных факторов как внутри, так и вне школы. Одним из важных последствий успешной реали-

зации таких условий будет качественное изменение и развитие педагогического процесса в школе. Это актуализируется через активацию таких функций, как историзма, избирательности, аксиологизма и упорядочения, через программную внеурочную работу, гендерное осмысление специфики социокультурного пространства, сравнительный анализ мировоззренческих систем на внутр поколенном, межпоколенном и всеобщем историческом уровнях. Происходит повышение образованности старшеклассников, развитие эмоциональной готовности к диалогу внутри семьи и вне ее. Работа с семьей активно вовлекает ее в процессы инкультурации и воспитания.

Литература

1. Декарт Р. Размышления о первой философии // Сочинения. В 2 т. Т. 2. / сост. и вступ ст. В.В. Соколова. М. : Мысль, 1994. 640 с.
2. Длугач Т.Б. О некоторых принципах теоретической философии Германа Когена // Историко-философский ежегодник 2006. М., 2006. С. 180 – 203.
3. Локк Дж. Сочинения. В 3 т. Т. 1 / под ред. И.С. Нарского, А.Л. Субботина ; вступит. ст. и примеч. И.С. Нарский ; пер. с англ. А.Н. Савина. М. : Мысль, 1985. 623 с.
4. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). М. : Мысль, 1989. 544 с.

A. M. Yudina

THE PROBLEM OF HYPOSTATIZATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN SOCIAL AND CULTURAL TOLERANCE UPBRINGING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

The article presents an analysis of the problem of hypostatization of pedagogical approaches to socio-cultural tolerance upbringing by overcoming universalistic and hyperbolic nature of the phenomenon.

Key words: pedagogical conditions, socio-cultural tolerance, modern society, modernization of education.

НАШИ АВТОРЫ (OUR AUTHORS)

- АБРАМЯН
Нина
Георгиевна** кандидат психологических наук, доцент доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: ninaabramyan27@gmail.com
- ДОРОШЕНКО
Светлана Ивановна** доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: cvedor@mail.ru
- ДОРОШЕНКО
Юрий
Иванович** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: uidor@mail.ru
- ДРОЗД
Карина
Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: drozdkv@yandex.ru
- ЕВДОКИМОВА
Марина
Сергеевна** студентка кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: evdMS@yandex.ru
- ЕРОПОВ
Илья
Александрович** заведующий лабораториями кафедры информатики и информационных технологий в образовании Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: eropov@inbox.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ИВАНОВА
Мария
Павловна** магистрант кафедры клинической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: mariya.lebedeva1991@mail.ru
- ИВАНОВА
Татьяна
Юрьевна** учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 1 (г. Катав-Ивановск, Челябинская область)
E-mail: tuivanova@mail.ru
- ИЗМАЙЛОВА
Алла
Борисовна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: aismylova@yandex.ru
- МИХАЙЛОВА
Алла
Григорьевна** старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Севастопольского государственного университета (г. Севастополь)
E-mail: steba1971@mail.ru
- НЕВСКАЯ
Валентина
Ивановна** доктор педагогических наук, профессор ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования (г. Москва)
E-mail: v.nevskay2012@yandex.ru
- ОГОРОДНИКОВ
Александр
Михайлович** аспирант кафедры психологии и педагогики Межрегионального открытого социального института (г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл)
E-mail: drewlp@mail.ru
- ПОДСТРАХОВА
Анна
Владимировна** кандидат филологических наук, доцент заведующий кафедрой профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: anna-podstrakhova@yandex.ru
- САДОВНИКОВА
Ирина
Николаевна** депутат Законодательного собрания Владимирской области шестого созыва, директор средней общеобразовательной школы № 8 (г. Ковров, Владимирская область)
E-mail: i.n.sadovnikova@schoolkovrov.ru

НАШИ АВТОРЫ

- СЕЛИВЕРСТОВА**
Елена
Николаевна доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: eseliver@mail.ru
- СКРИПЧЕНКО**
Светлана
Николаевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: sveta95@gmail.com
- ТОЛКОВА**
Наталья
Михайловна аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: nmtolkova@gmail.com
- ЮДИНА**
Анна
Михайловна аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: anna-yudina@mail.ru
- ЮСТУС**
Генрих
Владимирович кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М. А. Шолохова (г. Москва)
E-mail: o-z@inbox.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенное под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ.**

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru