



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

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

Редакционная коллегия:

- Р.С.Бозиев**
главный редактор
- Р.М.Асадуллин**
- А.Ю.Белогуров**
- М.В.Богуславский**
- В.А.Болотов**
- Ю.П.Зинченко**
- А.Д.Король**
- А.А.Кузнецов**
- В.С.Лазарев**
- Н.Н.Малофеев**
- Н.Д.Никандров**
- Л.М.Перминова**
- Н.Д.Подуфалов**
- А.Л.Семенов**
- Я.С.Турбовской**

Редакционный совет:

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

Научный редактор

- М.В.Бородько**
- Ответственный секретарь
- Э.Р.Бозиева**
- Редакторы
- Л.В.Кутьева**
- Технический редактор
- Т.А.Скубенко**
- Корректор
- Н.А.Ростовская**
- Художник
- А.А.Скубенко**

СО Д Е Р Ж А Н И Е

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Собкин В.С., Смылова М.М.
Воспроизводство научных кадров в сфере образования: стимулы и барьеры5

Асадуллин Р.М., Кирьякова А.В., Фролов О.В.
Феномен добра и доброты в ценностном мире школьной культуры.....17

Перминов В.Л.
Ценности научной картины мира в образовании: динамический подход.....27

Арсеньев К.С.
Методика развития критического мышления у людей разных возрастов.....37

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Пугач В.Е.
Об изменении логики образовательного процесса в новых условиях: модульное обучение.....47

Гальчук А.В.
Мастерская литературного моноспектакля в контексте художественно-творческой деятельности школьников.....57

Рожков М.И., Иванова И.В.
Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития школьников.....63

Гаврилов В.В.
О преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе на нефилологических направлениях подготовки73

Боголепова С.В, Бакулев А.В.
Доказательное проектирование языкового курса ..80

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.**

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

11.08.2020

Формат 70x100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

← КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ →

Гукаленко О.В.

Развитие научного потенциала педагогических работников как фактор повышения качества среднего профессионального образования92

Бабичев Н.В., Крылова И.Н..

Кондакчян Н.А., Аликулова Г.О.

Лингводидактические принципы и проблемы преподавания латыни101

← ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ →

Заварзина Л.Э.

Педагогическая ипостась выдающегося историка: к 200-летию С.М.Соловьева..... 111

← СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА →

Чжао Наньнань, Осеннева М.С.

Кросс-культурный подход к музыкально-педагогическому образованию иностранных обучающихся в России 121

**Уважаемые читатели! На нашем сайте
<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала**

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:

Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief

Ruslan S. Boziev

Deputy Editor-in-Chief

Margarita V. Borodko

Executive secretary

Elmira R. Bozieva

Scientific editors

Larisa V. Kutyova

Anna E. Maksaeva

Technical editor:

Tatiana A. Skubenko

Proof-reader:

Natalia A. Rostovskaya

Computer design:

Anatoly A. Skubenko

Editorial office. Address:

**8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation**

Tel.:... +7 (499) 248-69-71

..... +7 (499) 248-51-49

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

http://pedagogika-rao.ru

CONTENTS

SCIENTIFIC REPORTS

Sobkin V.S., Smyslova M.M.

Reproduction of scientific personnel in education:
incentives and barriers..... 5

Asadullin R.M., Kiryakova A.V., Frolov O.V.

The phenomenon of good and kindness
in the valuable world of school culture 17

Perminov V.L.

Values of the scientific picture of the world in education:
a dynamic approach 27

Arseniev K.S.

Methodology of developing critical thinking
for people of different ages..... 37

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Pugach V.E.

About changing the logic of the educational
process in new conditions: modular training 47

Galchuk A.V.

Workshop of literary solo performance in the context
of artistic and creative activities of schoolchildren 57

Rozhkov M.I., Ivanova I.V.

Reflexive value approach to pedagogical support
of self-development of schoolchildren..... 63

Gavrilov V.V.

About teaching the discipline “Russian language
and culture of speech” at the university
in non-philological areas of training..... 73

Bogolepova S.V., Bakulev A.V.

Evidence-based language course design for tertiary studies 80

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Gukalenko O.V.

Development of the scientific potential of teachers
as a factor in improving the quality of secondary
vocational education 92

Babichev N.V., Krylova I.N., Kondakchyan N.A.,

Alikulova G.O.

Linguodidactic principles and problems of teaching Latin..... 101

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.
The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)
12 issues per year

Languages: Russian, English
Indexed in RSCI (Web of Science)

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Zavarzina L.E.

Pedagogical hypostasis of an outstanding historian:
to the 200th anniversary of S.M. Solovyov 111

COMPERATIVE PEDAGOGY

Zhao Nannan, M.S. Osenneva

Cross-cultural approach to music-pedagogical education
of foreign students in Russia..... 121

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Anatoly Yu. Belogurov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., MGIMO University (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Victor A. Bolotov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yury P. Zinchenko**, Dr. Sci. (Psychology), Prof., President of RAE, Dean of the Faculty of Psychology at Moscow State University (Moscow, Russia); **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Aleksandr A. Kuznetsov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yakov S. Turbovskoy**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfis S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K.Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Воспроизводство научных кадров в сфере образования: стимулы и барьеры

Собкин Владимир Самуилович – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, руководитель Информационно-аналитического центра РАО, руководитель Центра социологии образования ИУО РАО (Москва, Россия); sobkin@mail.ru

Смылова Мария Михайловна – аналитик Информационно-аналитического центра РАО (Москва, Россия); smyslovamaria@yandex.ru

***Аннотация.** В статье излагаются результаты анкетного опроса 803 учащихся аспирантуры организаций, занимающихся подготовкой аспирантов в области наук об образовании. Основное внимание уделено рассмотрению иерархии мотивов выбора научной карьеры, а также обсуждению барьеров, препятствующих выбору аспирантами работы в сфере науки, в зависимости от влияния социально-демографических и социально-стратификационных факторов. Исследование проведено при организационной поддержке журнала «Педагогика».*

***Ключевые слова.** Аспирантура, подготовка научных и научно-педагогических кадров, мотивация работы в сфере науки, научная деятельность, социальные и психологические барьеры.*

Систему подготовки кадров высшей научной квалификации можно рассматривать как один из важных показателей общего состояния и перспектив развития научной сферы. При этом во многих публикациях, посвященных анализу проблем воспроизводства научных кадров, отмечается целый ряд негативных тенденций [1; 2; 3; 4]. Одной из них (указывающей на кризисное состояние) является недостаточный уровень качества подготовки аспирантов. Следствием подобной констатации являются два момента. Первый связан с основной социально-профессиональной задачей аспирантуры: обеспечение высшей школы и научных учреждений высококвалифицированными специалистами. Второй указывает на необходимость совершенствования самого образовательного процесса при подготовке аспирантов: совершенствование содержания образования, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса и способов оценки качества результатов обучения [5].

Другой проблемой современной аспирантуры является «массовизация», ког-

да увеличение численности аспирантов происходит преимущественно за счет вчерашних студентов [1]. Напомним, что с вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ статус аспирантуры существенно изменился: аспирантура является третьим уровнем высшего образования, и ее окончание не предполагает обязательную защиту диссертации. Вследствие этого изменился и характер выпуска из аспирантуры. Так, например, выпуск с защитой диссертации в период 1998–2013 гг. оставался в среднем на одном и том же уровне, составляя 24,5% от общего выпуска аспирантов. Однако с введением нового закона это число сократилось почти в три раза [6]. Подобное изменение свидетельствует о том, что аспирантура теперь рассматривается обучающимися не столько как способ реализации собственно научной карьеры, сколько как возможность повысить свой социальный статус и иметь право преподавать в вузе.

Отметим еще одну важную негативную тенденцию, которая связана со снижени-

ем доли наиболее «продуктивных» возрастных страт исследователей. Это обусловлено многими причинами. В числе основных можно выделить: «отток» значительной части научной молодежи из системы российских научных учреждений в более благополучные секторы экономики, а также эмиграцию ученых в те страны, где высококвалифицированный труд оплачивается существенно выше [1].

В этой связи актуальной становится выработка стратегии по созданию условий, мотивирующих выпускников аспирантуры к работе в системе отечественного образования и науки. В конечном счете, именно такая стратегия и ориентирована на развитие наукоемкости и культуроемкости различных сфер профессиональной деятельности. Это принципиально важно и для сферы образования. Помимо мотивации, особое значение имеет и анализ тех барьеров, которые препятствуют научной самореализации.

В связи со сказанным особый интерес представляет рассмотрение мнений самих аспирантов о мотивации выбора научной карьеры, а также тех барьеров, которые препятствуют выбору работы в сфере науки и образования. Эти две темы и определяют основное содержание настоящей статьи.

Предваряя изложение данных анкетного опроса аспирантов, отметим, что, хотя исследование мотивации занимает важное место в работах по психологии (в том числе, психологии труда), публикаций, посвященных изучению проблем, связанных с мотивацией выбора научной карьеры среди аспирантов и молодых ученых немного [1; 2; 4; 5; 7–12]. При организации исследования нами учитывались следующие три общих положения: различие внешней и внутренней мотивации; представление об иерархии мотивов и полимотивированности деятельности; понимание мотивации как

динамической структуры, которая изменяется с возрастом и уровнем профессионального развития [5; 13].

Помимо мотивации, также малоисследованной остается проблема существующих здесь барьеров как особых социально-психологических «регуляторов» деятельности [1; 5; 8; 14]. Мы исходим из понимания «барьера» как препятствия психологического характера, «мешающего человеку достичь поставленной цели, добиться успехов в какой-либо деятельности» [15]. К барьерам можно отнести как внешние материальные условия профессиональной деятельности (оплата и условия труда, слабая материально-техническая обеспеченность рабочего процесса и др.), так и социально-психологические (нежелание заниматься наукой, неинтересная тематика исследований, напряженные отношения с руководством, отсутствие благоприятной атмосферы в коллективе и др.).

Статья основана на материалах мониторингового анкетного опроса аспирантов, проведенного в 2019 г. Информационно-аналитическим центром РАО при поддержке журнала «Педагогика». Опрос проводился анонимно среди учащихся аспирантуры научно-исследовательских организаций, а также педагогических вузов Москвы и регионов РФ. В исследовании приняли участие 803 респондента.

В целом работа продолжает линию исследований ИАЦ РАО, посвященных изучению социально-психологических особенностей исследователей в сфере образования, где особое внимание уделяется анализу мотивации работы в сфере науки, а также тех причин, которые препятствуют эффективной научной деятельности [5; 14]. Это позволяет сопоставить ответы аспирантов и научных сотрудников, что представляется важным, поскольку дает возможность охарактеризовать общие

тенденции и этапы профессионального становления ученого.

В первой части статьи будет рассмотрена иерархия мотивов, побуждающих аспирантов выбирать научную карьеру; во второй – дана характеристика иерархии барьеров, препятствующих выбору аспирантами работы в сфере науки. Третья содержит материалы об особенностях выбора научной карьеры или отказа от нее среди аспирантов, планирующих переезд на ПМЖ в страны Запада. Полученные материалы социологического опроса аспирантов

анализируются с учетом влияния социально-демографических и социально-стратификационных факторов.

Стимулы: что мотивирует работать в науке? Для выявления структуры мотивации, связанной с выбором научной карьеры, в ходе опроса аспирантам был предложен закрытый вопрос: «Что в наибольшей степени мотивирует Вас в Вашей работе?». При ответе на него респонденты имели возможность выбрать из предложенных им не более 5-ти вариантов. Распределение ответов представлено на рис. 1.



Рис. 1. Иерархия мотивов профессиональной деятельности аспирантов (%).

Мы видим, что лидирующую позицию в структуре мотивации аспирантов занимает «возможность профессионального развития». При этом в группу доминирующих мотивов входят также «возмож-

ность карьерного роста», «материальное вознаграждение», «возможность защитить диссертацию», «возможность творческой самореализации» и «общественная значимость работы». Таким образом, с одной

стороны, фиксируется значимость самореализации и профессионального развития, а с другой – стремление к социальному успеху (материальное вознаграждение, защита диссертации, карьерные перспективы). В группе незначимых оказываются мотивы, связанные с особенностями социально-психологических отношений при реализации профессиональной деятельности (чувство профессиональной конкуренции, поощрение со стороны руководства).

Проведенный дополнительный анализ полученных материалов позволяет выделить три содержательных момента, связанных с особенностями мотивации профессиональной деятельности у аспирантов. Во-первых, обращает на себя внимание явное различие (в зависимости от возраста) значимости среди аспирантов двух мотивов: возможность карьерного роста и возможность творческой самореализации (см. рис. 2).

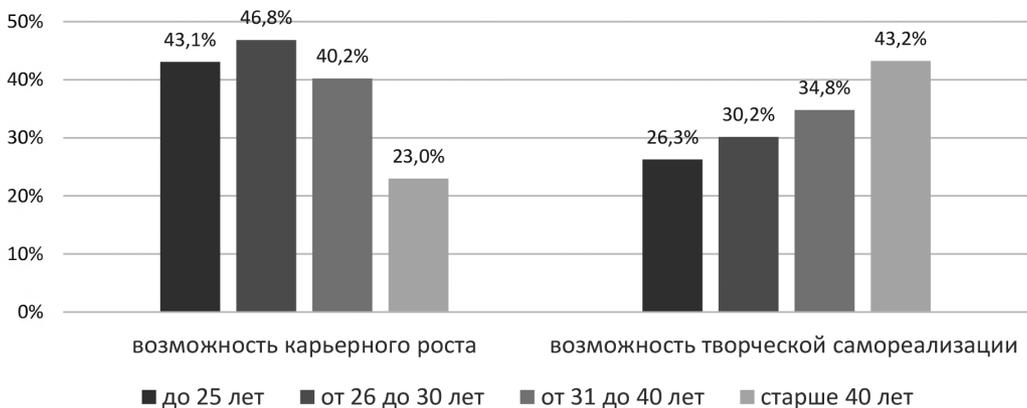


Рис. 2. Распределение ответов аспирантов разных возрастных когорт на вопрос о мотивации профессиональной деятельности (%)

Из рис. 2 видно, что, по мере увеличения возраста, заметно снижается значимость мотивации карьерного роста и последовательно увеличивается стремление к творческой самореализации (различия статистически значимы на уровне $p \leq ,01$). Таким образом, если поступление в аспирантуру сразу после окончания института в большей степени связано с карьерными устремлениями, то у тех аспирантов, кто решает для себя вопрос об обучении в аспирантуре уже в зрелом возрасте, весьма значимым оказывается мотив именно творческой самореализации в науке.

Во-вторых, весьма показательным сопоставлением мотивов профессиональной деятельности аспирантов с данными ответов на аналогичный вопрос научных

сотрудников [5]. Мотивы, относительно которых выявлены статистически значимые различия на уровне $p \leq ,0002$, приведены на рис. 3.

На рис. 3 отчетливо видно, что, по сравнению с научными сотрудниками, у аспирантов гораздо более выражены мотивы, связанные с профессиональным развитием, защитой диссертации, возможностями карьерного роста и стремлением к самоутверждению. Таким образом, можно сделать вывод о том, что поступление в аспирантуру в существенной степени мотивировано стремлением к социальному успеху. И в этом отношении аспирантура рассматривается именно как эффективный социальный лифт в профессиональной карьере. Для научных же сотрудников

гораздо более значимы мотивы, связанные с вопросами творческой самореализации в научной профессиональной деятельности: получение позитивных

эмоциональных переживаний, творческая атмосфера в коллективе, возможность получить грант и вести собственный проект.

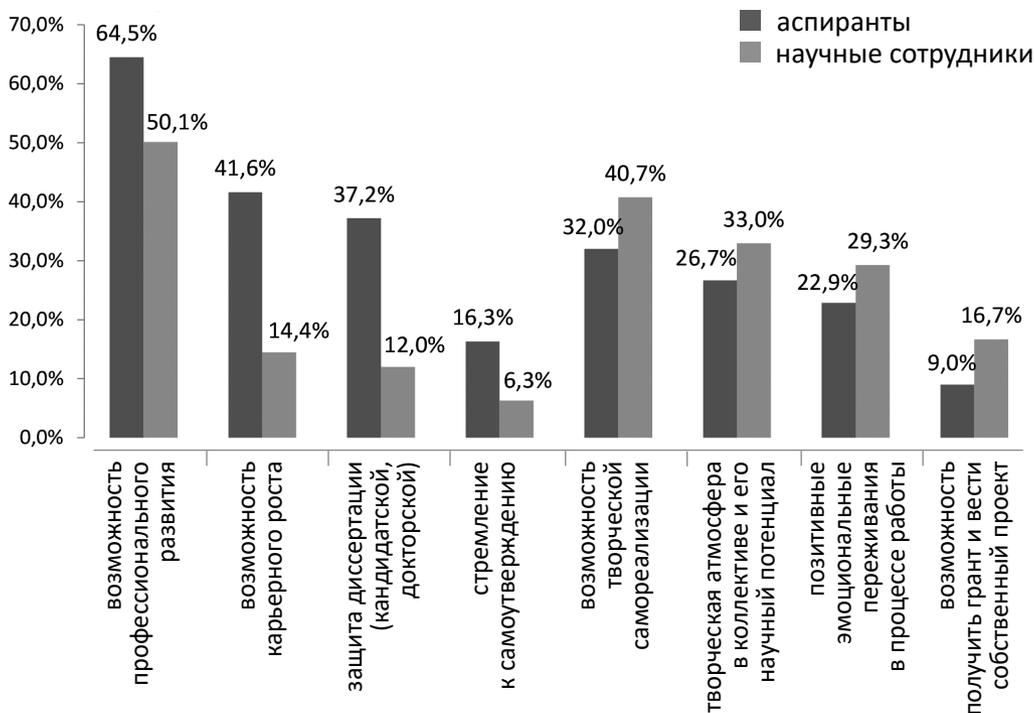


Рис. 3. Сравнение ответов аспирантов и научных сотрудников на вопрос о мотивации профессиональной деятельности (%)

Важно обратить внимание на то, что различия в мотивации между аспирантами и научными сотрудниками в определенном отношении схожи с рассмотренными выше различиями между аспирантами разных возрастных когорт, где явно проявилась оппозиция: «карьерный рост – творческая самореализация». Однако при сопоставлении научных сотрудников и аспирантов содержательные различия в мотивации прослеживаются по более широкому спектру мотивов.

В-третьих, социально-стратификационный анализ полученных данных позволил выявить содержательные различия в мотивах профессиональной деятельно-

сти между малообеспеченными аспирантами и теми, чей достаток находится на более высоком уровне. Общая характеристика этих различий заключается в том, что для малообеспеченных студентов гораздо более значимыми ($p \leq ,05$) оказываются мотивы, касающиеся получения признания в научной среде (15,1%) и возможности защиты диссертации (43,9%). Это дает основание к выводу о том, что аспиранты из малообеспеченных семей более склонны рассматривать обучение в аспирантуре как эффективный социальный лифт для дальнейшей карьеры.

Барьеры: что препятствует выбору научной карьеры? Для выявления значимости тех или иных барьеров, препят-

ствующих реализации желания связать свою профессиональную жизнь с наукой, респондентам был предложен закрытый вопрос: «Какие из нижеперечисленных причин могут препятствовать реализации Вашего желания работать в сфере науки?». При ответе респонденты могли выбрать не более пяти из предложенных 13-ти вариантов ответов, учитывающих как внешние («невысокий размер зар-

ботной платы», «плохие условия труда», «отсутствие социального «пакета» и др.), так и социально-психологические барьеры («отсутствие карьерных перспектив», «отсутствие благоприятной атмосферы в научных коллективах», «невозможность полностью реализовать свои научные интересы», др.). Процентное распределение ответов аспирантов приведено на рис. 4.



Рис. 4. Распределение ответов аспирантов на вопрос о причинах, препятствующих реализации желания работать в науке (%)

Более половины аспирантов (61,9%) считают, что именно невысокая заработная плата препятствует желанию работать в науке. Таким образом, нерешенный до сих пор вопрос оплаты труда в научных учреждениях остается главным препятствием к реализации основной цели аспирантуры как уровня образования по подготовке кадров для работы в сфере науки.

Помимо этого, каждый третий респондент указывает среди наиболее значимых препятствий плохие условия труда; каждый четвертый – слабую материально-техническую обеспеченность; каждый

пятый – сложность в получении финансирования новых научных проектов, а каждый десятый – отсутствие социального пакета. В целом, комплекс перечисленных барьеров, ограничивающих возможность реализации желания работать в сфере науки, можно отнести к неудовлетворенности аспирантов характером финансирования научной деятельности.

Помимо барьеров, связанных с материальным обеспечением научной деятельности, значимыми являются организационные моменты, касающиеся отсутствия возможности карьерного роста (его отметили 22,8% опрошенных

аспирантов), специфики тем научных исследований (19,1%) и сложности публикации своих материалов в научных журналах (17,3%).

Особое значение для аспирантов имеют и собственно психологические мотивы, которые стоит выделить в отдельную группу. Так 13,4% опрошенных отметили нежелание заниматься наукой, еще 13,2% указали на отсутствие благоприятной атмосферы в научных кол-

лективах и 11,8% подчеркнули напряженность отношений с руководством.

Анализ полученных материалов позволил выделить несколько содержательных моментов, связанных с оценкой аспирантами барьеров, препятствующих выбору ими научной карьеры.

Во-первых, обращает на себя внимание существенное снижение с возрастом значимости ряда барьеров, препятствующих выбору работы в сфере науки (см. рис. 5).

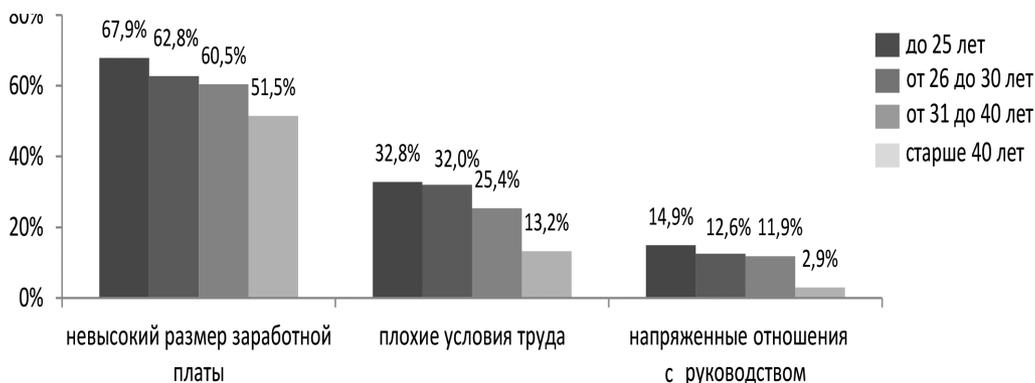


Рис. 5. Распределение ответов аспирантов на вопрос о причинах, препятствующих реализации желания работать в науке в зависимости от возраста (%)

Так, представители старшей возрастной когорты (старше 40 лет) принципиально отличаются от молодых аспирантов (до 25 лет) в оценке значимости влияния размера заработной платы (среди молодых – 67,9%, а среди аспирантов старше 40 лет – 51,5%, $p = ,02$). Помимо этого, аспиранты старшей возрастной когорты реже других отмечают значимость плохих условий труда ($p \leq ,04$) и напряженных отношений с руководством ($p \leq ,05$).

Явно выраженное падение с возрастом значимости отмеченных барьеров важно соотнести с динамикой снижения с возрастом и мотивации возможности карьерного роста, и, самое главное, с параллельным повышением мотивации, касающейся творческой самореализации (см. рис. 2). Подобное сопоставле-

ние динамики барьеров и мотивов показывает, что рассматриваемые барьеры не затрагивают основную мотивационную доминанту, характерную для студентов, пришедших обучаться в аспирантуру в зрелом возрасте.

Во-вторых, особый интерес представляет сравнение мнений аспирантов и научных сотрудников. В целом и для научных сотрудников, и для аспирантов наиболее значимой проблемой, препятствующей работе в сфере науки, является неудовлетворенность характером финансирования научной деятельности. При этом, сравнивая результаты опросов аспирантов и научных сотрудников, можно отметить несколько существенных отличий в отношении к проблемам в сфере научной деятельности (см. рис. 6).

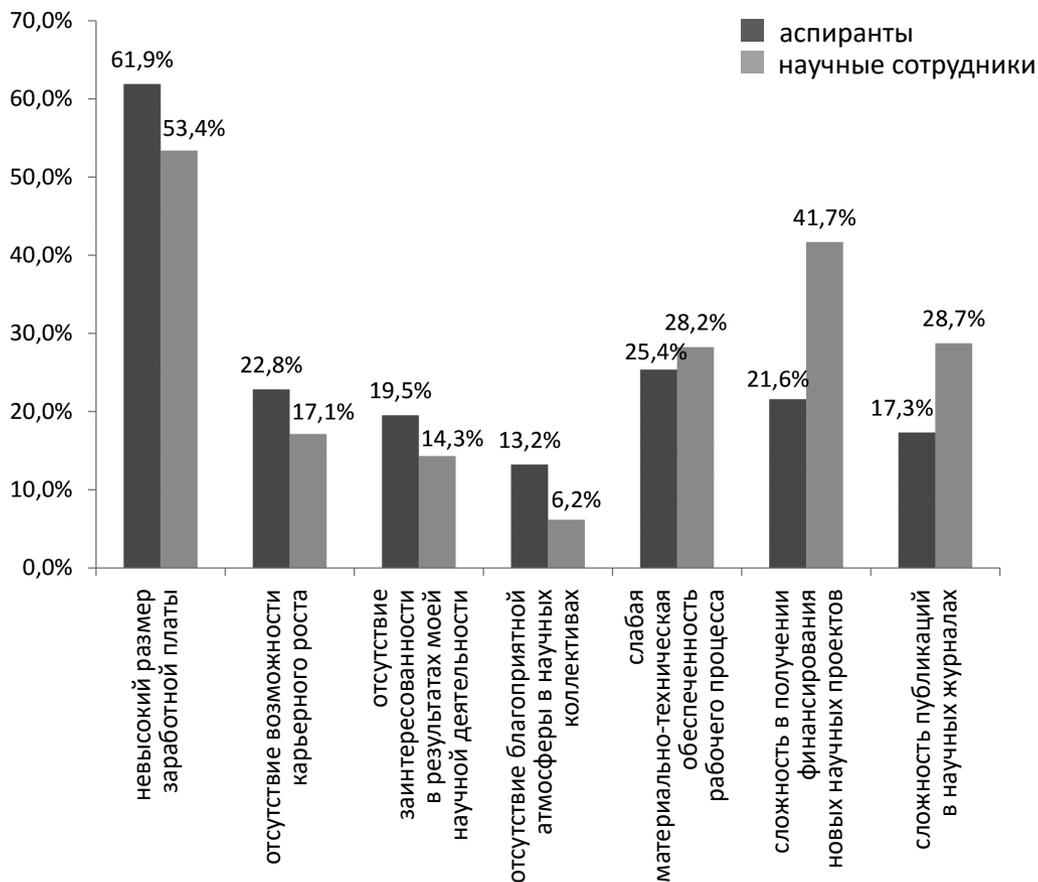


Рис. 6. Сравнение ответов аспирантов и научных сотрудников на вопросы о причинах, препятствующих работе в науке (%)

Мы видим, что научные сотрудники чаще указывают на: сложность в получении финансирования новых научных проектов; сложность публикаций в научных журналах; слабую материально-техническую обеспеченность рабочего процесса. Аспиранты же в целом чаще указывают на невысокий размер заработной платы, отсутствие возможности карьерного роста, отсутствие заинтересованности в результатах научной деятельности, отсутствие благоприятной атмосферы в научных коллективах. Таким образом, аспиранты чаще выделяют в качестве барьеров, препятствующих работе в науке, как проблемы, связанные

с финансированием, так и проблемы психологического характера. Для научных же сотрудников оказываются наиболее значимыми препятствия, которые непосредственно касаются организации рабочего процесса.

В-третьих, социально-стратификационный анализ показал, что существует отчетливая тенденция влияния уровня материального благополучия на значимость ряда препятствий для реализации желания работать в науке. Так, аспиранты, относящие себя к группе низкообеспеченных, отмечают в целом большее количество барьеров. Они склонны придавать значение невысокому разме-

ру заработной платы (соответственно: низкообеспеченные – 71,1%, среднеобеспеченные – 61,6%, высокообеспеченные – 51,4%, $p \leq .05$). Они также существенно чаще, чем среднеобеспеченные аспиранты, отмечают в качестве барьеров отсутствие возможности карьерного роста (соответственно: 29,6% и 19,7%, $p = .02$) и напряженные отношения с руководством (16,3% и 9,5%, $p = .03$). Помимо этого, низкообеспеченные учащиеся чаще высокообеспеченных утверждают, что для них значимым барьером для работы в науке является отсутствие социального «пакета» (13,3% и 3,7%, соответственно). Таким образом, низкий уровень материального положения снижает вероятность выбора научной карьеры, поскольку недостаточное финансирование сферы науки, отсутствие возможности карьерного роста и напряженные отношения с руководством блокируют возможность реализации вертикальной социальной мобильности.

Стимулы и барьеры для работы в науке: связь с миграционными планами. Помимо основных вопросов, касающихся мотивации работы в науке и барьеров, препятствующих выбору научной карьеры, аспирантам был предложен дополнительный вопрос о том, хотели бы они покинуть Россию и уехать за границу на постоянное место жительства. В качестве ответов предлагалось выбрать следующие возможные направления переезда: в страны бывшего СССР, в страны Евросоюза, в США или в страны БРИКС. Помимо перечисленных стран, респондентам предлагались ответы: «нет» и «я не задумывался (-лась) об этом».

Анализ полученных данных показывает, что каждый пятый аспирант (20,7%) хотел бы уехать на постоянное место жительства за рубеж. При этом наиболее популярным направлением для переезда стали страны Евросоюза (12,9% респондентов). Желание жить

в США отметили 4,5% опрошенных, в странах БРИКС – 2,0%, в странах бывшего СССР – 1,2%. Не хотели бы переехать на постоянное место жительства за рубеж 58,2% аспирантов, и 21,1% о жизни в другой стране не задумывались.

Особый интерес представляет сравнение ответов аспирантов, желающих переехать на постоянное место жительства в страны Евросоюза и в США (наиболее популярные направления, отмеченные респондентами), и тех, кто не планирует покидать Россию. Так, материалы исследования показывают, что аспиранты, планирующие жить и продолжать профессиональную деятельность в своей стране, существенно чаще указывают на значимость для них таких мотивов, как возможность профессионального развития (соответственно: 68,0%, 52,3%, $p = .002$) и возможность защитить диссертацию (соответственно: 39,9% и 26,1%, $p = .007$). Иными словами, наличие иммиграционных планов связано со снижением внутренней мотивации (ориентации на профессиональный рост и самореализацию в сфере науки) для построения профессиональной карьеры в науке. Таким образом, для студентов, планирующих переезд за рубеж, аспирантура, в первую очередь, представляет интерес не столько как уровень образования, позволяющий построить научную карьеру, сколько как дополнительное квалификационное достижение, позволяющее повысить свою рыночную стоимость на рынке труда, в том числе за рубежом.

Анализ значимости барьеров, препятствующих выбору научной карьеры аспирантами, показал, что аспиранты, желающие переехать на постоянное место жительства в страны Евросоюза или в США, чаще отмечают значимость для них напряженных отношений с руководством (соответственно: 18,3%, 10,0%, $p = .01$). Вероятно, подобный результат

связан с нежеланием ряда аспирантов в дальнейшем сталкиваться с особенностями отечественных научных учреждений (с достаточно жесткой административной иерархией и небольшой свободой в реализации своих научных интересов).

В целом материалы проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

Иерархия мотивов аспирантов фиксирует, с одной стороны, высокую значимость для них профессиональной самореализации и развития, стремления к социальному успеху, а с другой – низкую значимость для них социально-психологических отношений в профессиональной деятельности.

Значимость мотивов, определяющих желание работать в сфере науки, зависит от возраста аспирантов. Поступление в аспирантуру сразу после окончания института в большей степени связано с карьерными устремлениями, в то время как обучение в аспирантуре в зрелом возрасте связано с потребностью в творческой самореализации. Схожие различия, но по более широкому спектру мотивов, выявлены и при сопоставлении мотивов научных сотрудников и аспирантов.

На мотивацию построения научной карьеры влияет материальное положение аспирантов. Учащиеся из малообеспеченных семей рассматривают обучение в аспирантуре как эффективный социальный лифт для дальнейшей карьеры.

Комплекс барьеров, препятствующих выбору научной карьеры, в основном связан с неудовлетворенностью аспирантами характером финансирования научной деятельности.

Влияние фактора возраста на оценку значимости препятствий для выбора научной карьеры проявляется в снижении с возрастом значимости размера заработной платы, плохих условий труда, напряженных отношений с руководством при параллельном повы-

шении мотивации, касающейся творческой самореализации.

Аспиранты указывают в качестве барьеров для работы в науке как проблемы, связанные с финансированием, так и проблемы психологического характера. Для научных сотрудников наиболее значимыми являются препятствия, непосредственно касающиеся организации рабочего процесса.

Оценка значимости препятствий для работы в науке связана с влиянием уровня материального положения аспиранта. Низкообеспеченные аспиранты склонны отмечать большее количество препятствий для выбора научной карьеры. С одной стороны, аспирантура все еще воспринимается в качестве социального лифта, позволяющего повысить свой социальный статус, получив научную степень и возможность быть признанным в элитарной научной среде. С другой стороны, этот статус не подкрепляется высокой заработной платой, социальным пакетом и возможностью значительного карьерного роста.

Наличие иммиграционных планов связано со снижением внутренней мотивации для построения профессиональной карьеры в науке. Аспиранты, желающие жить за рубежом, воспринимают обучение в аспирантуре лишь как дополнительное квалификационное достижение. При этом они чаще в качестве препятствия для работы в науке отмечают значимость для них напряженных отношений с руководством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: Монография. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. 219 с.

2. Гохберг Л.М., Китова Г.А., Кузнецова Т.Е., Шувалова О.Р. Российские ученые: штрихи к социологическому портрету. М.: НИУ–ВШЭ, 2010. 140 с.

3. Капиутарь М.А. Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // Ценности и смыслы. 2016. № 5 (45). С. 39–47.

4. Осипов Г.В., Савинков В.И. Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. М.: ЦСП и М, 2014. 152 с.

5. Собкин В.С. Андреева А.И., Рзаева Ф.Р. Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету. М.: Изд-во Московского университета, 2018. 248 с.

6. Собкин В.С. Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Библиографический указатель работ, посвященных проблемам современной аспирантуры. М.: Изд-во Московского университета, 2019. 56 с.

7. Кокурина И.Г., Телегина Л.М. Исследование мотивации научной деятельности. Мотивация личности: феноменология, закономерности и механизмы формирования. М., 1982. С. 49–58.

8. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С. Почему выпускники аспирантуры не выбирают работу в университетах? // Пространство экономики. 2018. № 4. С. 116–129.

9. Попова И.П. Российские ученые: особенности исследования профессиональной группы в контексте социальных трансформаций // Социология и общество: глобальные вызовы

и региональное развитие: Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса. РОС, 2012. С. 3199–3206.

10. Сизых А.Д. Анализ академической среды как места учебы и работы // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 92–109.

11. Скрауч О.Н., Мехришвили Л.Л. Молодые ученые как социальная группа: к вопросу мотивации научной деятельности и профессиональной ориентации // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1(5). С. 152–163.

12. Скрауч О.Н. Социальная защищенность как фактор мотивации научной деятельности молодых ученых // Современная школа России. Вопросы модернизации: Сб. науч. статей V Международной научно-практической конференции. Москва, 30 августа 2013 г. М., 2013. № 3. С. 169–175.

13. Собкин В.С., Смылова М.М. Особенности мотивации поступления в аспирантуру // Педагогика. 2020. № 4.

14. Собкин В.С., Андреева А.И., Рзаева Ф.Р. Исследователь в сфере образования: барьеры в реализации научной деятельности // Национальный психологический журнал. 2018. № 2. С. 25–31.

15. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 40.

Дата поступления – 29.05.2020.

Reproduction of scientific personnel in the field of education: incentives and barriers

Vladimir S. Sobkin – Dr. Sci. (Psychological), Professor, Member of the Russian Academy of Education (RAE), Head of the Information and analytical center RAE, Head of the Centre of Sociology for Education in Institute of Education Management of the RAE (Moscow, Russia).

Maria Smyslova – Analyst of the Information and analytical center RAE (Moscow, Russia).

Abstract. *The article presents results of the inquiry that involved 803 postgraduate students of research organizations (involved in the preparation of postgraduate students in the field of education sciences). The inquiry helped to investigate the specificity of motivation for choosing a scientific career, and the hierarchy of barriers that prevent graduate students from choosing a job in the field of science. It also helps to reveal and describe the impacts of various socio-demographic and socio-stratification factors. The study was conducted with the organizational support of the journal “Pedagogy”.*

Key words. *Postgraduate studies, training of scientific and scientific-pedagogical personnel, motivation for work in the field of science, scientific work, social and psychological barriers.*

REFERENCES

1. *Bednyi B.I., Mironos A.A.* Podgotovka nauchnykh kadrov v vysshei shkole. Sostoyanie i tendentsii razvitiya aspirantury: Monografiya [Training of scientific personnel in higher school. State and trends of postgraduate studies: Monograph]. N. Novgorod: Izd-vo NNGU, 2008. 219 p.
2. *Gokhberg L.M., Kitova G.A., Kuznetsova T.E., Shuvalova O.R.* Rossiiskie uchenye: shtrikhi k sotsiologicheskomu portretu [Russian scientists: touches to the sociological portrait]. Moscow.: NIU–VSHE, 2010. 140 p.
3. *Kapshutar' M.A.* Motivatsiya kak faktor kachestva podgotovki aspirantov [Motivation as a factor of quality of postgraduate training]. *Tsennosti i smysly* [Values and meanings]. 2016. No. 5 (45). P. 39–47.
4. *Osipov G.V., Savinkov V.I.* Dinamika aspirantury i perspektivy do 2030 goda: Statisticheskii i sotsiologicheskii analiz [Dynamics of postgraduate studies and prospects up to 2030: Statistical and sociological analysis]. Moscow: TSSP i M, 2014. 152 p.
5. *Sobkin V.S. Andreeva A.I., Rzaeva F.R.* Issledovatel' v sfere obrazovaniya: eskizy k sotsial'no-psikhologicheskomu portretu [Researcher in the field of education: sketches for a socio-psychological portrait]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2018. 248 p.
6. *Sobkin V.S. Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.* Bibliograficheskii ukazatel' rabot, posvyashchenykh problemam sovremennoi aspirantury [Bibliographic index of works devoted to the problems of modern postgraduate studies]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2019. 56 p.
7. *Kokurina I.G., Telegina L.M.* Issledovanie motivatsii nauchnoi deyatel'nosti. Motivatsiya lichnosti: fenomenologiya, zakonomernosti i mekhanizmy formirovaniya [A Study of motivation of scientific activity. Motivation of personality: phenomenology, regularities and mechanisms of formation]. Moscow, 1982. P. 49–58.
8. *Mikhalkina E.V., Skachkova L.S.* Pochemu vypuskniki aspirantury ne vybirayut rabotu v universitetakh? [Why do post-graduate students not choose to work at universities?]. *Prostranstvo ekonomiki* [Space economy]. 2018. No. 4. P. 116–129.
9. *Popova I. P.* Rossiiskie uchenye: osobennosti issledovaniya professional'noi gruppy v kontekste sotsial'nykh transformatsii [Russian scientists: features of professional group research in the context of social transformations]. *Sotsiologiya i obshchestvo: global'nye vyzovy i regional'noe razvitiye: Materialy IV Ocherednogo Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Sociology and society: global challenges and regional development: Materials of the IV Regular all-Russian sociological Congress]. ROS, 2012. P. 3199–3206.
10. *Sizykh A.D.* Analiz akademicheskoi sredy kak mesta ucheby i raboty [Analysis of the academic environment as a place of study and work]. *Voprosy obrazovaniya* [The issue of education]. 2014. No. 1. P. 92–109.
11. *Skrauch O.N., Mekhrishvili L.L.* Molodye uchenye kak sotsial'naya gruppy: k voprosu motivatsii nauchnoi deyatel'nosti i professional'noi orientatsii [Young scientists as a social group: to the question of motivation of scientific activity and professional orientation]. *Spetsifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii* [Specifics of pedagogical education in the regions of Russia]. 2012. No. 1(5). P. 152–163.
12. *Skrauch O.N.* Sotsial'naya zashchishchennost' kak faktor motivatsii nauchnoi deyatel'nosti molodykh uchenykh [Social protection as a factor of motivation of scientific activity of young scientists]. *Sovremennaya shkola Rossii. Voprosy modernizatsii: Sb. nauch. statej V Mezhdunarodnoj nauchno–prakticheskoi konferentsii*. [Modern school of Russia. Questions of modernization: Collection of scientific articles of the V International scientific and practical conference Moskva, 30 avgusta 2013 g.]. Moscow, 2013. No. 3. P. 169–175.
13. *Sobkin V.S., Smyslova M.M.* Osobennosti motivatsii postupleniya v aspiranturu [Features of motivation for admission to graduate school]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020. No. 4.
14. *Sobkin V.S., Andreeva A.I., Rzaeva F.R.* Issledovatel' v sfere obrazovaniya: bar'ery v realizatsii nauchnoj deyatel'nosti [Researcher in the field of education: barriers in the implementation of scientific activity]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal]. 2018. No. 2. P. 25–31.
15. *Nemov R.S.* Psikhologicheskij slovar' [Psychological dictionary]. Moscow: VLADOS, 2007. P. 40.

Феномен добра и доброты в ценностном мире школьной культуры

Раиль Мирваевич Асадуллин – д-р пед. наук, профессор, научный руководитель Башкирского научного центра РАО (Уфа, Россия); rail_53@mail.ru.

Аида Васильевна Кирьякова – д-р пед. наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, зав. кафедрой, Оренбургский государственный университет (Оренбург, Россия); aida.osu@gmail.ru.

Олег Викторович Фролов – д-р пед. наук, профессор, Оренбургский государственный университет (Оренбург, Россия); fov-osu@mail.ru.

Аннотация. В статье дан критический анализ культурной действительности современной школы и выявлена ее специфика с точки зрения культурно-антропологической парадигмы «Доброй школы». Оценено содержание аксиологического контента школьной культуры как целого. Определена роль педагога в строительстве «Доброй школы» в контексте образовательного диалога. Проведенное эмпирическое исследование выявило позиции основных участников образовательного процесса в отношении современной школьной культуры в совокупности педагогических, психологических и культурных факторов. Сделан вывод о том, что «Добрая школа» - это школа, демонстрирующая не только высокие результаты обучения, но и обеспечивающая эмоциональное благополучие субъектов школьной культуры, основанного на взаимном уважении учителя и ученика, их культурном взаимодействии в образовательном процессе.

Ключевые слова. «Добрая школа», педагог, ценности, культура, школьная культура, педагогическое взаимодействие.

«Мы должны измениться. Новые дети в старой педагогике не умеются»

Ш.Амонашвили

Научные исследования национальной системы образования обуславливаются необходимостью понимания специфики культурных процессов, происходящих в современной школе, определяющих и характеризующих контекст взаимодействия между педагогами и обучающимися, наполняющих концептуальное содержание школьной парадигмы идеалами добра; «программа “переоценки ценностей” не всегда является программой Добра» (П.Е.Матвеев); «конфликт ценностей свидетельствует об изменении содержания понятий добра и зла» (Н.В.Воротий); «различие между добром и злом ускользает, человек перестает быть личностью» (А.М.Краснов).

«Добро» как этический феномен и категория педагогической аксиологии «выступает аналогом мыследеятельности субъекта, актуализирующей разумно-нравственное (понимающе-любящее) отношение человека к человеку» (С.В.Ковалева). Позиция С.В.Ковалевой корреспондирует с мнением В.И.Карасика, считающего, что «понятийная составляющая концепта “добро” формируется двумя рядами признаков, базирующихся на субъект-объектных отношениях, которые обозначаются как: а) доброта – личное качество, свойство характера (субъектная характеристика) и б) доброта – особый вид отношения, проявляющийся в конкретных поступках (объектная характеристика) [1, с. 16].

Осмысливая дефиниции «добро» и «доброта», Е.Ю.Мокрушина полагает, что они воспринимаются как обязательное условие эффективного взаимодействия в социуме [2]. «Добро» как концептуальная доминанта педагогической культурологии является «культурной рамкой» (Л.М.Шатилова), «этико-коммуникативным заданием» (Н.И.Формановская), композиционно оформляющим смысловой потенциал профессиональной педагогической культуры. Приведенные мнения философов, культурологов, лингвистов, филологов свидетельствуют о том, что «добро как базовое понятие мировоззрения» [3] является идейной основой для культурной конструкции современной школы.

Педагоги-исследователи активно поддерживают культурно-антропологические идеи, близкие к концепциям ученых-гуманистов (П.Девин, П.Ф.Каптерев, ММ.Рубинштейн, В.Н.Сорока-Росинский и др.), справедливо заявляя, что «формирование добрых, человеческих отношений – одна из актуальных современных педагогических проблем, связанных с нравственным воспитанием учащихся, направленных на установление доверия, взаимопонимания и доброжелательности между людьми» (Р.К.Абакарова); «формирование доброжелательных отношений школьников является важной задачей воспитания, ибо доброжелательность (базовая ценность нравственной культуры человека) выражается в намерениях совершения добра другим людям» (Н.С.Нажалова); «перед педагогами и родителями стоит задача развития важного для детей качества – быть добрым; в мире столько лжи и фальши, насилия и жестокости, безразличия и грязи, что добро постепенно уходит из жизни человека как «атавизм нравственности» (Е.Ю.Морозова).

Возможна ли реализация гуманистических идей выразителей культурно-антро-

пологической парадигмы в современной школе, претерпевающей фундаментальные культурные изменения, обусловленные техногенным характером социальной ситуации, в которой «поколение детей формирует смыслы – новые, собственные, отражающие иную иерархию ценностей, и иные картины мира»? [4].

В школе, интеллектуальная позиция большинства педагогов которой заключается в утверждении форм педагогического взаимодействия, заимствованных из образцов, созданных предшествующими поколениями представителей советской школы, характеризующихся ущемлением индивидуальной культуры ученика, игнорированием творческого диалога как доминанты гуманитарно-ценностных предпочтений обучения и нормы школьной жизнедеятельности, декорированных публичной констатацией безусловной диалогичности образовательного процесса и уважения личности обучающегося.

В школе, в которой практика образовательного диалога носит откровенно неконструктивный характер; при нем не только не устанавливается контакт, не достигается взаимопонимание, но и возникают риски формирования скрытого противостояния, усугубляющего процесс деаксиологизации школьного пространства.

В школе, где педагогические отношения чаще всего основываются на императивном субъективизме, являющемся лишь полезным основанием для построения индивидуальной аксиологической системы, в которой Ученик как ценность рассматривается в качестве предмета долженствования.

В школе, демонстрирующей «аксиологический уровень духовности» (А.Н.Книгин) педагогов, заключающийся в фиксации ими языка коммуникаций, детерминированного сложившимися конвенциональными стандартами, с од-

ной стороны, декларирующими приоритет объективных моральных ценностей, «которые всегда правильны, независимо от чьих-то личных чувств и оценок, симпатий и антипатий», а с другой – фактически отрицающими их объективность, демонстрируя зависимость ценностей от собственных симпатий и антипатий, страстей и предубеждений. «При таком подходе нравственные ценности оказываются подобными стилю одежды, который зависит от национальной традиции, климатической зоны, возраста человека и др.» [5]. Между тем, «каждая школа приобретает уникальные черты благодаря социокультурному разнообразию членов школьного сообщества, педагогически обоснованной внутренней организации школьных мероприятий, особенностям школьной культуры (нормы, ценности, нормы поведения, традиции). Важно знать, уважать и учитывать мнение членов школьного сообщества о школе, чтобы было понятно, в каком направлении предпринимать действия по улучшению качества культурной среды ее функционирования и развития» [6].

Школа как институт культуры часто и справедливо подвергается общественной критике. Каковы же ее причины? Каков реальный мир школьной культуры? Что происходит в этом мире? Что оказывает влияние на изменение аксиологических стандартов профессиональной педагогической деятельности? Почему феномен «Доброй школы» не определяет реалии и не обеспечивает смысловой ресурс школьной культуры? Как выражается в мире школьной культуры представление о стандартах «добра» и «доброты» педагога – «необходимого условия, определяющего зависимость нравственности от совести»? (М.Хайдеггер)? Почему прежние педагогические системы не являются результативными?

В попытке ответить на поставленные вопросы, мы придерживаемся позиции,

что «критика должна быть честной и, как любая правда, довольно болезненной, но ни в коем случае не злобной и не деструктивной. Ее цель – адекватное описание слабых звеньев, чтобы просвещенные профессионалы могли заново пересмотреть свою теорию и практику» [7].

В аксиологическом пространстве современной школьной культуры смещаются смысловые акценты применительно к педагогическому аспекту концептосфер «добро» и «доброта», осложняя строительство «Доброй школы» как сообщества культурных людей, деятельность которых сопровождается «паттернами вежливости, воспитанности, доброжелательности, отзывчивости» (А.Я.Флиер), где «добро» является базовым культурным концептом, определяющим ценностные ориентиры педагога, представляя его этическую позицию, синтезируя профессиональные ценности и особенности педагогического сознания.

Мир школьной культуры характеризуется «усталостью» от традиционных педагогических практик, не вписывающихся в новый уровень мышления обучающихся и новое видение социальной миссии педагога; стойким нежеланием менять коммуникационные стереотипы во взаимоотношениях с обучающимися; субъективизмом в понимании педагогических приоритетов; фрагментацией и деконтекстуализацией образовательной реальности; дефицитом профессионализма и интеллигентности как «высшей культуры понимания и сознания человека, содержащей потенциал, позволяющий ... создать систему защиты от негативных последствий человеческой деятельности “внутри” самого человека, в его культурно-личностном основании, за счет возрождения гуманистической доминанты внутреннего мира» (А.В.Квакин, Д.С.Лихачев, Г.С.Смирнов), основанием которой «выступает духовность, являющаяся

универсальной сущностью интеллигентного человека» [8].

В эпоху прагматичного знания составившийся мир школьной культуры стараниями умудренных жизненным опытом педагогов, коих большинство, пытается сохранить «угарный пыл коммунистических проектов» (А.А.Пелипенко) (по формированию нового человека, всесторонне развитой личности, научно-атеистических убеждений подростков и старшеклассников и т.д. – *авт.*). Институциональные формы нравственного, патриотического, эстетического, художественного, экологического и др. воспитания слабо связаны, а зачастую и противоречат жизненным практикам, востребованным в культурной жизни нового поколения воспитанников.

Выбор инструментов воспитания, как правило, стандартных, не способных воспитывать и вдохновлять, обусловлен исключительно вкусом организаторов воспитательных мероприятий и ориентирован на инфантильное восприятие. Это приводит к формированию иных приоритетов и ценностей, нежели те, которые предлагаются официальными образовательными программами; к модификации отдельных экзистенциальных ценностей в смысловую противоположность; оказывает влияние на намерения, мысли, чувства и ощущения; подвергает сомнению: императив милосердия, симулякры которого «порождаются играми с идентичностями, социальной рекламой, ради осуществления абстрактного идеала, безотносительно к интересам отдельного человека» (Р.Р.Дружинин) (нравственное воспитание), истинность героизма (патриотическое воспитание), онтологическое значение музыки (музыкальное и эстетическое воспитание), культурные формы контактов людей и природы (экологическое воспитание) и т.д. Нельзя не привести в этой связи аналогию с современным музыкальным ис-

кусством, критикуя которое, известный немецкий философ, композитор, музыковед Теодор Адорно показывает новый тип композитора (что можно применить и к представителю любого вида искусства, в том числе педагогического – *авт.*), который «бесстрашно притязая на серьезность, уподобляет свои сочинения массовой культуре, пользуясь ее рассчитанным слабоумием» [9].

В теории и практике современной педагогики активно пропагандируется миф о советской школе, внешние параметры которой формируют стандарты ее смысловой интерпретации как школы высокой антропологической культуры, что, по нашему мнению, является дискуссионным вопросом. Идеализируя концепты «советская школа» и «советский учитель», авторы намеренно обращают внимание на лучшее, что было в них, полагая, что если в советскую эпоху были идеалы, нравственные ориентиры, то «сейчас» – торжество того, что определяется как «рыночная ментальность» (Т.Н.Суханова). Позволим себе предположить, что это происходит в противовес интеллектуальной изощренности сторонников либерализации образования, настаивающих на необходимости его переориентации на «свободу выбора» и «индивидуальные предпочтения», в которых меняется характер педагогической деятельности, задаваемый личностными характеристиками педагога.

Анализ современной школьной культуры позволяет сделать вывод о том, что поддерживаемые педагогами отношения с обучающимися интерпретируют прежние, «советские», представления об эталонных образцах допустимых видов взаимодействия, не допускающих суждений о приемлемости иных позиций, в которых «заложены важнейшие символы социального бытия человека и общества – демонстрация миролюбия, уважения к социальному статусу друг

друга и т.п.» (А.Я.Флиер), доброты как нормативно-регулятивного элемента стиля педагогической деятельности, обеспечивающего необходимую эффективность в выполнении педагогом социальных задач.

Изучая повседневную жизнь советской школы, в которой «послушание и исполнительность были всем, а самовыражение – почти ничем», антрополог Ш.Келли приводит интересные факты о школьном опыте выпускников: «Школа вообще была нетворческое место», – отмечал человек, который посещал типичную ленинградскую школу с 1975 по 1985 гг., одновременно признавая пользу обучения, которое ему давали по большинству предметов, кроме иностранных языков [10]. Взгляд женщины 1949 г.р. на свои школьные годы еще менее позитивен: «Я с ужасом думаю, насколько мало я взяла от школы, насколько ужасно все было. Языка совершенно не знали английского, хотя у нас было больше, чем у кого бы то ни было другого, уроков, и у нас были две, казалось бы, лучшие учительницы [нашего города], но все это было очень плохо поставлено» [10, с. 107]. «В школу ведь никому не хочется идти, честно скажу. Это как гиря. Кто бы ни говорил, что там радость какая-то, – вранье это, лицемерие. Там вообще двойная жизнь» [10, с. 108]. Вот слова ленинградки, которая пошла в школу в 1965 г.: «Школа была ужасная, просто кошмар. Жаль до слез потраченных 10 лет жизни» [10, с. 108].

В агрессивно-обвинительном контексте звучат воспоминания студентов университета (в опросе приняло участие 200 человек, из которых пятеро дали положительную оценку отношениям с педагогами), закончивших в 2016 и 2017 гг. уже «новую» школу, позиционируемую в современной научной литературе как «школа цифрового века»: «если сказать, что я обижен школой – это не сказать

ничего. Я оскорблен отношением учителей к нам, школьникам, и нашим родителям. Постоянные упреки в том, что мы “ничего не знаем и знать не хотим”» (Иван В.); «до сих пор вспоминаю школу как страшный сон: учителя кричат и постоянно чего-то требуют, не предлагая новых знаний. Порой несут такую пургу... И все это в монотонно-поучительном тоне» (Валентина М.); «за одиннадцать лет учебы услышал только раз от учителя слова поддержки и предложение помощи. Чаще – грубость, упреки в том, что трудятся ради нас, а мы, неблагодарные неучи»; (Александр П.); «оскорбления личности – частое явление в нашей школе» (Анна К.); «я не понимаю, разве можно обижать школьника, который пришел в школу, чтобы чему-то научиться? Обижают за все: вовремя не сдал деньги, не так выполнил домашнее задание, не то платье надела и т.д. И все это на повышенных тонах» (Кристина В.); «приходим учиться, а учитель на уроках срывает на нас зло из-за личных проблем» (Владимир С.); «я была хорошей ученицей. И думаю, что это неплохо, да? Но почему-то своей добросовестностью раздражала учительницу русского языка. Она часто говорила: “Ну, послушаем самую умную”. Произносила слово “умную” с выраженной отрицательной интонацией. Многие, особенно неуспевающие, смеялись. Я терпела. Плакала дома. Как такое забудешь?» (Светлана В.); «слышали бы вы как разговаривают учителя! “Ну и чо?”, “Да ты чо!”, через слово “как бы”, “на самом деле” и пр. Жутко становится! Они же учителя! Зато непременно делают замечания нам, если вдруг ошибаемся» (Алексей А.); «я мечтала учиться у добрых учителей. Но увы! Не повезло» (Галина Р.); «зачем некоторые люди идут в педагогический? Чтобы сеять зло?» (Ольга Б.); «современная школа... Вы спрашиваете, какая она? Отстой!» (Дмитрий Ш.).

Как тут не вспомнить знаменитые слова Чацкого из комедии А.С.Грибоедова «Горе от ума»: «Дома новы, но предрасудки стары. Порадуйтесь, не истребят ни годы их, ни моды, ни пожары!». И в XXI в. в российской школе реализуется наследие советского образования, игнорируются идеи Пиаже, Монтессори, Фребеля, Л.Н.Толстого. Из педагогической культуры «вымывается» интеллектуальность как познавательная способность понимания Другого; нравственность, определяющая ценностную направленность и смысл педагогической деятельности; эстетизм, приносящий гармонию в способность человека репрезентировать свое время. Как отмечает Л.А.Келеман, «эти три компонента отражают сущность интеллигентности как антропологического явления, задающего универсальный смысл сосуществованию и функционированию человека знающего, человека нравственного и человека эстетического» [8].

В системе профессиональных представлений содержание аксиологических категорий этической, культурологической и педагогической направленности «добро» и «доброта» определяется прежде всего нормами и традициями функционирования сообщества педагогов, его внутренней культурой, в функциональном многообразии которой выделяется интенция различения хорошего и плохого, добра и зла, правильного и неправильного, полезного и вредного, одобряемого и осуждаемого и т.п. [11]. Новый мультикультурный социум с его стандартами сетевого творчества и сетевого взаимодействия, «цифровыми конфликтами и разломами» (Е.Н.Шапинская, А.А.Лисенкова) не оказал существенного влияния на стратегии социального взаимодействия основных участников образовательного процесса и приемы педагогической выразительности, на закрепленные тради-

циями советской школы пределы диалога учительской и ученической культур. Драматизм ситуации усиливает «омертвление» (Н.А.Хренов) используемого педагогами языка доверия и взаимоуважения, расширяя картину и основания коммуникативных девиаций.

Локализованная в сознании педагога аксиологическая модель взаимодействия, определяющая культурную специфичность профессиональной общности педагогов, формы и алгоритмы профессионального общения, бережно охраняемые нормы профессионального поведения даже под влиянием общественного мнения и угроз неповиновения слабо подвержены модификациям. Парадигма культуры школьных отношений формирует принципы-требования межсубъектного поведения, характеризующиеся «снижением потребности в приобщении к субъектному “участию” или хотя бы активному “присутствию” в решении общих задач». Профессиональный дискурс не рассматривается в качестве активной среды функционирования понятия «доброта» как ценностной доминанты профессиональной культурной традиции. Вероятно, это одна из важных причин дестабилизации аксиологических стандартов профессиональной деятельности педагогов.

Анализируя ценности современной педагогико-правовой реальности, мы уже отмечали игнорирование принципа гуманистического характера образования; нарушение права на уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности; применение форм, средств, методов обучения и воспитания, не соответствующих возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся; несоблюдение правовых, нравственных и этических профессиональных

норм [12, с. 121]. Вынуждены согласиться с мнением Ш.Фитцпатрик, что школы продолжают оставаться «закрытыми «тотальными» институтами (Goffman) с сильной локальной культурой, которую должны освоить все участники образовательного процесса и чья цель – воспитывать учащихся (прививать им ценности); лицемерие свирепствует; повседневное сопротивление (ученики против учителей) является повсеместным» [13]. «Добро» и «доброта» как доминантные понятия, определяющие аксиологичность педагогической деятельности, не находят своего реального выражения.

На наш взгляд, пора признать, что «старая педагогика» (Ш.Амонашвили), с ее привычно жесткими этическими позициями перестраивания архитекторики личности, репрессивно-манипулятивным характером воздействия на человека, стремлением к консервации установленного порядка коммуникаций, интолерантного отношения к культурным и психологическим особенностям поведения ребенка, требованием согласования поведенческих ситуаций, которые не предусмотрены правилами, претендующими на создание системности и порядка, традиционного «ролевого поведения педагога, приводящего к активному переключению позиций восприятия учеником своего собственного «я»» (А.В.Денисов), входит в противоречие с новой реальностью, принципиально меняющей пространство процессов рационального и чувственного понимания, в котором «новые средства коммуникации оказывают интенсивное и многомерное влияние на структурообразующие элементы всей культуры в целом» (Н.Г.Багдасарьян), что требует от педагогов особой стратегии поведения, мышления и чувствования. Однако формы и содержание педагогического взаимодействия прошлого века продолжают навязываться педагогами предста-

вителям иного типа культуры, индифферентным к традиционным ценностным системам, что способствует усилению «культурного разрыва» и означает утрату значимости педагога как величайшей ценности общества.

Высказывая свою методологическую позицию, Н.Г.Багдасарьян считает, что на «семантическом уровне это проявляется в том, что речь “компьютерного поколения” обрастает новыми словами и речевыми оборотами таким образом, что она уже почти недоступна предыдущим поколениям. Тем более им трудны для понимания смыслы, которые за новым языком скрываются. Новая культура, формирующаяся в некоей пока неочевидной логике, как бы “случайно”, из фрагментов, обрушивающихся на общество из самых разнообразных источников информации, утрачивает точки отсчета, оставляя при этом человека на поверхности явлений» [4, с. 5].

Полагаем, что на психологическом уровне «культурный разрыв» между «новыми детьми» и «старыми педагогами» проявляется в протестном поведении обучающихся, обусловленном психологическими особенностями личности и ее нравственной позицией, являющимся следствием неадекватного (защитного) реагирования на затруднения школьной жизни или на не удовлетворяющий ее стиль взаимоотношений с педагогами (М.Р.Морозов). К основным предикторам протестного поведения, направленного на изменение существующего несправедливого положения, ущемляющего права членов группы [14], исследователи относят остро воспринимаемую несправедливость и связанные с ней эмоции, социальную идентичность и самооффективность [15]. Традиционными формами протестного поведения являются: речевая агрессия как установка на антидиалог (Т.А.Воронцова), активно используемая в контексте с

негативной модальностью обучающимися в совокупности различных поведенческих дискурсов; демонстративный отказ от выполнения требований педагога; солидарное неприятие педагога, пытающегося разрушить коллективные ценности; публичное выражение недовольства устанавливаемыми педагогом правилами взаимодействия; официальные обращения к администрации образовательной организации с просьбой (требованием) «убрать учителя из класса» и др. Наличие современных технологий, компьютерной коммуникации как нового средства, предполагающего неформальность, спонтанность и анонимность, способствует появлению новых форм протестного поведения обучающихся. Так, доступ к приватной информации педагога, «репортажи» с уроков дают возможность его дискредитации в социальных сетях.

Активизация в последнее время протестного движения свидетельствует о том, что в новой социальной реальности понимание педагога как «яркого представителя интеллигенции» утратило идеологический пафос и манифестируемую событийность в жизни Ребенка. Иным стал взгляд на социальную значимость педагога как субъекта, способного к «проектированию и конструированию» Человека, ослаблено общественное внимание к педагогу как ценности, его профессиональному мышлению. Нередко можно встретить утверждения о том, что природа и профессиональное поведение педагогов обременены опасными дефектами, способными сузить пространство мира культуры Ребенка, разрушить его культурно-экзистенциальную суверенность и содержательную самоценность. Протестное поведение разрушает школьную культуру, включающую установки, представления, нормы и ценности [16], связанные с системой педагогических взаимодействий, об-

условливающих содержание образовательного процесса и морально-психологический климат. Мы согласны с позицией исследователей, утверждающих, что трудно влиять на нормы и ценности обучающихся и их родителей, вследствие чего актуальным становится диалог на аксиологическом уровне.

Таким образом, исследование показало, что современная школьная культура как совокупность образовательных, психологических, социальных и физических факторов воспитания и обучения, отвечающих гуманистической парадигме, важна для создания образовательной среды, наполненной сентенциями добра и доброты – базовых этических позиций, отражающих важные элементы профессионального педагогического сознания. Утрата четких ориентиров в различении добра и зла и индифферентность в отношении профессиональной морали способствуют снижению в педагогической среде значимости ключевых аксиологических понятий, к которым относятся понятия «добро» и «доброта». В попытке определить специфику взаимоотношений в новой школьной культуре, изменение роли и статуса педагога в структурировании школьной практики взаимодействия мы считаем необходимым учитывать в процессе управления школой характер перемен, оказывающих влияние на содержание профессиональной этической системы, внутренних моральных законов, абсолютных принципов, обеспечивающих взаимодействие участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград; Архангельск: Перемена, 1996.
2. Мокрушина Е.Ю. Формы существования концептов // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в

вузе и школе: Сб. статей IX Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: РИО ПГСХА, 2007.

3. *Гуревич П.С.* Философия культуры. М.: Аспект Пресс, 1995. 288 с.

4. *Баддасарьян Н.Г.* Прошлое, настоящее и будущее культуры: субъективные заметки // Культура культуры. 2014. № 4.

5. *Гудинг Д., Леннокс Дж.* Мировоззрение: Для чего мы живем и каково наше место в мире. Ярославль: ДИА-пресс, 2000. 384 с.

6. *Kaffemanienė I., Masiliauskienė E, Melienė R., Miltenienė L.* Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Education Paradigms // *Pedagogika*. 2017. Т. 126. No. 2.

7. *Šola T.S.* Eternity does not live here any more – a glossary of museum sins. Zagreb, 2012.

8. *Келеман Л.А.* Ценностно-онтологический статус интеллигентности. Ставрополь: Светличная С.Г., 2015. 110 с.

9. *Адорно Т.* Эстетическая теория. М.: Республика, 2001. 527 с.

10. *Келли К.* «Школьный вальс»: повседневная жизнь советской школы в послесталин-

ское время // Антропологический форум. 2004. № 1.

11. *Пелипенко А.А.* Дуалистическая революция и смыслогенез в истории: Учеб. пособие для аспирантов. М.: МГУКИ, 2007.

12. *Фролов О.В.* Правовая культура в контексте педагогической рефлексии // Правовая культура. 2017. № 3 (30).

13. *Фитцпатрик Ш.* Чья же в конце концов школа? // Антропологический форум. 2006. № 4.

14. *Tropp L.R., Brown A.C.* What benefits the group can also benefit the individual: group enhancing and individual enhancing motives for collective action // *Group processes & intergroup relations*. 2004. Vol. 7. Iss. 3. P. 267–282.

15. *Агадуллина Е.Р., Котова М.В.* Современные модели коллективных действий // Современная социальная психология: Теоретические подходы и прикладные исследования. 2012. № 4. С. 15–24.

16. *Peterson R.L., Skiba R.* Creating school climates that prevent school violence // *Preventing school failure*. 2000. Spring. P. 122–129.

Дата поступления – 17.02.2020

The phenomenon of good and kind in the valuable world of school culture

Rail M. Asadullin – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Scientific Director of the Bashkir Scientific Center of the Russian Academy of Education (Ufa, Russia); rail_53@mail.ru.

Aida V. Kiryakova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Head. Department, Orenburg State University (Orenburg, Russia); aida.osu@gmail.ru.

Oleg V. Frolov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Orenburg State University (Orenburg, Russia); fov-osu@mail.ru,

Abstract. *A critical analysis of the cultural reality of the modern school is given and its specificity is revealed from the point of view of the cultural-anthropological paradigm of the “Good” school. The content of the axiological content of school culture as a whole is estimated. The role of the teacher in the construction of the “good school” in the context of educational dialogue is determined. An empirical study revealed the position of the main participants in the educational process in relation to modern school culture in the aggregate of pedagogical, psychological and cultural factors. It is concluded that the “Good School” is a school that demonstrates not only high learning outcomes, but also ensures the emotional well-being of subjects of school culture, based on mutual respect between teacher and student, their cultural interaction in the educational process.*

Key words. *School, teacher, values, culture, school culture, pedagogical interaction.*

REFERENCES

1. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke // YAzykovaya lichnost': kul'turnye koncepty [Cultural dominants in the text language / Linguistic personality: cultural concepts]. Volgograd: Arkhangel'sk: Peremena, 1996. P.16.
2. Mokrushina E.Y. Formy sushchestvovaniya konceptov. *Voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze i shkole*: Sb. statej IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Forms of the existence of concepts. Questions of modern philology and methods of teaching languages at a university and school: a collection of articles of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference]. Penza: RIO PGSHA, 2007.
3. Gurevich P.S. *Filosofiya kul'tury* [The philosophy of culture]. Moscow: Aspect Press, 1995. 288 p.
4. Bagdasaryan N.G. Proshloe, nastoyashchee i budushchee kul'tury: sub'ektivnye zametki [The past, present and future of culture: subjective notes]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of Culture]. 2014. No. 4.
5. Gooding D., Lennox J. *Mirovozzrenie: Dlya chego my zhivem i kakovo nashe mesto v mire* [Worldview: Why we live and what our place in the world is]. Yaroslavl: DIA-press, 2000. 384 p.
6. Kaffemaniënė I., Masiliauskienė E., Melienė R., Miltenienė L. Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Education Paradigms// *Pedagogika*, 2017, t. 126, Nr. 2.
7. Šola T.S. Eternity does not live here any more – a glossary of museum sins. Zagreb, 2012.
8. Keleman L. A. Cennostno-ontologičeskij status intelligenčnosti [Value-ontological status of intelligence]. Stavropol: Svetlichnaya S.G., 2015 . 110 p.
9. Adorno T. *Estetičeskaya teoriya* [Aesthetic theory]. Moscow: Republic, 2001. 527 p.
10. Kelly K. «Shkol'nyj val's»: povsednevnyaya zhizn' sovetskoj shkoly v poslestalinskoe vremya [“School Waltz”: the everyday life of the Soviet school in the post-Stalin era]. *Antropologičeskij forum* [Anthropological Forum], 2004, No. 1.
11. Pelipenko A.A. *Dualističeskaya revolyuciya i smyslogenez v istorii: Učeb. posobie dlya aspirantov* [The Dualist Revolution and the Meaning of Genesis in History: A Textbook for Graduate Students]. Moscow: MGUKI, 2007.
12. Frolov O.V. *Pravovaya kul'tura v kontekste pedagogičeskoj refleksii* [Legal culture in the context of pedagogical reflection]. *Pravovaya kul'tura* [Legal culture]. 2017. No. 3 (30). P. 121.
13. Fitzpatrick S. Ch'ya zhe v konce koncov shkola? [Whose school is in the end?]. *Antropologičeskij forum* [Anthropological Forum]. 2006. No. 4.
14. Tropp L.R., Brown A.C. What benefits the group can also benefit the individual: group enhancing and individual enhancing motives for collective action // *Group processes & intergroup relations*. 2004. Vol. 7, Iss. 3. P. 267-282.
15. Agadullina E.R., Kotova M.V. *Sovremennye modeli kollektivnyh dejstvij // Sovremennaya social'naya psihologiya: Teoreticheskie podhody i prikladnye issledovaniya* Modern models of collective action [Modern social psychology: Theoretical approaches and applied research]. 2012. No. 4. P. 15–24.
16. Peterson R.L., Skiba R. *Creating school climates that prevent school violence // Preventing school failure*. 2000. Spring. P. 122–129.

Submitted – 17.02.2020

Ценности научной картины мира в образовании: динамический подход

Перминов Василий Леонидович – педагог дополнительного образования ГБОУ № 354 им. Д.М.Карбышева (Москва, Россия); vlperminov@yandex.ru

Аннотация. Цель статьи – определение ценностей научной картины мира как мировоззренческой целостности, системное формирование которой осуществляется в условиях специфической социальной организации, каковой является школа. В развитии школы как вида социальной организации имеет место усложнение, которое детерминировано динамикой и обогащением различных ценностей: социокультурных, стратегических, тактических, мотивационно-стимулирующих, регулятивных. Важнейший результат и показатель эффективности школы – научная картина мира, формирующаяся у учащихся не только под влиянием научных знаний, содержащихся в учебных предметах, но под влиянием той философии, которая развивается философами, представителями гуманитарного и естественнонаучного знания и транслируется в содержание педагогической подготовки учителя. Статья адресована широкому кругу исследователей социального управления.

Ключевые слова. Научная картина мира, истина, мировоззрение, социальная организация, ценность, цель, философско-аксиологический подход.

Проблема научной картины мира имеет своим основанием комплекс «ценности – цели – задачи – условия». Эти основания охарактеризованы С.В.Ивановой в ее работе программного значения, в которой говорится: «Гуманизация образования, будучи одной из мировых тенденций, является и основным принципом реформирования образования в нашей стране. Это имеет объективные причины, так как в настоящее время цивилизационный процесс характеризуется глобальными экономическими проблемами, экспансией техносферы, дегуманизацией общества. В нашей стране эти негативные явления усугубляются государственно-политическими, экономическими изменениями, которые привели к экономической нестабильности, резкому расслоению и социальной незащищенности большинства населения, межэтническим и национальным конфликтам, утрате ценностных ориентиров и глубокому нравственному кризису...» [1, с. 91]. К настоящему времени названные проблемы не утратили своей остроты и имеют непосредственное отношение к содержанию научной картины мира.

Исследуя ценности научной картины мира в школьном образовании, отметим, что школа рассматривается нами как саморазвивающаяся социальная система. Ценности в таких системах формируются и ведут себя иначе, чем в тех социальных системах, где нет аспекта саморазвития. Фундаментальными ценностями школы, как и всей сферы образования, являются: человек, педагог, школа, культура; они, в свою очередь, связаны с концепцией содержания школьного образования.

Идеи гуманизма, берущие свое начало еще с античных времен (Платон, Аристотель, представители философии поздней античности), были развиты и выведены на новый качественный уровень христианством и в конце XIX – начале XX в. представлены философией гуманизма: трудами П.И.Новгородцева, В.С.Соловьева, С.Л.Франка, Н.А.Бердяева, А.Швейцера, П.А.Кропоткина, В.И.Вернадского. Главную роль в сохранении и трансляции этого направления сыграла сфера образования и науки, которая, несмотря на все исторические перипетии, способствова-

ла появлению коллективного разума на планете, не позволив цивилизации потребления и приобретения навязать свои псевдоценности человечеству и ввергнуть его в пучину кризисов и экологических катастроф. Важное место в этом процессе занимают выработанные ценности всей мировой культуры, в которой формировались веками научное и религиозное мировоззрения. Сформировавшаяся в итоге научная картина мира во многом способствовала спасению человечества, защитив его от полного самоуничтожения [2; 3; 4].

Согласно В.С.Степину, «культура – это сложная развивающаяся система надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения). Культура хранит и транслирует эти программы в форме социокодов (традиция) и порождает новые программы, адресованные будущему (творчество)» [5, с. 33]. С точки зрения М.С.Кагана, ценности – это элемент культуры, выполняющий двойную роль – как продукт творческой деятельности субъектов культуры и как составная часть самого субъекта культуры, т.е. они выступают как творческое начало культуры [6]. В развитии школы как вида социальной организации имеет место усложнение, которое детерминировано динамикой и обогащением различных ценностей: социокультурных, стратегических, тактических, мотивационно-стимулирующих, регулятивных.

Научная картина мира (НКМ), представляя собой множество научных теорий, идей, является целостной системой с набором принципов и законов, описывающих устройство мироздания, выполняет интегрирующую и синтетическую функцию в обществе, отражая, сохраняя, транслируя основные мировоззренческие взгляды на существующий мир, что, в свою очередь, влияет на формирование целей образовательной политики государства и задает вектор развития

образования. Школа – это важнейший институт трансляции НКМ [2; 4].

Современный мир характеризуется информационной насыщенностью и многоплановостью информации, усложнением производства, наличием сложных социальных и экономических институтов, возрастанием рисков. С позиций философии культуры социальная организация является объектом культуры и принадлежит материальному бытию, но с другой стороны – ее ценности находятся в сфере духовного бытия [6; 7].

Анализ эволюции взглядов и подходов к проблеме ценностей показал, что в научной картине мира они меняются в зависимости от различных факторов и условий: от стадии развития общества, от типа научной рациональности, от ведущих идей в мире и науке, от содержания мировоззренческих универсалий [6; 8].

Согласно концепции школы русского циклизма Н.Н.Моисеева и др., опирающейся на цивилизационный подход, считающей, что динамика общества связана в своем развитии с циклическими закономерностями прошлого, настоящего и будущего человечества, в современном информационном обществе ключевую роль будет играть Коллективный Разум [4; 6]. При этом основными характеристиками новой мировой цивилизации с чертами гуманистического общества будут:

- человек, имеющий больший простор для творческой активности (не являющийся больше придатком машинной системы);

- коэволюция природы и общества, учет интересов настоящих и будущих поколений на базе концепции устойчивого развития – переход к ноосферной цивилизации;

- сочетание преимуществ социализма (социальная направленность) и капитализма (эффективность) в рамках интегрального общества.

НКМ динамична и изменчива, поэтому правомерен вопрос, связанный с актуальной темой развития и ролью ценностей в этом процессе. Важно отметить, что ценности развития входят в НКМ. Еще Гегель писал о том, что идея сама по себе ценностна – ее нельзя выделить, расчлнить.

К настоящему времени в российском обществе сформировалась неоднозначная ситуация относительно роли и места учителя в формировании у школьников научной картины мира. Несмотря на то, что учитель – это неотъемлемая часть НКМ, его общественный статус значительно снижен. При этом роль культуры как социокультурного фундамента общества в формировании НКМ также снижена. Но мы знаем, что ценности – это ведущие идеи, опора мировоззрения, а технологии – это следствие, отражение цивилизации и ее содержание одновременно. Что же сегодня вышло на первый план? На первый план вышла глобализация с ее туманными ценностями, а точнее – создан механизм разрушения ценностей, их нивелировки и затушевывания. Как отмечает В.С.Степин, «обострение глобальных кризисов современной цивилизации ставит вопрос о новой системе ценностей, определяющих стратегии цивилизационного развития. Найти точки роста новых ценностей – приоритетная задача философии и современных социально-гуманитарных наук» [5, с. 246].

Однако глобализация во многом оказалась бесструктурна, и ученик в этих условиях оказался потерянным. Субъект потерялся в глобальном мире и стал неуправляем. Важнейшая, ключевая связь «Учитель – Ученик» ослабла, гаджеты во многом стихийно стали заменять учителя: модернизация образования все более перемещается в электронную среду [8; 9; 10]. С практической точки зрения важной является специфика связи «ценности – средства – результат» в социогуманитар-

ных и социально-экономической системах. Поэтому в сложившейся ситуации необходимо вернуть учителю, который попал в плен бюрократических сетей, мировоззренческо-личностное начало.

Подмена ценностей и понятий в НКМ приводит к ее деформации, что влечет серьезные концептуальные и нормативные просчеты в управляющих системах. Очередной парадокс произошел в управлении российским образованием: управленческие структуры (чиновники, департамент), по сути, перестали управлять образованием в том смысле, что просто нечем стало управлять, т.к. закономерным образом исчез субъект управления. Управление свелось в основном к регулированию финансовых потоков в сфере образования и, как следствие, резкому росту объемов различной отчетности. Такой метод удачно вписывается в концепцию модернизации, которая требует только ресурсов, и в первую очередь – финансовых (разработка и тиражирование заданий, подготовка отчетов), но противоречит современным социально-экономическим вызовам пятого технологического уклада.

На фоне отсутствия государственной программы воспитания современные инновации в образовании сведены к определению рыночной стоимости различных процессов в образовании и не в состоянии инициировать и мотивировать духовную жизнь педагогов, учащихся и их родителей, поскольку в современной деформированной НКМ представителей системы образования важнейшие ценности отсутствуют и нет понимания творческой сути человеческой деятельности как важнейшей составляющей реальной социальной картины бытия.

Воспитание помогает понять подрастающему поколению, что человеческая деятельность детерминирована ценностями, поведением и общением как формами человеческой активности. Ценности задают

вектор активности, в поведении реализуется целерациональная функция активности, общение выступает необходимым условием социокультурной сущности деятельности [11]. Деятельности как преобразующему механизму и инструментарию присуща универсальность. Человеческая деятельность, изменяя мир вещей, изменяет практику, придавая ей новую ценностную направленность, целерациональный смысл, транслируя способы общения. «Типы миропонимания и мироощущения, свойственные разным типам общества, определены содержанием мировоззренческих универсалий (категорий) культуры. Они выражают фундаментальные жизненные смыслы и ценности и функционируют в качестве своего рода генома социальной жизни» [5, с. 58].

Примером удачного управления образованием в стране являются российские лицеи, созданные в начале XIX в., которые в течение 100 лет обеспечивали университетский уровень образования [10], показав всему миру убедительный пример интеграции в образовании. Благодаря структурной вертикали «гимназии – лицеи и университеты – академия» в России получили развитие лучшие традиции образования, способствовавшего расцвету научной мысли, литературы и искусства [10]. Ценности лицейского образования были выше ценностей чиновников от образования, хотя и вступали в противоречие с ценностями системы управления российским образованием.

Сложный процесс развития социальной организации имеет динамичный характер и опирается на иерархию ценностей организации, т.е. процесс развития от ценностей системы к системе ценностей как кумулятивному ориентиру развития организации. В этой связи возникает закономерный вопрос: каким образом ценности социальной организации могут влиять на ее развитие, и как этот процесс связан

с целями организации и с ее адаптацией к внешней среде? Ценности организации – это основание, определяющее ее развитие. Связь ценностей и целей социальной организации заключается в том, что цели всегда определяются ее ценностями. Согласно общей теории систем (Р.Акофф, Л. фон Берталанфи, А.А.Богданов, М.Месарович, Я.Такахара и др.), цели задают структуру и функции системы. Однако для сложных открытых и динамичных систем актуальным становится вопрос об устойчивости системы, поскольку устойчивость важна для ее эффективности и результативности [12; 13]. Устойчивость влияет на стабильность функционирования социальной организации во времени, но поскольку фаза стабильного развития, которая в ряде исследований получила название фазы роста, периодически сменяется фазами транзитивного (неустойчивого) развития, стагнации и регресса, становятся актуальными процессы кристаллизации системы ценностей, не допуская серьезных противоречий между ценностями и целями.

Анализ исторического пути развития советской школы показывает взаимосвязь ценностей и целей в отношении «система образования – образовательная система». Содержание школьного образования было отражено в целях, которые ставились обществом перед школой в период с 1917 по 1984 гг. и далее. Рассмотрим эти целевые установки:

- обеспечение грамотности и решение задач трудового обучения, формирование знаний по основам наук (1917–26 гг.);
- подготовка к введению всеобщего начального образования, обеспечение связи школы с жизнью, введение всеобщего начального образования и расширение повышенного образования (1926–31 гг.);
- решение задачи трудового обучения и политехнической подготовки учащихся (1927–30 гг.);

– введение 10-х классов (1929/30 учебный год); усовершенствование идейно-теоретического потенциала содержания образования, связь школы с жизнью, активизация учебного процесса, повышение его идейного уровня, формирование научного марксистско-ленинского мировоззрения школьников (1931–38 гг.);

– постепенный переход к школе–десятилетке (1937–40 гг.);

– укрепление дисциплины, переход на обучение с 7 лет (1943 г.);

– ориентация на укрепление связи школы с жизнью, идейно-политическое и патриотическое воспитание (1941–43 гг.);

– развитие самостоятельности учащихся (1944–45 гг.);

– переход ко всеобщему обязательному семилетнему обучению (1949–56 гг.);

– введение всеобщего обязательного восьмилетнего обучения, укрепление связи школы с жизнью, введение 11-летки (1958 г.);

– переход к 10-летнему обучению вместо 11-летнего (1964 г.);

– формирование прочных знаний, воспитание материалистического мировоззрения, коммунистической нравственности, любви к труду, сознание общественного долга;

– организация дифференцированного подхода к обучению учащихся за счет введения факультативов в школе (1966 г.);

– подготовка и переход ко всеобщему среднему образованию (1960–72, 1975 гг.), повышение научно-теоретического уровня обучения и содержания образования, усиление мировоззренческой направленности содержания образования (1966–77 гг.);

– обеспечение всестороннего гармонического развития личности в условиях расширения социальных функций школы; учить школьников мыслить, творчески трудиться, самостоятельно добывать знания и применять их на практике (1964–76 гг.);

– обеспечение роста идейно-нравственного потенциала (1976–84 гг.).

Названные целевые установки для советского школьного образования принимались и реализовывались в русле стабильно поддерживаемых ценностей – высокий мировой уровень советского образования, всеобщность и массовость образованных людей в стране, высокий интеллектуальный и этический уровень граждан (строителей коммунизма). Эти государственные установки были составной частью научной картины мира поколений советских граждан [8]. «Высота» НКМ в сознании человека и общества во многом определяется уровнем научно-технического прогресса, ценность которого была доказана эпохальными успехами советской космонавтики (запуск первого искусственного спутника Земли, выход первого космонавта в космос и др.), когда в течение 25 лет наша страна была действительно Первой. Эти успехи – прямое следствие реализации целей образования, воспитания и обучения, о которых сказано выше. В условиях стабильных ценностей, которые поддерживаются обществом, есть возможность постановки стратегических целей для школьного образования и их соответствующего достижения.

Попытки реформирования школьного отечественного образования (1966, 1972, 1984 гг.) приводили к последовательному разрушению ценностей образования и культуры в силу их недостаточной программно-концептуальной обоснованности, что существенно повлияло на деградацию экономической структуры СССР, стимулировало возникновение серьезных дисбалансов в развитии советской экономики и общества. Эти условия, вкупе с другими факторами, в силу нелинейных зависимостей развития образования привели к системному кризису всего общества. Начиная с 1991 по 2008 г., несмотря на достиже-

ния в образовании в период 1990-х гг. (развитие гимназического и лицейского образования в структуре вариативной системы образования РФ и др.), процессы деградации образования показали свою деструктивную роль, способствуя общественному кризису, и доказали собственную значимость и неисключаемость из системы социально-экономического сохранения и развития всего общества [10; 12]. В это время именно базовые ценности подверглись массовой атаке со стороны внешних сил и институтов, что ускорило социально-общественный кризис, распад СССР и кризис внутренней социально-экономической институциональной структуры России до наших дней. Схожие проблемы обнаружены Дж.Гэлбрейтом, указывавшим на глубокий ценностный конфликт и зависимость между технологической структурой и сословием педагогов, ученых, что негативно сказывалось на их взаимоотношениях: «Между технологической структурой и сословием педагогов и ученых может возникнуть соперничество и противоречие, обусловленное их неодинаковым отношением к государству» [13, с. 417].

Неизменными цивилизационными ценностями образования и общества всегда признавались человек, педагог, школа, культура. Взаимосвязь этих ценностей носит лонгитюдный характер, являясь одним из основных условий стабильности и прогресса образования. С течением времени в каждом обществе возрастает ценность самих ценностей. Базовые ценности общества способны при определенных условиях стабилизировать общество в кризисные этапы его развития, выполняя адаптивную роль. Поскольку образование является фундаментальной ценностью, в нем есть потенциал сохранения общества. Это положение особенно актуально в условиях перехода из одного типа общества

в другой. Ключевым фактором здесь выступает степень гибкости, адаптивной эффективности всей внутренней структуры общества, включая все правовые и социально-экономические институты и процессы. Институт образования в этой ситуации выступает как важнейшее связующее звено через воспитательную, ценностную функцию, не обрывая связь поколений, как это произошло при распаде СССР. Образование может выступать как показателем благополучия общества, так и индикатором серьезных системных рисков, которые со временем становятся угрозой его целостности и экономической стабильности. Именно образование способно как институт эффективно влиять на формирование адаптивной эффективности внутренней структуры всего общества (структуры управления, рынка, степень организационной гибкости), поскольку исторически пронизывает все его социальные слои и группы. Становится достаточно очевидным вся первостепенность роли образования, системы «Учитель» (по Н.Н.Моисееву) в задачах национальной политики России. «Та нация, которая раньше других сумеет создать наиболее совершенную систему “Учитель”, станет лидером XXI века» [4, с. 272]. Отсюда следуют все ключевые, методологически исходные позиции современной концепции модернизации и инновационного развития российского общества [5; 14; 15]. Философско-аксиологический подход должен быть непрременной составляющей концепций и программ образовательных реформ. Современный стиль управления российским образованием носит рискогенный характер.

Сложившиеся за последние 20 лет противоречия между системой образования и образовательными системами, между ценностями и целями образования служат тормозящим фактором в решении актуальных задач образования, в

формировании компетентности обучающихся и педагогов, провоцируя многовекторные риски для будущего России. Ключ к благоприятному решению существующих проблем лежит в глубоком понимании роли ценностей образования [16]. Игнорирование ценностного характера образовательных реформ, которые затрагивают все сферы развития общества, отзывается кризисом в экономике и в обществе через 5–7 лет; следует считать непреложным фактом, что в экономику, науку, образование, культуру, управление и др. должны приходиться образованные, компетентные люди.

К числу современных социально-образовательных ценностей относится и функциональная грамотность, исследование которой переместились из среды взрослых в среду школьников. Результаты исследований показывают, что к концу прошлого века системная работа в этом направлении давала положительную педагогическую динамику [14], однако к настоящему времени социально-педагогические исследования все чаще выдают тревожные результаты и их симптоматику. В характеристике функциональной грамотности молодежи просматривается социальный аспект: зависимость способных молодых людей в овладении прикладными знаниями и умениями от материальных условий, причем зависимость прямая: чем состоятельнее человек, тем более он функционально грамотен [14; 17]. Однако уровень функциональной грамотности оказался не зависящим от типа школы, в которой учились респонденты, т.е. тип школы не дает преимуществ в овладении функциональной грамотностью. «Недооценка уровня функциональной грамотности, надежда на доучивание усложняет процесс социализации и снижает значение школы как ее института. Представляется целесообразным ввести характеристику функциональной грамотности выпускников в

качестве одного из индикаторов оценки модернизации отечественной средней школы», – отмечается педагогами [4; 11]. Снижение уровня функциональной грамотности влияет на растущий разрыв между школой и вузом. Функциональная неграмотность является фактором риска современной цивилизации, функционально неграмотные и малограмотные люди агрессивны, им чужда и недоступна идея толерантности как нравственного компонента социализации [12].

Ученые отмечают, что компоненты толерантности формируются тысячелетиями; смысл и содержание толерантности в том, что она вбирает в себя ценности и социальные интересы, ментальные установки и стереотипы, является способом выживания в постоянно меняющемся мире [12]. Толерантность имеет «диффузную форму», т.е. не оформлена институционально, но проявляется через качественные свойства устойчивых структур, к каковым относятся образование, университеты. Это значит, что толерантность является важным условием жизнеспособности системы образования, потому условиям ее воспитания у школьников должно придаваться особое значение.

На рубеже XX–XXI вв. происходит сложный процесс модернизации российского образования и науки, в котором отсутствуют четкие критерии и параметры стандартизации образования, позволяющие дать объективную оценку реформированию всех звеньев системы непрерывного образования в стране. Болонский процесс, к которому присоединилась Россия, не оправдал надежд, связанных с модернизацией российского образования, и сыграл скорее антиинновационную роль для высшей школы. Современное образование во многом работает на идеологические и экономические запросы общества и государства, порождая проблему выбора и последовательного укоренения ценностных ориентиров и приоритетов в

образовательных системах, например, сохранение преемственности образования на основе преемственности ценностей и целей разных его ступеней. Уже на уровне базовых ценностей в настоящее время сохраняется противоречие между основными системами образования – управляемой системой, в которой осуществляется образовательный процесс (она же образовательная система), и управляющей системой образования (все органы управления образованием), которая порождает законы, стандарты и выполняет функции управляющей системы. Отсюда – цели и ценности образования, как в целом, так и на разных его этапах, либо значительно искажаются, либо подменяются ложными целями и ценностями. Это противоречие следует классифицировать как противоречие между ценностями и целями образования. Основные противоречия, на наш взгляд, таковы:

1) образование нуждается в стандартизации, а образовательная система отвергает большинство стандартов, навязанных ей «сверху», поскольку прежде всего заинтересована в развитии личности каждого из своих субъектов, в том числе и преподавателей. Здесь противоречие между государством и его управленческими структурами (министерство просвещения, департаменты, управы) и образовательными учреждениями различных образовательных систем (федеральными, региональными, муниципальными и др.);

2) различные структурные подразделения системы образования заинтересованы в формальных, унифицированных результатах (например, процент школьников, успешно сдавших ЕГЭ), а образовательные системы заинтересованы в неформальной стороне качества результата, где один из критериев качества – личностное развитие субъектов образования;

3) стандарты, согласно которым образовательная система формирует образо-

вательную и экономическую компетентность, в которых важнейшую роль играет содержание образования (учебный план, учебники), не должны вступать в противоречие с законами развития личности и с законами функционирования образовательных систем [6; 10];

4) коррумпированный характер сферы образования провоцирует принципиальное противоречие этического характера, связанное с ценностями образования: в содержание повышения компетентности учителей и других субъектов образовательного процесса входят этические ценности антикоррупционного характера, а в содержание подготовки управленческих кадров системы образования эти ценности не входят. Сформировалась социально-генетическая наследственность, которая не может быть ликвидирована в течение одного поколения;

5) недостаточное ресурсное обеспечение образовательных реформ (отсутствие учебников должного качества, программ обучения и повышения квалификации педагогов и др.) существенно снижает эффект самих реформ, делая их традиционно половинчатыми в России. В них просматриваются интересы узкой части представителей системы образования – верхних структур управленческой элиты. Сложившаяся противоречивая, чреватая сложными рисками ситуация много лет подтверждает тезис ученых МГУ им. М.В.Ломоносова о рискованном (как специфичном для России) поведении чиновников и предпринимателей в российской экономике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2 (5). С. 91–109.

2. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI века. М.:

Гуманитарный издательский центр «Владос», 1994. 336 с.

3. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991. 71 с.

4. Моисеев Н.Н. Заслон средневековью. М.: Тайдекс Ко, 2003. 312 с.

5. Степин В.С. Философская антропология и философия культуры. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. 542 с.

6. Каган М.С. Проблемы методологии гуманитарного познания. Избр. труды. М.: Юрайт, 2018. 321 с.

7. Бакурадзе А.Б. Функции и иерархия ценностей управления социальной организацией // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия». 2018. № 1. с. 17–26.

8. Горяинов В.П. Ценностные суждения в России и Западной Европе: сравнительный анализ // Социс. 2009. № 5. С. 114–120.

9. Бозиев Р.С., Перминова Л.М. Гаджеты в учебном процессе: за и против (по материалам опроса) // Педагогика. 2018. № 8. С. 44–56.

10. Федоров Б., Перминова Л., Романов К., Сергейчик Е., Смирнова Е. Российская школа

в сумерках образования. Нью-Йорк: Меллен Пресс, 2001. 364 с.

11. Деметрадзе М.Р. Ядро традиционных ценностей как феномен постсоветского общества // Социс. 2012. № 3. С. 120–128.

12. Перминова Л.М., Яковлева Н.И., Перминов В.Л. Образование в эпоху кризиса: XX–XXI вв. М.: МИОО, 2012. 169 с.

13. Гэлбрэйт Дж. Новое индустриальное общество. М.: Транзиткнига, 2004. 602 с.

14. Беляева Л.А. Образование в России и модернизация экономики (по результатам Европейского социального исследования // Социс. 2011. № 12. С. 22–35.

15. Славин Б.Б. Эпоха коллективного разума: или о роли информации в обществе и коммуникативной природе человека. М.: МГУ, 2014. 285 с.

16. Зборовский Г.Е. Образовательное знание как проблема социологии // Социс. 2012. № 5. С. 12–20.

17. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб.: СПб ГУПМ, 2002. 83 с.

Дата поступления 25.06.2020

Values of the scientific picture of the world in education: a dynamic approach

Vasily L. Perminov – Teacher further education GBOU No. 354 of them. D.M.Karbyshev (Moscow, Russia); vlperminov@yandex.ru

Abstract. *The purpose of the article is to define the values of the scientific picture of the world as ideological integrity, the systemic formation of which is carried out in the context of a specific social organization, which is a school. In the development of the school as a kind of social organization, there is a complication that is determined by the dynamics and enrichment of various values: sociocultural, strategic, tactical, motivational-stimulating, regulatory. The most important result and indicator of the effectiveness of the school is the scientific picture of the world, which is formed in students not only under the influence of scientific knowledge contained in educational subjects, but under the influence of the philosophy that is developed by philosophers, representatives humanitarian and natural science knowledge, and which is translated into the content of teacher's pedagogical training. Article is addressed to a wide range of researchers of social management.*

Key words. *Scientific picture of the world, truth, worldview, social organization, value, purpose, philosophical and axiological approach.*

REFERENCES

1. Ivanova S.V. Gumanizaciya obrazovaniya: celi, zadachi i usloviya [Humanization of education: goals, objectives and conditions]. *Cennosti i smysly* [Values and meanings]. 2010. No. 2 (5). P. 91–109.

2. *Abdeev R.F.* Filosofiya informacionnoj civilizacii: Dialektika progressivnoj linii razvitiya kak gumannaya obshchechelovecheskaya filosofiya dlya XXI veka [Philosophy of information civilization: dialectics of the progressive line of development as a humane universal philosophy for the XXI century]. Moscow: Gumanitarnyj izdatel'skij centr "VladoS", 1994. 336 p.
3. *Vernadskij V.I.* Nauchnaya mysl' kak planetnoe yavlenie [Scientific thought as a planetary phenomenon]. Moscow: Nauka, 1991. 71 p.
4. *Moiseev N.N.* Zaslön srednevekov'yu [Barrier to the middle ages]. Moscow: Tajdeks Ko, 2003. 312 p.
5. *Stepin V.S.* Filosofskaya antropologiya i filosofiya kul'tury [Philosophical anthropology and philosophy of culture]. Moscow: Akademicheskij proekt; Al'ma Mater, 2015. 542 p.
6. *Kagan M.S.* Problemy metodologii gumanitarnogo poznaniya [Problems of methodology of humanitarian knowledge]. Izbr. trudy. Moscow: Yurajt, 2018. 321 p.
7. *Bakuradze A.B.* Funkcii i ierarkhiya cennostej upravleniya social'noj organizaciej [Functions and hierarchy of values of social organization management]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tver state University]. Seriya "Filosofiya". 2018. No. 1. P. 17–26.
8. *Goryainov V.P.* Cennostnye suzheniya v Rossii i Zapadnoj Evrope: sravnitel'nyj analiz [Value judgments in Russia and Western Europe: a comparative analysis]. *Socis*. 2009. No. 5. P. 114–120.
9. *Boziev R.S., Perminova L.M.* Gadzhety v uchebnom processe: za i protiv (po materialam oprosa) [Gadgets in the educational process: pros and cons (based on the survey materials)]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 8. P. 44–56.
10. *Fedorov B., Perminova L., Romanov K., Sergejchik E., Smirnova E.* Rossijskaya shkola v sumerkakh obrazovaniya [Russian school in the twilight of education]. NY: Mellen Press, 2001. 364 p.
11. *Demetradze M.R.* Yadro tradicionnykh cennostej kak fenomen postsovetskogo obshchestva [Core of traditional values as a phenomenon of post-Soviet society]. *Socis*. 2012. No. 3. P. 120–128.
12. *Perminova L.M., Yakovleva N.I., Perminov V.L.* Obrazovanie v ehpokhu krizisa: XX–XXI vv. [Education in the era of crisis: XX–XXI centuries]. Moscow: MIOO, 2012. 169 p.
13. *Gehlbrehjt Dzh.* Novoe industrial'noe obshchestvo [The new industrial society]. Moscow: Tranzitkniga, 2004. 602 p.
14. *Belyaeva L.A.* Obrazovanie v Rossii i modernizaciya ehkonomiki (po rezul'tatam Evropejskogo social'nogo issledovaniya) [Education in Russia and economic modernization (based on the results of the European social research)]. *Socis*. 2011. No. 12. P. 22–35.
15. *Slavin B.B.* Ehpokha kollektivnogo razuma: ili o roli informacii v obshchestve i kommunikativnoj prirode cheloveka [The age of the collective mind: or about the role of information in society and the communicative nature of man]. Moscow: MGU, 2014. 285 p.
16. *Zborovskij G.E.* Obrazovatel'noe znanie kak problema sociologii [Educational knowledge as a problem of sociology]. *Socis*. 2012. No. 5. P. 12–20.
17. *Kulyutkin Yu.N.* Izmenyayushchijysya mir i problema razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti. Cennostno-smyslovoj analiz [The changing world and the problem of developing the creative potential of the individual. Value-semantic analysis]. Saint Petersburg: GUPM, 2002. 83 p.

Submitted 25.06.2020

Методика развития критического мышления у людей разных возрастов

Арсеньев Кирилл Сергеевич – соискатель Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия); ar_kirill@mail.ru

Аннотация. В статье представлена дополненная классификация уровней критического мышления (на основе классификации В.Н.Брюшинкина): 1) формально-логический (эмпирический); 2) теоретический; 3) метатеоретический; 4) диалектико-аналитический; 5) диалектико-синтетический. Описан педагогический эксперимент по развитию критического мышления в разновозрастных группах на диалектико-аналитическом уровне в формате педагогических кейсов.

Ключевые слова. Критическое мышление, критическое отношение к информации, несимметричная диалектика, методология.

В условиях всемирной глобализации и информатизации, когда стираются границы между странами и культурами и когда большую часть информации человек получает посредством масс-медиа, как никогда остро встает вопрос о разработке «противоядия», которое помогло бы людям принять вызов глобальной цивилизации через взвешивание осмысленности навязываемых медиа-каналами фактов, ценностей и идеалов. Этим «противоядием», как считает Д.Халперн, является развитие критического мышления, т.к. «обучение навыкам ясного мышления может помочь каждому распознать пропаганду и тем самым не стать ее жертвой, проанализировать ложные основания в аргументации, увидеть явный обман, определить надежность того или иного источника информации и обдумать правильным образом каждую задачу или принимаемое решение» [1, с. 25].

Классификация методик. В 2003 г. В.Н.Брюшинкин в работе «Критическое мышление и аргументация» выделил три уровня критического мышления, для каждого из которых он определил свой вид аргументации, характеризующийся различными соотношениями логической и когнитивной компонент: 1) эмпирический уровень – критическая проверка

фактов; 2) теоретический уровень – критическая проверка теорий; 3) метатеоретический уровень – критическая проверка норм и ценностей» [2, с. 30].

Все существующие на сегодняшний день методики развития критического мышления на основе классификации В.Н.Брюшинкина можно условно разделить на три группы в соответствии с тем, какой акцент ставится в преподавании навыков критического мышления.

Так, к первой группе, сфокусированной на развитии эмпирического аспекта критического мышления, можно отнести технологию развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), которая представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма [3], а также, например, методики профессора Д.М.Шакировой, которая обучает отстаивать собственную точку зрения и находить ошибки в высказываниях собеседника [4].

Вторая группа методик более многочисленная. Сюда можно отнести работы М.Липмана, Р.Пола, Р.Косгроува, Д.Клустера, Д.Халперн, М.В.Кларина, Е.В.Волкова, Г.В.Сориной, Д.Виллингема и многие другие [4–12]. В отличие от предыдущей группы здесь обучение

критическому мышлению носит более системный характер: учитываются психологические аспекты готовности к рефлексивной оценке собственной позиции, способность к критическому восприятию мнения других людей, умение слушать собеседника и учитывать его эмоциональное состояние, гибкость и склонность к поиску компромисса и многое другое.

Представитель третьей (немногочисленной) группы методик К.Нун предлагает развивать критическое мышление через практику секулярной медитации (*mindfulness*), введенной в науку в 1979 г. специалистом по молекулярной биологии, доктором медицины и буддистом Дж.Кабат-Зинном [13]. М.Д.Вильгус указывает на пять стратегий, способствующих развитию критического мышления: «бывать в одиночестве, уделять время досугу, развивать открытость, практиковать осознанную внимательность, приобретать добродетели, такие как смирение, мужество и стойкость» [14, Abstract]. Сюда же можно отнести описанную нами ранее методику развития критического отношения к информации у студентов вуза через социальное проектирование в Вики-среде [15].

Необходимость в дальнейшем расширении классификации. К сожалению, описанные В.Н.Брюшинкиным уровни критического мышления не предоставляют человеку универсального инструментария для корректной работы с информацией и принятия правильных решений. Современная наука заявляет, что ни научные факты, ни теории, ни принципы морали и нравственности не являются универсальным критерием для объективной оценки поступающих извне данных.

«Научный факт одновременно и относительное истинное знание, он релятивен – т.е. способен к дальнейшему уточнению, изменению, поскольку “не-

посредственное данное” включает в себя элементы субъективного; описание никогда не может быть исчерпывающим; изменяется и сам объект, описываемый в факте, и язык, на котором осуществляется описание. Научный факт включен в изменяющуюся систему знания, исторически меняется и само представление о том, что есть научный факт» [16, с. 88].

Подобным образом обстоят дела и на втором уровне критического мышления – теоретическом. «Мы видим, что установление эмпирического факта требует целого ряда теоретических положений, но тогда возникает очень *сложная проблема*, которая дискутируется сейчас в методологической литературе: получается, что для установления факта нужны теории, а они, как известно, должны проверяться фактами. Специалисты–методологи формулируют эту проблему как проблему теоретической нагруженности фактов, то есть как проблему взаимодействия теории и фактов» [17, с. 238]. Более того, по словам Н.Г.Баранца, «одинаковые эмпирические основания совместимы с разными теоретическими обоснованиями» [18, с. 32], что, в свою очередь, порождает калейдоскоп различных теорий на базе одних и тех же фактов.

Не решает проблему объективизации критического мышления и опора на самый высокий из предложенных В.Н.Брюшинкиным метатеоретический уровень. Хотя именно «ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» [19, с. 334], многие исследователи утверждают, что система ценностей в обществе носит изменчивый характер. «Процесс развития культуры неизбежно сопряжен с переоценкой ценностей, начинающейся с выдвижения нового эталона, с позиций которого и рассматриваются предметы, обладающие ранее установленными ценностными характеристиками <...> Таким образом, исторический процесс в своей наиболее существенной

составляющей являет собой переход от одной системы ценностей к другой» [20, с. 94]. «В современной науке не существует некоего универсального метода как определенной совокупности познавательных действий по производству и обоснованию научного знания как объективно-истинного знания» [21, с. 70].

Таким образом, мы видим, что на первых трех уровнях критическое мышление носит сугубо субъективный характер, что делает его либо малоэффективным, либо вовсе неэффективным. В конце концов, решающим фактором при принятии какого-либо решения становятся те ценностные установки, которыми руководствуется каждый в отдельности человек.

В подтверждение этому высказыванию можно привести результаты исследований американского психолога Л.Кольберга, который выделил три уровня нравственного развития: на первом уровне человек, принимая то или иное решение, руководствуется возможной выгодой или наказанием для себя (формальный подход); на втором решение зависит от мнения окружающих (логика, вытекающая из социального контекста, т.е. принятых в обществе теорий); на третьем человек руководствуется собственной системой ценностей (морально-нравственный подход).

Объективизация критического мышления. В поисках выхода за пределы субъективного отношения к информации мы обратились к исследованиям российского ученого Э.Х.Измайлова. По предложенному им подходу к информации мыслительный процесс опирается на иную, методологическую платформу. Этот подход Э.Х.Измайлов назвал «несимметричной диалектикой» (или ведической логикой). Основанная на анализе древних восточных учений, несимметричная диалектика позволяет увидеть скрытые противоречия, возникающие на трех предыдущих уровнях критиче-

ского мышления, и восстановить внутреннюю логику даже без наличия обширных эмпирических данных.

Главное ее отличие от диалектики Гегеля, а также от всех предшествующих диалектических подходов в том, что между противоположными понятиями А и В:

1) существует причинно-следственная (несимметричная) связь (А включает в себя В, но В как бы «не включает» в себя А);

2) следствие всегда понимается как *отсутствие* причины, но не наоборот (В есть видимое «отсутствие» А, но А не является просто отсутствием В, а понимается как *наличие* неких уникальных характеристик);

3) причина важнее, чем следствие (А важнее, чем В);

4) следствие, связанное с причиной, важнее самой причины (В, связанное с А, важнее, чем А само по себе).

Причинное понятие является абсолютным, идейным, или, по-другому, его можно назвать конституциональным, сущностным. Оно эмпирически не наблюдаемо. А его следствие является понятием относительным, или, по-другому, функциональным, воплощенным, видимым.

Благодаря этому подходу мы сделали *три важных шага в понимании критического мышления и способов его формирования:*

1) описали более полную и точную классификацию уровней критического мышления, выстроив их в связанную иерархическую структуру: формально-логический (эмпирический); теоретический; метатеоретический; диалектико-аналитический; диалектико-синтетический;

2) воспользовавшись инструментами диалектико-аналитического уровня критического мышления, мы провели методологический анализ современных подходов в образовании на предмет их логической непротиворечивости и выделили методологические принципы, необходимые для создания методики

формирования критического мышления на диалектико-аналитическом и диалектико-синтетическом уровнях;

3) разработали и апробировали методику формирования критического мышления на диалектико-аналитическом уровне у людей разных возрастов.

Иерархия уровней критического мышления. Гипотеза. Для того, чтобы проверить наличие связей между разными уровнями критического мышления, был проведен опрос среди студентов и школьников Красноярска. Всем участникам предлагались три группы вопросов, направленных на выявление способностей в области формально-логического, метатеоретического и диалектико-аналитического уровней критического мышления. Мы намеренно не включили в процедуру измерения теоретический уровень, т.к. он представляет собой только синтез формальной логики и убеждений человека, иными словами, базируется на более-менее правдоподобной (т.е. логически связанной) интерпретации фактов.

Так, в первом тесте участникам необходимо было определить логичность 14-ти умозаключений (например: «Все арабы смуглы. Ахмед смугл. Следовательно, Ахмед – араб» – да/нет). По результатам тестирования определялся уровень владения формальной логикой – высокий (0 ошибок), хороший (1–3 ошибки) или низкий (>3 ошибок).

Для оценки критического мышления на метатеоретическом уровне была использована короткая форма диагностики социоморальной рефлексии, разработанная в 1991 г. Д.Джибсом, К.Бэсинджер, Д.Фуллером и модифицированная А.А.Хвостовым. Вопросник СРД-КФ состоит из 10 пунктов–вопросов, относящихся к социоморальным ценностям типа спасения жизни, «не укради», выполнения обещаний. Испытуемые письменно отвечают на 10 пунктов. Ответы по

каждому «почему» относятся к определенному уровню морального суждения. После обработки всех ответов вычисляется общий результат, представляющий уровень развития моральных суждений. Эта методика определяет уровень нравственного развития человека по классификации Кольберга.

Для определения способности мыслить критически на диалектико-аналитическом уровне участникам были предложены пары противоположных понятий (например, различие и единство, добро и зло, права и обязанности, ложь и истина и др.) и дано задание определить, воспринимаются ли эти понятия как противоположности, и если да, то какое понятие в каждой паре можно было бы определить как причину, а какое – как следствие.

Всего было опрошено 59 человек, из которых 20 – студенты–заочники Сибирского федерального университета по специальности «педагог», а другие 39 – учащиеся 9 классов МОУ СОШ № 135 г. Красноярска.

Результаты предварительного тестирования показали следующее: лишь 0,02% опрошенных (1 из 59!) продемонстрировали высокий уровень формально-логического мышления, не допустив ни одной ошибки. 46% (27 из 59) оказались на хорошем уровне владения простейшей логикой, а 53% (31 из 59) – на низком. В следующем тесте 41% участников (24 чел.) продемонстрировали начальный уровень нравственности (преднравственный), при котором основой для принятия решений является страх или поиск личной выгоды; 56% (33 чел.) оказались на среднем уровне нравственного развития (конвенциональном), на котором человек руководствуется принятыми в обществе нормами морали, и всего лишь 0,03% (2 чел.) – на высшем (постконвенциональном), когда основой для принятия решений становится личный нравственный кодекс человека.

Что касается диалектического теста, то здесь результаты одинаковые у 100% опрошенных: наличие подмен в причинно-следственных связях, выраженное в том, что респондент либо путает причину и следствие местами, либо вовсе не видит между ними связи.

Результаты первых двух тестов показали наличие определенной зависимости между способностью к построению формально-логических связей и уровнем нравственного развития: у респондентов с низким уровнем способности логически мыслить был выявлен также низкий уровень нравственности, а респонденты, владеющие формальной логикой на высоком уровне, также продемонстрировали и высокий нравственный уровень. Это можно объяснить тем, что безнравственный человек зачастую не осознает последствий своей деструктивной деятельности, т.е. просто не видит логической связи между тем, что он делает, и тем, что в итоге случается по его вине.

Третий же тест показал, что ни владение формальной логикой, ни высокий уровень нравственности не являются достаточным основанием для понимания несимметричных диалектических связей между различными явлениями действительности.

Таким образом, была обнаружена, с одной стороны, связь между первыми тремя уровнями критического мышления, в то время как четвертый и пятый (в нашей классификации) заняли независимое положение. В связи с этим были выдвинуты три гипотезы, которые и проверялись в ходе эксперимента:

1) развитие критического мышления происходит путем постепенного перехода от более простого формально-логического подхода к информации к более сложному – диалектическому (восходящее);

2) развитие критического мышления происходит путем постепенного перехода от более простого диалектического подхо-

да к информации к более сложному – формально-логическому (нисходящее);

3) развитие критического мышления происходит путем слияния диалектического и формально-логического подходов и ведет в конечном итоге к формированию устойчивого нравственного ядра в человеке (центростремительное).

Также необходимо было понять, является ли способность к диалектическому мышлению исключительной чертой гениев или она может быть освоена любым здравомыслящим человеком. Так, например, немецкий философ Н.Гартман считал, что «в диалектике есть что-то темное, непроявленное, загадочное. Тех, кто были в ней сильны, во все времена было совсем немного, это были единицы. <...> Определенно существует нечто вроде диалектического дара, который можно развить, но которому нельзя научиться. Примечательно, что и сами диалектически одаренные головы не раскрывают тайну диалектики. Они владеют и пользуются методом, но передать то, как они это делают, они не могут. Наверняка они сами этого не знают. Это – как творчество художника. Сам творящий не ведает закона, по которому творит; но он творит по нему... Гениальные и конгениальные следуют этому закону слепо и безошибочно, как лунатики» [22, с. 652].

Методологический анализ. В ходе анализа разнообразных методик формирования критического мышления было обнаружено, что они в большей степени сфокусированы на развитии первых двух уровней критического мышления (эмпирический и теоретический), и очень мало работ, посвященных вопросам этики. Несколько лет назад у нас была опубликована статья о результатах эксперимента по развитию критического мышления на метатеоретическом уровне, где главный акцент ставился на формирование этики студентов через

совместное социальное проектирование в интернет-среде [22]. Однако дальнейшие исследования, как уже было сказано ранее, показали, что даже этически сформированный человек может подвергаться манипулированию, если у него нет защиты на более глубоком, методологическом уровне.

В поисках подходящей педагогической среды для формирования критического мышления на диалектико-аналитическом уровне был проведен методологический анализ шести современных образовательных подходов, среди которых: бихевиоризм, когнитивизм, гуманизм, конструктивизм, теория социального научения А.Бандуры и деятельностный подход. В ходе аналитического исследования были обнаружены значительные философские противоречия в каждой из упомянутых педагогических систем. В попытке устранить данные противоречия был сформулирован ряд методологических принципов, необходимых для создания эффективной методики формирования критического мышления у студентов вуза на диалектико-аналитическом уровне (согласно нашей классификации).

Для решения этой задачи любая методика должна обладать: целостностью, диалогичностью, многогранностью; должна создавать такую образовательную среду, которая бы способствовала формированию у обучаемых решимости, дисциплинированности, сознательности; способствовала проявлению у обучающего и обучаемых ученической позиции, а также обретению удовлетворенности; способствовала пониманию важности коллективной взаимозависимости и ориентации на смысл изучаемого материала.

Результаты эксперимента. Первый педагогический эксперимент был проведен в декабре 2018 г. на базе Института повышения квалификации Сибирского федерального университета в рамках семинара «Критическое отно-

шение к информации в высшей школе». Семинар проходил в течение месяца: четыре занятия раз в неделю по четыре часа. В эксперименте приняло участие 17 человек (бакалавры, магистры, преподаватели). Результаты предварительного тестирования показали следующее: лишь 29% опрошенных продемонстрировали высокий уровень формально-логического мышления, не допустив ни одной ошибки. 59% оказались на хорошем уровне владения простейшей логикой, а 12% – на низком. Те же самые 12% участников в следующем тесте продемонстрировали начальный уровень нравственности (преднравственный), при котором основой для принятия решений является страх или поиск личной выгоды. 41% оказались на среднем уровне нравственного развития (конвенциональном), на котором человек руководствуется принятыми в обществе нормами морали, а 47% – на высшем (постконвенциональном), когда основой для принятий решений становится личный нравственный кодекс человека. Что касается диалектического теста, то здесь результаты одинаковые у 100% опрошенных: наличие подмен в причинно-следственных связях, выраженное в том, что респондент либо путает причину и следствие местами, либо вовсе не видит между ними связи.

Для проведения эксперимента был выбран метод кейсов «который учитывает все особенности предмета и формирует необходимые знания, умения и навыки» [23, с. 6]. Из широкой вариации кейсов были выбраны задачи–ситуации на формирование стиля мышления [23] как «способа отражения и осмысления действительности и закономерностей ее развития для выработки соответствующей линии поведения и практического действия» [24].

Кейс состоял из анализа 15 пар противоположных понятий (бытие и небытие, различие и единство (тождество), добро

и зло, права и обязанности, личность и общество, учитель и ученик, свобода и рабство, цель и средства, тело и душа, природа и Бог, сознание и подсознание, слуга и господин, проблема и решение, вопрос и ответ, вера и знание), между которыми участникам нужно было установить причинно-следственную связь.

Этапы работы над кейсом.

1. Коллективная работа в аудитории.

1.1. *Прояснение алгоритма установления причинно-следственной связи преподавателем.* Допустим, в паре «целое» и «часть» понятие «целое» является базовым (или конституциональным), а понятие «часть» производным (или функциональным). «Целое», согласно несимметричной диалектике, это независимая, ненаблюдаемая причина, которая не может быть понята из частей. Например, мы находим осколки разбитой вазы. Не имея изначального представления о вазе как о разновидности сосуда («целого»), мы никогда не сможем понять, в чем предназначение найденных нами фрагментов («частей»).

«Часть» приобретает смысл и конкретную значимость, когда восстанавливается ее связь с «целым». Например, вы приобретаете новый автомобиль стоимостью в полмиллиона рублей. В этом автомобиле есть много разных деталей. Сами по себе они могут стоить не очень дорого, но когда все эти детали находятся в составе автомобиля, их цена равна цене всего автомобиля. Другой пример: часть тела, которая была ампутирована в результате болезни, уже не представляет такой ценности для человека, какую она представляла, находясь на своем месте.

Поскольку «целое» не наблюдаемо, практическую значимость для нас представляет именно «часть» реальности, с которой мы непосредственно соприкасаемся. Когда мы воспринимаем часть чего-то в связи с целым, такое видение можно назвать **целостным**.

1.2. *Работа с понятиями в микрогруппе (подгруппе).* Участники обсуждали отдельные пары понятий в небольших группах, пытаясь обнаружить между ними причинно-следственную связь.

1.3. *Общая дискуссия.* Представители от каждой группы делились своими выводами с остальными участниками.

1.4. *Коррекция.* Если участники так и не смогли установить правильную причинно-следственную связь, преподаватель через практические примеры и подсказки корректировал их выводы.

2. *Индивидуальная практика. Абстрагирование, анализ, конкретизация.* Вне аудиторных занятий каждому участнику для практического освоения вышеприведенного анализа было предложено рассмотреть одну из существующих у них проблем (на работе, в семье, в саморазвитии и т.п.), представить ее в виде «конфликта» двух диалектических начал (абстрагирование), определить конституциональное и функциональное понятия (анализ) и затем составить мини-программу по практическому выходу из ситуации (конкретизация).

3. *«Защита проектов».* На последнем занятии участникам было необходимо «защитить» свои программы по устранению диалектических противоречий в собственной жизни. Готовые идеи оценивались по критериально-балльной системе. Было выделено пять критериев: актуальность данной проблемы для самого человека; логичность (правильная расстановка базовых понятий в соответствии с принципами несимметричной диалектики); реалистичность (способность воплотить свой замысел); перспективы (возможность дальнейшего развития этого проекта); ИКТ (использование информационно-коммуникационных технологий для презентации). Оценка по каждому критерию производилась по трехбалльной шкале: «3» – полностью соответствует требованиям; «2» – не

полностью соответствует; «1» – не соответствует. Для защиты проекта требовалось набрать 10 баллов. Защиту прошли 82% участников семинара (14 из 17).

Так, например, один из участников с целью укрепления семейных отношений рассмотрел пару «различие» и «единство» (тождество). Анализ на основе несимметричной диалектики показал, что понятие «различие» является конституциональным, т.к. оно включает в себя понятие «единство» (в значении «тождество»). Например, разные по натуре люди могут при этом быть объединены общей идеей, т.е. могут находиться в единстве. В то время как понятие «единство» указывает на отсутствие различий (и если таковые различия имеются, то мы говорим, что это единство в многообразии, т.е. по сути дела, это та же самая категория «различия»).

Выводы. По результатам проведенного методологического анализа было установлено, что главным критерием развитости критического мышления правильнее было бы считать не столько способность к разному виду анализа информации (формально-логическому, системному и т.д.), сколько умение принимать решения на основе полученного анализа. Разработанная, описанная и апробированная методика позволяет человеку устранить субъективную составляющую при анализе информации для того, чтобы принятое им решение опиралось на объективную платформу (закон причины и следствия).

Инновационность разработанной методики заключается в том, что данный подход позволяет человеку освоить универсальный способ мышления (тип логики или уровень критического мышления), который позволит ему самостоятельно находить решения сложнейшим прикладным и теоретическим задачам. Для освоения такого способа мышления очень органично подходит формат

педагогического кейса, в ходе которого участники размышляют над различными философскими категориями и совместно обсуждают возможности их практического воплощения.

Закрепление критического мышления на диалектико-аналитическом уровне происходит через проектирование собственных жизненных перемен, когда каждый участник индивидуально переводит имеющуюся проблему в формат противостоящих друг другу антиномий, выявляет причину и следствие и затем ищет способ практического решения проблемы через обнаруженную им причинно-следственную связь.

Результаты данного исследования могут быть применимы во всех областях научного знания, а также при решении любых социальных, политических, психологических или иных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
2. *Брюшинкин В.Н.* Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / Под ред. В.Н.Брюшинкина, В.И.Маркина. Калининград: Изд-во КГУ, 2003.
3. *Бахарева С.* Развитие критического мышления через чтение и письмо: Учебно-методическое пособие. Новосибирск, 2003.
4. *Шакирова Д.М.* Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Образовательные технологии и общество. 2006. № 9 (4).
5. *Cosgrove R.* Critical Thinking in the Oxford Tutorial. Thesis submitted to the University of Oxford in partial fulfillment for the degree of M.Sc. in Higher Education. Trinity Term, 2009.
6. *Lipman M.* Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
7. *Paul R., Elder L.* The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking Press, 2008.
8. *Willingham D.T.* Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? // Arts Education Policy Review. 2008. № 109:4. P. 21–32.

9. Волков Е.В. Развитие критического мышления. М., 2004.
10. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
11. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005.
12. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. 2003. Серия 7. Философия. № 6. С. 97–110.
13. Noone C. Mindfulness and critical thinking: structural relations, short-term state effects, and long-term intervention effects. National University of Ireland, Galway. 2016. 290 p.
14. Wielgus M.D. Critical-Reflective Thinking: A Phenomenology. Theses and Dissertations. Philosophy [Электронный ресурс] Режим доступа: https://uknowledge.uky.edu/philosophy_etds/6 (дата обращения: 01.09.2018).
15. Арсеньев К.С. Социальный вики-проект как средство формирования критического отношения к информации у студентов вуза // Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. № 8. С. 112–121.
16. Завьялова М.П. Методы научного исследования: Учебное пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 160 с.
17. Яскевич Я.С. и др. Философия: Учебное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2016. 494 с.
18. Баранец Н.Г. Философия науки (учебник для аспирантов). Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. 318 с.
19. Сорokin П.А. Человек. Цивилизация. Общество [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elclosed/sorokin.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
20. Рудкевич Е.Ю. Система ценностей общества: структурный анализ // Власть. 2007. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostey-obschestva-strukturnyy-analiz> (дата обращения: 05.07.2019).
21. Лебедев С.А., Лебедев К.С. Существует ли универсальный научный метод? // Вестник ТвГУ. Серия «Философия». 2015. № 2. С. 56–72.
22. Культурология. XX век. Антология. М.: Юрист, 1995. 703 с.
23. Сенько Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах: Учебное пособие. М.: Дрофа, 2009. 271 с.
24. Туленов Ж. Диалектика и стиль научного мышления. Ташкент, 1983. 276 с.

Дата поступления – 12.02.2020

Methodology of developing critical thinking for people of different ages

Kirill S. Arseniev – Applicant for the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology of the Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); ar_kirill@mail.ru

Abstract. *The article presents an expanded classification of the levels of critical thinking (based on the classification of V.N. Bryushinkin): 1) formal-logical (empirical); 2) theoretical; 3) metatheoretical; 4) dialectical and analytical; 5) dialectical-synthetic. The pedagogical experiment on the development of critical thinking in groups of different ages is described at the dialectical-analytical level in the format of pedagogical cases.*

Key words. *Critical thinking, critical attitude to information, asymmetrical dialectics, methodology.*

REFERENCES

1. Halpern D. Psihologiya kriticheskogo myshleniya [Critical thinking psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2000, 512 p.
2. Bryushinkin V.N. Kriticheskoe myshlenie i argumentaciya [Critical thinking and reasoning]. Kaliningrad, Izd-vo KGU, 2003.

3. Bahareva S. Razvitie kriticheskogo myshleniya cherez chtenie i pis'mo: Uchebno-metodicheskoe posobie [Critical thinking development by reading and writing: teaching aid]. Novosibirsk, 2003.
4. Shakirova D.M. Formirovanie kriticheskogo myshleniya uchashchihsya i studentov: model' i tekhnologiya [Formation of critical thinking of schoolchildren and students: model and technology]. *Educational Technology & Society*. 2006. No. 9 (4).
5. Cosgrove R. Critical Thinking in the Oxford Tutorial. Thesis submitted to the University of Oxford in partial fulfillment for the degree of M.Sc. in Higher Education. Trinity Term, 2009.
6. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
7. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking Press, 2008.
8. Willingham D.T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*. 2008. № 109:4. P. 21–29.
9. Volkov E.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya [Critical thinking development]. Moscow, 2004.
10. Klarin M.V. Innovacionnye modeli obucheniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh [Innovative models of teaching in foreign pedagogical research]. Moscow: Arena, 1994.
11. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? [What critical thinking is?]. *Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti*. Moscow, CGL, 2005.
12. Sorina G.V. Kriticheskoe myshlenie: istoriya i sovremennyy status [Critical thinking: history and current status]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 7. Filosofiya. 2003. No. 6. P. 97–110.
13. Noone C. Mindfulness and critical thinking: structural relations, short-term state effects, and long-term intervention effects. BA (Hons.), MSc. National University of Ireland, Galway, 2016. 290 p.
14. Wielgus M.D. Critical-Reflective Thinking: A Phenomenology. Theses and Dissertations. Philosophy. Available at: https://uknowledge.uky.edu/philosophy_etds/6 (accessed 01.09.2018).
15. Arsen'ev K.S. Social'nyj viki-proekt kak sredstvo formirovaniya kriticheskogo otnosheniya k informacii u studentov vuza [Social viki-project as a mean for students critical thinking development]. *Distancionnoe i virtual'noe obuchenie*. 2011. No. 8. P. 112–121.
16. Zav'yalova M.P. Metody nauchnogo issledovaniya: uchebnoe posobie [Scientific research methods: textbook]. Tomsk: Izd-vo TPU, 2007. 160 p.
17. Filosofiya: ucheb. posobie [Philosophy: tutorial book]. Minsk: Vyshejschaya shkola, 2016. 494 p.
18. Baranec N.G. Filosofiya nauki (uchebnik dlya aspirantov) [The philosophy of the science (textbook for graduate students)]. Ul'yanovsk: Izdatel' Kachalin Aleksandr Vasil'evich, 2013. 318 p.
19. Sorokin P.A. Chelovek. Civilizaciya. Obschestvo [Human. Civilization. Society]. Available at: <http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elclosed/sorokin.pdf> (accessed 30.01.2020).
20. Rudkevich E.Yu. Sistema cennostej obshchestva: strukturnyy analiz [The value system of the society: structural analysis]. *Vlast'*. 2007. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostey-obshchestva-strukturnyy-analiz> (accessed 05.07.2019).
21. Lebedev S.A., Lebedev K.S. Sushchestvuet li universal'nyj nauchnyj metod? [Is there a universal scientific method?]. *Vestnik TvGU*. Seriya "Filosofiya". 2015. No 2. P. 56–72.
22. Kul'turologiya. XX vek. Antologiya [Culturology. XX century. Anthology]. Moscow: Yurist, 1995. 703 p.
23. Sen'ko Yu. V. Stil' pedagogicheskogo myshleniya v voprosah: uchebnoe posobie [The style of pedagogical thinking in the questions: a tutorial]. Moscow: Drofa, 2009. 271 p.
24. Tulenov Zh. Dialektika i stil' nauchnogo myshleniya [Dialectic and scientific thinking style]. Tashkent, 1983. 276 p.

Submitted 12.02.2020

Об изменении логики образовательного процесса в новых условиях: модульное обучение

Пугач Вадим Евгеньевич – к. пед. наук, доцент Института педагогики СПбГУ;
vadim_pugach@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается алгоритм действий по организации процесса обучения в ситуации, когда привычные ходы по разным причинам становятся невозможными. Автор выступает за модульную технологию, которая позволяет выйти на уровень современной дидактики. В то же время проводится мысль о том, что традиционная дидактика не позволяет организовать образовательный процесс эффективно.

Ключевые слова. Образовательный процесс, алгоритм образовательных действий, модульное обучение, индуктор, таксономия образовательных целей, новая дидактика.

Пандемия коронавируса, захватившая мир в 2020 г., продемонстрировала, что любая устойчивость – миф, а развитие в каждый следующий момент может оказаться распадом. Является ли распад одним из вариантов развития или его элементом – это уже разговор не собственно о педагогике, а гораздо более широкий. Что же касается школьного образования, то вирус просто отменил методическую логику, которая и раньше уже перестала работать.

Известный петербургский историк В.В.Емельянов в книге, которая, казалось бы, не имеет прямого отношения к современной педагогике, писал: «Насколько нам известно, в шумерской школе основным методом обучения было развитие памяти путем зазубривания текстов различного объема и тренировка моторной памяти в процессе записывания этих же текстов. Существовали списки знаков и слов по разным отраслям знаний – от быта до медицины и астрономии, – которые скопом запоминались учениками...» И еще: «Знать истину для шумера значило уметь назвать словами реальные предметы и определить их статические признаки, то есть главными были имя предмета и стандартный набор признаков» [1, с. 165].

Во многом подобный образовательный процесс парализует и сегодняшнюю

школу. По мнению В.В.Емельянова, шумерская педагогика не возвращала интеллектуалов – у нее были другие цели: дать представление о сельской или городской (она мало отличалась от сельской) общине как лучшем и раз и навсегда остановившемся мире неподвижной истины. Если поискать более близкие к нашему времени примеры, мы обнаружим, что странница Феклуша из «Грозы» А.Н.Островского – носительница ровно тех же шумерских представлений. Но то, благодаря чему когда-то приводилась в порядок вселенная, давно уже только мешает ее адекватному восприятию. И разговоры о каноне (неважно каком – от списка прогрессивных или реакционных деятелей, носителей абсолютного добра или зла, до списка падежей или глагольных форм), о научной истине, о том, чего нельзя не знать и без чего нельзя жить, связаны с тем, насколько глубоко в нас сидит «шумерская» Феклуша. Впрочем, и она уже заметила, что время «стало в уменьшение приходить» [2; с. 260].

Проблема в том, что сложность современной ситуации требует адекватных установок в сфере образования, а наше сознание и школьный консерватизм все еще остаются в Шумере (хочется сказать – покоятся, ведь шумерский мир неподвижен). Общая жажда стабильности сегодня дохо-

дид до абсурда. Приведем в качестве примера идею «устойчивого развития» [3; 4]. Что может означать это сочетание? Только то, что формально мы готовы признать, что движемся, но осознать это не готовы, ведь так хочется еще постоять. Отсюда же – нарастание симпатий к эпохе «застоя», причем никакой анализ, свидетельствующий о том, что это был не застой, а скатывание в пропасть, не убеждает.

Вот стандартный методический ход: знакомство с терминологией – объяснение незыблемого правила (истины) – применение этого правила к учебной ситуации – контроль применения. Именно так мы учим в массовой школе, именно в этой логике выстроены программы и учебники.

Почему-то оказалось, что поколение современных школьников (уже, кстати, не первое) не в состоянии пройти даже *первой фазы – знакомства с терминологией*. Выучить и запомнить значение нескольких десятков тысяч терминов, которые предлагает школьное образование, не удастся. Скорее всего, это происходит по той причине, что предлагаемые для заучивания списки никак не связаны с запросом обучающегося. Соответственно, уже *вторая ступень – правило, «научная» истина* – проходит формально, без понимания. *Третья ступень – решение практических задач* – становится недостижимой. И неважно, о какой задаче идет речь: дроби ли перемножить или написать сочинение – эта деятельность носит имитационный характер.

То же самое можно сказать о контроле. Что именно контролируется проверочными работами, экзаменами: знания, умения и навыки, компетенции, универсальные действия, модные гибкие навыки? Верхом пирамиды такой имитационной деятельности становятся образовательные стандарты различных поколений.

Но перейдем от риторических вопросов к собственно технологии, к организа-

ции образовательного процесса. То, что было возможным, но необязательным в очном обучении, сейчас становится настоящей необходимостью. Какая организация учебного процесса нам кажется оптимальной? Для начала этот процесс приобретает модульный характер. Попробуем понять, почему *модульное обучение* лучше немодульного. Не будем сравнивать образование с архитектурой, а сопоставим их как два частных случая одной закономерности. В XV в. итальянский архитектор Ф.Брунеллески осуществил переход к модульной архитектуре, ушел от эмпирической лепки здания к планируемой гармонии – и это был шаг вперед. Модуль в любом деле играет ритмообразующую роль. Ритм – признак организованности процесса (что одинаково касается архитектуры, литературы, образования, мироздания), а его отсутствие – показатель хаотичности и случайности. При этом надо учитывать, что внутри ритмических отбивок должно существовать пространство свободы, иначе все человеческое и природное превращается в машинное и предсказуемое. Исключение случайности – это исключение человеческого элемента. То, что мы разбиваем школьный процесс на 45-минутные отрезки, само по себе не хорошо и не дурно – это один из способов ритмизации. Однако при таком порядке утрачивается осознание более крупных единиц ритма. Практически школьное расписание составляется при столкновении множества интересов и всеми сторонами (завучем, который его составляет, поскольку ни одна компьютерная программа на это не способна; учителями, которым удобны или неудобны самые разные вещи – от «окон» до спаренных уроков; учениками, у которых есть любимые и нелюбимые уроки), и воспринимается как неизбежное зло. На наш взгляд, классно-урочная система, порождающая потребность «маленьких шагов», действительно яв-

ляется злом, но не неизбежным, так как существуют альтернативы. Модульная организация и цифровизация дают возможность почувствовать более крупный ритм, сделать движение осмысленным. При этом дистанционный характер образования способствует расширению роли ученика в организации процесса, в то время как при школьных занятиях от учащегося может зависеть единственное: прийти на урок или прогулять его. Мы не делаем попытки утвердить онлайн-образование за счет очного, но в таком образовании очная встреча учеников друг с другом и учителем и может стать изюминкой, событием, чем-то таким, к чему стремятся все, чего ждут как праздника.

Чтобы показать это, воспользуемся материалом, представленным в рамках Программы «Цифровая платформа персонализированного образования для школы»¹ [5].

Итак, материал разбивается на блоки – тематические модули. Каждый блок проводится как цикл. Цикл может состоять из нескольких элементов.

І. Индуктор (ввод), содержащий яркий образ, метафору, шутку, имеет мотивирующее значение. К нему прилагается проблемный вопрос, относящийся ко всему блоку. Если говорить о соответствии этого элемента новой дидактике, речь идет о принципе «от частного к общему». Яркая вспышка индуктора – «цепляющий», может быть, провокационный проблемный вопрос выполняет функцию положительного мотиватора, потому что отрицательная мотивация (прямое давление, угроза плохой оценки и т.д.) в онлайн приведет только к саботированию заданий.

Приведем пример из модуля по русскому языку «Текст» для 6-го класса. Мотивирующим заданием становятся

четыре картинки: 1) иллюстрация, изображающая ткающую ковер Пенелопу; 2) фотография вьющего гнездо ткачика; 3) фотография паука, плетущего паутину; 4) изображение средневекового рукописного текста. Два вопроса служат «точкой входа» в тему: Что объединяет четыре изображения? Почему человечество для названия такого явления, как текст, выбрало метафору ткачества?

Так мы обозначаем тему модуля – «Текст», связываем ее с разными природными и культурными феноменами, обращаем внимание на внутреннюю форму слова «текст» и, в сущности, «сплетаем» в головах учеников целый кластер понятий и представлений, в центре которого находится тема модуля.

ІІ. Учитель передает школьнику материал для самостоятельной работы. Здесь необходимы ссылки на видеосюжеты, сайты, книги, справочники. Можно передать материал упражнений для наблюдения над ним, теоретическое обобщение учителем не предлагается. Этот элемент соответствует двум дидактическим принципам: «от сложного к простому» и «от деятельности к знанию».

Перед учащимся возникает «сложное», которое предстоит проанализировать самому, он готовит вопросы по всему, что ему в материале непонятно. Методически это важнейший момент: обычно ученику предлагается ответить на вопросы, которые он не задавал. В таком порядке он должен сформулировать вопросы сам – и это будет его образовательный запрос. Не приветствуется реакция «Я ничего не понял». Необходимо уточнение, что именно является непонятным и вызывает вопросы. Что касается второго принципа, мы убеждены: только самостоятельная деятельность учит; теоретическое обучение («Я вам расскажу правило, а вы сделаете упражнение») работает или на чистую репродукцию, или в специализированных

¹Работу над платформой возглавляет д-р пед. наук, чл.-корр. РАО Е.И.Казакова.

учебных заведениях с высоким процентом левополушарных детей.

В качестве примера процитируем задание к модулю по литературе для 8-го класса («Любовная лирика»): «Прочитайте стихотворение А.С.Пушкина “Соуженное письмо”. Определите стихотворный размер, проставьте знаком / места цезуры в каждой строке. Выясните, как отличается использование цезуры в этом стихотворении от традиционного. Найдите отличие в порядке рифмовки от традиционного варианта этого стиха. Эти задания выполняются письменно. Затем объединитесь в пары и попробуйте совместно объяснить значение пушкинских нововведений для конкретного стихотворения. Ответы проверьте по рубрике “Возможный ответ”».

Материал, предоставленный школьникам, – текст пушкинского стихотворения и некоторые сведения по стиховедению. Этого должно быть достаточно, чтобы самостоятельно разобраться с новым понятием цезуры и построить собственную гипотезу о том, почему поэт реформирует alexandрийский стих таким образом и какая художественная задача оказывается за счет этого решенной. Ученик сталкивается с ситуацией, когда автор не подтверждает правило (цезура после третьей стопы), а опрокидывает его. Сама по себе цезура и проблемы использования alexandрийского стиха едва ли важны для восьмиклассников и вряд ли могут стать предметом их серьезного интереса, но они убеждаются в осмысленности применения приема. Даже не выстроив гипотезу самостоятельно, они имеют возможность сравнить свои решения, добытые в общении с одноклассником, с *возможным ответом*: «Пушкин не придерживается традиционной цезуры после третьей стопы. Такой порядок он выдерживает только четыре строки, далее цезура начинает “гулять”, то возвращаясь на свое место (6-я, 9-я, 14-я, 15-

я строки), то отходя от него (остальные строки), то возникая в строке по 2-3 раза (7-я, 13-я строки). В результате возникает “виляющий” рисунок, который может напомнить образ исходящей от горящего письма струи дыма.

Последняя строка не имеет пары (при смежной рифмовке количество строк должно быть четным) и, соответственно, нарушается порядок рифм. Это отражает сюжетную ситуацию: поэт остается одиноким, он лишен права на ответное письмо и должен сжечь полученное, любовь оборвана, поэтому не будет и последней рифмы».

Ни в коем случае не следует считать именно такой ответ единственно правильным: это всего лишь вариант интерпретации. Смысл его – показать образец интерпретационной деятельности.

III. Учитель играет роль консультанта, отвечает на вопросы ученика. Именно на этом этапе лучше всего задействовать онлайн-формат. Педагог не будет «говорящей головой», которую можно выключить, когда станет скучно, – он станет помощником и куратором учебной деятельности ученика.

Этот пункт нельзя проиллюстрировать примерами из материалов Платформы, поскольку там речь не идет о дистанционном образовании как таковом, однако мы и не говорим именно о нем: образовательная онлайн-ситуация, безусловно, не лучшая, и она рассматривается нами только как повод для перемен, которые были необходимы и без этого. Одна из самых больших ошибок традиционной школы – сообщение знаний, в которых у ученика нет внутренней потребности. Из такой ситуации возникает все, что связано с развитием мотивации, но представим, что от искусственного мотивирования мы отказались. Например, в элитарных физико-математических школах учатся заведомо мотивированные ученики, а недостаточно мотиви-

рованные просто отчисляются – добровольно или по неуспеваемости. То же самое происходит в спорте, в дополнительном творческом образовании (изобразительное искусство, музыка, балет, театр). Механизма отчисления немотивированных учащихся из массовой средней школы просто не существует, а если бы он существовал, возможно, пришлось бы отчислить всех. Не будем приводить доказательств, так как эта ситуация не предмет научного рассмотрения.

Предмет научного рассмотрения в другом. Ясно, что внутренняя мотивация лучше внешней, которая зачастую бывает отрицательной, но вот пример ситуации, способствующей преобразованию внешней мотивации во внутреннюю. Учащийся получает некий объем задания и сведения, которые могли бы помочь ему в решении. Пока мы идем в логике «от сложного к простому», в логике анализа текста, который сначала воспринимается синтетически, готового решения нет, и задачей ученика становится необходимость сформулировать вопрос к учителю. Позиция, с которой мы начинаем, следующая: «Придумай вопросы, которые могли бы навести тебя на решение. Какие сведения тебе нужны? Чего не хватает для решения?» Когда школьник начинает выполнять такое задание (одним из важных моментов становится умение придумать проблемный и исследовательский вопросы, что не всегда дается и педагогам), у него возникает запрос к учителю, который наконец перестает быть «следователем», действующим по принципу «Здесь вопросы задаю я!», и становится востребованным экспертом или руководителем поиска.

IV. Решение задач. Задачи делятся на три типа: 1) на знание (тут возможны тесты, хотя их полезность, как нам представляется, в образовательном процессе минимальна, если только не превращать их в забавную игру); 2) понимание (анали-

тические задачи) и 3) применение (практика, проектные и исследовательские задачи). В основе такого подхода – таксономические идеи Б.Блума и Р.Марцано (совместно с Дж.Кендаллом) [6]. Здесь нет необходимости оценивать их вклад в науку об образовании или всерьез сравнивать эти две системы. Например, Б.Блум сделал существенную ошибку, выстроив последовательность учебных «ступеней» от «знания» к «оценке», в то время как в реальности эти «ступени» совпадают по времени так же, как и правое и левое полушария нашего мозга работают не по очереди, а в комплексе. В более современной таксономии Р.Марцано тоже может смущать расположение понимания до анализа. Здесь либо речь должна идти об очень примитивно трактуемом понимании, либо это такая же ошибка, какую делал и Б.Блум, помещая понимание ниже использования. Однако эти ученые сделали важную для педагогики работу: предложили ряд глаголов, которые можно употреблять при постановке предметных целей и формулировке конкретных заданий. Обратим внимание: мы можем пользоваться на практике системой Марцано, не пытаясь глубоко вникнуть в стоящие за ней идеи (пониманию здесь, несомненно, предшествует применение).

В ход идет еще один важный дидактический принцип – «от образа явленного к образу созданному». Ученик перерабатывает результат первоначального знакомства с материалом в свое собственное, внутреннее представление о нем. Это происходит при переходе от репродуктивных заданий на знание к заданиям аналитическим, требующим понимания, и практическим, подразумевающим воплощение. Приведем несколько примеров такого рода заданий, используемых нами и петербургской учительницей Р.В.Раппопорт.

Задача на знание (модуль по русскому языку «Морфология глагола» для 6-го класса).

Учитель сообщает ученикам, что нередко в значении повелительного наклонения используются другие формы глагола, и предлагает им понаблюдать над примерами и письменно назвать эти формы. Затем они должны проверить свою работу самостоятельно.

Примеры: 1) «Пускай себе живет», – подумал Медведь о Маше; 2) «Да здравствует солнце, да скроется тьма!» (А.С.Пушкин. *Вакхическая песнь*); 3) «Пошли за грибами!» – сказал Ваня остальным ребятам; 4) «Лежать!» – скомандовал я Тузику; 5) «Встали бы вы уже, сколько можно спать!» – возмутилась мама; 6) «Строимся по парам!» – отдала указание воспитательница.

Образец ответа: «Пусть сбудется – частица “пусть” и глагол в форме будущего времени».

Здесь не требуется вмешательство учителя. Шестиклассники уже знают о трех наклонениях глагола, и задача сводится к укреплению их в этом знании, но также и в появлении представления о том, что в роли глаголов одного наклонения могут использоваться и глаголы другого или инфинитивы, не имеющие наклонения.

Проверочное, задание – часть теста (модуль по литературе «Поэзия о войне» для 7 или 8 класса). Учащимся предлагается посмотреть кино из списка, в тексте теста проверяется сам факт просмотра. Из шести кадров, взятых из разных кинофильмов, надо выбрать один знакомый и обозначит название фильма. Время на выполнение такого задания минимально, при этом узнать по кадру картину, которую ученик не смотрел, едва ли представляется возможным.

Задание на понимание (модуль по русскому языку «Имя числительное» для 6 класса).

Учащимся предлагается по тексту «отчета» персонажа узнать произведение и объяснить устно, что позволяет отнести жанр отчета к официально-деловому

стилю, а также ответить на вопрос, какую роль играют в тексте числительные.

Текст: «В 7.00 я вышла из дома для выполнения указаний вышестоящей инстанции: доставить продукты в пункт назначения. Прикладываю перечень продуктов:

- горшочек с маслом емкостью 0,5 литра – одна штука;
- пирожки с капустой и крольчатинной – по 3 штуки каждого вида, итого 6 штук;
- бутылка молока козьего емкостью 1,5 литра – 1 штука.

В районе лесопосадок мной был замечен волк, говорящий человеческим голосом. Будучи вынужденной вступить с вышеуказанным волком в беседу, я уклончиво ответила на два его вопроса, а затем продолжила движение по намеченному маршруту».

Возможный ответ. «Использована сказка Ш.Перро «Красная Шапочка» (отчет Красной Шапочки). Жанр отчета явно относится к официально-деловому стилю, что следует из текста. Стремление к точности (указано время выхода, количество продуктов), использование канцелярских клише (*вышестоящей инстанции, вышеуказанный, движение по намеченному маршруту*), подчеркнутая обезличенность (*мной был замечен, будучи вынужденной*), отсутствие эмоционального отношения к высказываемому, подчеркивание служебного назначения лесной прогулки свидетельствуют об этом. Числительные употреблены в тексте для установления фактологической точности».

Здесь необходим анализ. Возникает явный конфликт между содержанием всем известной сказки и стилем текста. Конечно, он чувствуется сразу, но это ощущение надо отразить и выразить вербально.

Задание на повторение (модуль по русскому языку «Повторение пройденного в 8 классе» для 9 класса), в котором

требуется проанализировать соответствие языковых средств речевой задаче.

Учащимся предлагается выполнить задание на тему «Репин глазами Чуковского». Объединившись в группы по 3–4 человека, они должны прочитать описание К.И.Чуковским первой встречи с И.Е.Репиным и, опираясь на текст, доказать, утверждение: «Обособленные определения и однородные члены предложения помогают Чуковскому передать масштаб личности Репина, а уточняющие обстоятельства – свои эмоции от неожиданной встречи». Для этого нужно подобрать и проанализировать не менее трех цитат. В процессе обсуждения можно для удобства делать записи, однако отвечать нужно будет устно. Поэтому необходимо выбрать одного-двух спикеров и приготовиться представить классу свои выводы.

Приведем *фрагмент из текста*: «...Когда в Третьяковке или в Русском музее смотришь десятки и десятки картин, написанных репинской кистью, Репин кажется великаном. Самое количество этих картин поражает своей колоссальностью. И вот он стоит предо мною – небольшого роста, с улыбающимся, крепким, обветренным, стариковским лицом, с прищуренным правым глазом, в черной шинельке с накидкой, в самых обыкновенных вязаных деревенских перчатках, и даже не перчатках, а варежках, вокруг усов у него топорчатся рыжеватые волосы, совсем простой, даже как будто застенчивый, будто и не знает, что он – Репин.

– Ах, вы и по-английски читаете! – сказал он, увидев на полке какую-то английскую книгу, и сказал таким уважительным голосом, словно умение читать на чужом языке было величайшей премудростью, недоступной обыкновенному смертному.

В этот памятный вечер я долго не мог успокоиться. Казалось невероятным, что знаменитый художник, самое имя которого для множества русских людей

сделалось в то время синонимом гения, может так легко и свободно, с такой обязательной скромностью сбросить с себя всю свою славу и, как равный к равному, взобраться на убогий чердак к безвестному юнцу-литератору».

При выполнении данного задания также нужно проанализировать текст под определенным грамматическим углом, при этом попутно решается еще ряд задач (работа в команде, социализация и т.д.).

Задания на применение. Школьники должны подготовить небольшое пособие по анализу стихотворения, действуя по следующему плану:

1. Найдите самостоятельно стихотворение, на примере которого вы готовы показать одноклассникам образец лингвистического разбора.

2. Проанализируйте подобранный текст, ориентируясь на знакомый вам план лингвистического разбора.

3. Оформите этот разбор как презентацию в формате Power Point.

4. Продемонстрируйте вашу презентацию одноклассникам и прокомментируйте ее.

Пособие должно быть таким, чтобы оно могло помочь одноклассникам в дальнейшей работе над текстами. Работу оценит учитель.

Для справки дается «Примерный план лингвистического разбора», отработанный при выполнении других заданий (на понимание и применение).

Следуя ему, учащиеся идут от наблюдения над фонетическими, графическими и прочими особенностями текста (от частного) к выводам (общему), а не пытаются определить тему и идею до того, как успели что-либо понять в стихотворении.

V. Проверка, обратная связь. Частично обратная связь включается на этапе вопросов «от ученика», но здесь осуществляется именно контроль. Задания на знание самостоятельно или с помощью одноклассников проверит

ученик, а задания на понимание и проекты – учитель. Здесь мы возвращаемся к предложенному в начале проблемному вопросу, который может стать темой для коллективной или индивидуальной рефлексии. Ее также можно осуществить в формате онлайн (создать чат или конференцию) или – в виде дискуссии или линейно во времени вытянутых высказываниях (если есть комфортная возможность очного обучения). Таким образом, круг замыкается, а мы можем начинать новый цикл.

В заключение подчеркнем, что предложенный алгоритм (мотивирующий индуктор – предоставление сложного материала – формирование запроса «от ученика» – консультация – задачи на знание, понимание и применение – рефлексия) ни в коем случае не является каким-либо открытием или новинкой. Но он выражен в духе так называемой «новой дидактики», учитывающей сложность образовательной ситуации XXI в. Раскрывать полностью, что собой представляет разностильное и широкое поле «новой дидактики», мы не будем, но обозначим некоторые ее ключевые принципы:

1) природосообразность, трактуемая не в духе аналогий Я.А.Коменского и концептов Ж.Ж.Руссо, а на основе когнитивных исследований и социальной природы человека [7; 8; 9];

2) культуросообразность не в трактовании А.Дистервега, а скорее в понимании В.С.Библера [10];

3) отказ от «знаниевой» педагогики в пользу «компетентностной» педагогики; с этим движением также связано внимание к интеграции и новое понимание предмета изучения и содержания образования [11; 12; 13];

4) замена «общих мест» традиционной дидактики другими установками (индукция вместо дедукции; «от сложного к простому» вместо «от простого к сложному») [14];

5) предпочтение внутренней, а не внешней мотивации [15].

Мы без колебаний относим к полю «новой дидактики» прорывные достижения педагогики XX в. (идеи и технологии, предложенные Дж.Дьюи и С.Т.Шацким [16; 17], К.Роджерсом и Дж.Фрейбергом [18; 19], А.Г.Ривиным и В.К.Дьяченко [20; 21], И.Илличем и П.Мак-Лареном [22; 23] и т.д., не укладывающиеся в русло традиционной дидактики), а также усилия современных педагогов, пытающихся найти приемлемые выходы из создавшегося кризиса образовательной системы. Считаем эти попытки правильными, потому что в конечном итоге они ведут к отказу от шумерского стиля жизни и образовательной логики бронзового века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов В.В. Древний Шумер. Очерки культуры. СПб., 2001. 368 с. («Мир Востока», VII).

2. Островский А.Н. Пьесы. Л., 1977. 768 с.

3. Устойчивое развитие: что это такое и почему это важно? Общее содержание концепции устойчивого развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://scientifically.info/news/2014-03-10-2606>.

4. Что такое устойчивое развитие? Разные взгляды и подходы [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.icsgroup.ru/library/publications/Sustainable_development.

5. Школьная цифровая платформа. Персонализированная модель образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pcbi.ru>.

6. Новая таксономия Марцано [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.intel.ru/content/dam/www/program/education/emea/ru/ru/documents/project-design1/thinking-skills/marzano-new-taxonomy.pdf>.

7. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание. М., 2013. 448 с.

8. Кравченко А.В. От языкового мифа к биологической реальности. М., 2013. 388 с.

9. Пугач В.Е. Метафора как средство организации педагогического процесса // Педагогика. № 8. 2015. С. 3–10.

10. Библиер В.С. На гранях логики культуры. М., 1997. 440 с.
11. Пузыревский В.Ю., Эпштейн М.М. Межпредметные интегративные погружения. СПб., 2014. 256 с.
12. Пугач В.Е. Межпредметная интеграция в образовательном процессе средней школы // Педагогика. № 6. 2016. С. 41–46.
13. Пугач В.Е. О содержании школьного литературного образования // Педагогика. № 2. 2016. С. 40–47.
14. Галактионова Т.Г., Казакова Е.И., Пугач В.Е. Дидактические принципы создания современного учебника // Педагогика. № 5. 2018. С. 23–36.
15. Пугач В.Е., Раннопорт Р.В. Интерес, мотив, потребность: на путях к современному образованию // Педагогика & психология. Теория и практика. № 5. 2017. С. 28–33.
16. Горшкова В.В., Митковец Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи. СПб., 2008. 168 с.
17. Эпштейн М.М. Альтернативное образование. СПб., 2013. 112 с.
18. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М., 2019. 527 с.
19. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения (рецензия на книгу К.Роджерса, Дж.Фрейберга «Свобода учиться») [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ecsosman.hse.ru/data/2011/05/06/1268033350/20orlov290-299.pdf>.
20. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М., 2001. 494 с.
21. Казакова Е.И., Галактионова Т.Г. Технологии успешного обучения: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2015. 186 с.
22. Иллич И. Освобождение от школ [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ru.theanarchistlibrary.org/library/ivan-illich-osvobojdenie-ot-shkol.pdf>.
23. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М., 2007. 417 с.

Дата поступления – 22.07.2020

About changing the logic of the educational process in the new conditions: modular learning

Vadim E. Pugach – Cand. Sci. (Pedagogics), Professor of the Institute of pedagogy of Saint Petersburg state University; vadim_pugach@mail.ru

Abstract. *The article considers the algorithm of actions for organizing the learning process in a situation when the usual moves for various reasons become impossible. The author advocates a modular technology that allows us to reach the level of modern didactics. At the same time, it is suggested that traditional didactics does not allow organizing the educational process effectively.*

Key words. *Educational process, algorithm of educational actions, modular training, inductor, taxonomy of educational goals, new didactics.*

REFERENCES

1. Emelyanov V.V. Drevniy Sumer. Ocherky kultury [Ancient Sumer. Essays on culture]. Saint Petersburg, 2001. 368 p. (“Mir Vostoka”, VII).
2. Ostrovsky A.N. Piesy [Pies]. Leningrad, 1977. 768 p.
3. Ustoychivoe razvitiye: chto eto takoye y pochemu eto vazhno? Obscheye sodержaniye konzepzii ustoychivogo razvitiya [Sustainable development: what is it and why is it important? General content of the concept of sustainable development]. Available at: <https://scientifically.info/news/2014-03-10-2606>.
4. Chto takoye Ustoychivoe razvitiye. Raznye vzgliady y podhody [What is sustainable development? Different views and approaches]. Available at: https://www.icsgroup.ru/library/publications/Sustainable_development.
5. Shkolnaya tcifrovaya platforma. Personalizirovannaya model obrazovaniya [School digital platform. Personalized education model]. Available at: <https://www.pcbi.ru>.

6. Novaya taxonomia Marzzano [New taxonomy of Marzano]. Available at: <https://www.intel.ru/content/dam/www/program/education/emea/ru/ru/documents/project-design1/thinking-skills/marzano-new-taxonomy.pdf>.
7. Chernigovskaya T.V. Cheshirskaya ulybka kota Shredingera: yazyk y soznaniye [Cheshire cat Schrodinger's smile: language and consciousness]. Moscow, 2013. 448 p.
8. Kravchenko A.V. Ot yazykovogo mifa k biologicheskoy realnosti [Cheshire smile of the cat Schrodinger: language and consciousness]. Moscow, 2013. 388 p.
9. Pugach V.E. Metafora kak sredstvo organizatsii pedagogicheskogo protsesssa [Metaphor as a means of organizing the pedagogical process]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 8. 2015. P. 3–10.
10. Bibler V.S. Na graniakh logiky kultury [On the edges of the logic of culture]. Moscow, 1997. 440 p.
11. Puzyrevsky V.U., Epstein M.M. Mezhpredmetnye integrativnye pogruzheniya [Intersubject integrative dives]. Saint Petersburg, 2014. 256 p.
12. Pugach V.E. Mezhpredmetnaya integratsiya v obrazovatelnom processe sredney shkoly [Inter-subject integration in the educational process of secondary schools]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 6. 2016. P. 41–46.
13. Pugach V.E. O soderzhanii shkolnogo literaturnogo obrazovaniya [On the content of school literary education]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 2. 2016. P. 40–47.
14. Galaktionova T.G., Kazakova E.I., Pugach V.E. Didakticheskiye prinzipy sozdaniya sovremennogo uchebnika [Didactic principles of creating a modern textbook]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 5. 2018. P. 23–36.
15. Pugach V.E., Rappoport R.V. Interes, motiv, potrebnost: na putiah k sovremennomu obrazovaniyu [Interest, motive, need: on the way to modern education]. *Pedagogika & psihologiya. Teoriya y praktika* [Pedagogy & psychology. Theory and practice]. No. 5. 2017. P. 28–33.
16. Gorshkova V.V., Mitkovets E.A. Pedagogicheskaya filosofiya John Dewey [Pedagogical philosophy of John Dewey]. Saint Petersburg, 2008, 168 p.
17. Epstein M.M. Alternativnoye obrazovaniye [Alternative education]. Saint Petersburg, 2013. 112 p.
18. Rogers K., Freyberg J. Svoboda uchitsa [Freedom to learn]. Moscow, 2019. 527 p.
19. Orlov A.B. Perspektivy gumanizatsii obucheniya (recenzia na knigu Rogers K., Freyberg J. «Svoboda uchitsa») [Prospects of humanization of education (review of the book by K.Rogers, J.Freyberg «Freedom to learn»)]. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268033350/20orlov290-299.pdf>.
20. Dyachenko V.K. Novaya didaktika [New didactics]. Moscow, 2001, 494 p.
21. Kazakova E.I., Galaktionova T.G. *Tehnologii uspehnogo obucheniya: Ucheb.-metod. posobiye* [Technology for successful learning: Textbook.-method. Stipend]. Saint Petersburg, 2015. 186 p.
22. Illych I. Osvozhdeniye ot shkol [Exemption from schools]. Available at: <https://ru.theanarchistlibrary.org/library/ivan-illich-osvobozenie-ot-shkol.pdf>.
23. McLaren P. Zhizn v shkolah: vvedeniye v kriticheskuyu pedagogiku [Life in schools: an introduction to critical pedagogy]. Moscow, 2007. 417 p.

Submitted – July, 22, 2020

Мастерская литературного моноспектакля в контексте художественно-творческой деятельности школьников

Гальчук Ольга Викторовна – канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Института художественного образования и культурологии РАО (Россия, Москва); olgagalchuk@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается урок-моноспектакль как одна из форм «театра у классной доски» – социокультурного и образовательного феномена, влияющего на творческое развитие современных школьников. Художественно-творческая деятельность в рамках моноспектакля на уроке и в ходе внеклассной деятельности по литературе характеризуется как важный фактор в творческом самовыражении, самопонимании и развитии старшеклассников.

Ключевые слова. Образовательное пространство, диалог искусств, индивидуальная образовательная траектория, театр у классной доски, ученический моноспектакль, творческое развитие.

Современное образовательное пространство ориентировано на творческое развитие личности ребенка в контексте диалога искусств, поэтому педагоги, работающие в общеобразовательной школе, дополнительном образовании, специализированных учебных заведениях, активно используют в учебно-воспитательном процессе художественные средства театра, музыки, хореографии, живописи, кинематографа, фотографии, моды. Особое место отводится искусству слова – «выражению души в словесном творчестве» [1], к которому учащиеся приобщаются на уроках литературы.

Методика преподавания литературы, традиционно нацеленная на формирование гармонично развитой личности, сегодня все чаще предлагает преподавателю словесности использовать интеграционные формы включения обучающихся в диалог с искусством [2; 3; 4]. Так называемый «театр у классной доски»¹, синтезиру-

ющий искусства, приобщает школьников к творчеству, демонстрируя ценностную связь современного литературно-образовательного процесса с отечественной и мировой культурой. В контексте культурной и межпредметной интеграции используется одна из таких форм организации обучения, как *урок-моноспектакль*², на котором дети не только знакомятся с художественными произведениями, но и получают возможность на импровизированной сцене у классной доски реализовать свой актерский, режиссерский, музыкальный (в качестве звукорежиссера), изобразительный (в качестве сценографа), дизайнерский (в качестве художника по сценическому костюму) талант.

Ученический моноспектакль на уроке литературы открывает новые возможности интерпретации художественного

¹Понятия «театр у классной доски» и «урок-моноспектакль» были введены и обоснованы нами в диссертационном исследовании «Педагогические возможности инновационных форм литературного образования старших подростков» (М., 2016).

²*Моноспектакль* мы рассматриваем как спектакль-монолог с единственным исполнителем. Как сценический жанр моноспектакль зародился в начале XX в., когда режиссер Н.Н.Евреинов при постановке пьесы Г.Д.Аннунцио «Франческа да Римини» впервые на практике применил «принцип монодрамы», показав события, словно проецируемые через сознание главной героини [5].

произведения в рамках индивидуальной образовательной траектории (т.е. персонального пути реализации личностного потенциала каждого обучающегося в учебно-воспитательном процессе) благодаря специфическим особенностям драмы: эпическому и лирическому способу изображения, диалогической форме построения текста, особенности конфликта, драматическим перипетиям и т.п. Его постановка предполагает равноправие драматического, литературного, музыкального и художественного начал, что требует от преподавателя соответствующих знаний, позволяющих организовать также и внеклассную работу литературно-театральной направленности (кружок, факультатив, элективный курс, студия, мастерская и пр.).

В учебной практике используются различные виды моноспектакля: пьесы (написанные специально для монотеатра); инсценировки классических произведений литературы (для одного исполнителя); мемуары или исторические эссе (о значительной личности); отрывки из классических литературных и театральных монологов (позволяют продемонстрировать возможности артиста) и т.д.

Подготовка к уроку-моноспектаклю требует немало времени, поэтому в 2016 г. нами была разработана интегрированная программа внеклассной учебной деятельности по литературе «Мастерская моноспектакля» для 10 (11) классов, которая апробирована на практике учителями русского языка и литературы¹.

¹Программа разработана в рамках социокультурной инновационной площадки Института художественного образования и культурологии РАО «Образование – Театр: личностное развитие учащихся в полихудожественном пространстве». Апробирована на практике учителями Т.С.Петровой в школе № 1590 им. Героя Советского Союза В.В.Колесника (Москва), Е.Н.Лобановой и И.В.Чернецовой в сред-

Программа ориентирует учащихся на знакомство с историей профессионального и школьного театра и монотеатра, погружение в их атмосферу; творческую интерпретацию художественного текста; формирование навыков анализа драматических произведений; создание моноспектакля (от режиссерской экспликации до премьеры на уроке).

В соответствии с программой в ходе подготовки моноспектакля решаются следующие задачи:

- формирование у школьников представления о развитии русского театрального искусства в контексте мировой художественной культуры;

- знакомство обучающихся с новыми теоретико-литературными и театроведческими понятиями с целью более четкой дифференциации художественно-театральных приемов;

- поиск внутренней мотивации для привлечения учащихся к искусству слова через искусство театра;

- приобщение к самостоятельной творческой деятельности, развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы личности;

- создание на уроке литературы творческой образовательной среды на основе принципов школьной театральной педагогики и педагогики искусства.

При подготовке ученического моноспектакля учитываются литературно-театральные интересы и творческий замысел школьников, что позволяет сформировать у них новые смысловые и ценностные ориентации в образовательном пространстве. В ходе проектной деятельности, которая ведется в контексте диалога искусств на уроке и во время внеклассных мероприятий (литературно-

ней школе № 27 им. Э.А.Хиля (Смоленск), канд. филол. наук Т.Н.Хрипуловой в средней школе № 21 им. Н.И.Рыленкова (Смоленск), И.Д.Балиной в Череповской основной школе (Смоленская область).

театральные экскурсии, посещение спектаклей профессиональных театров и т.п.), школьники овладевают основами анализа художественного текста, его сценического воплощения; изучают творческое наследие выдающихся деятелей отечественной и мировой сцены; знакомятся с возможностями психологического театра, с современными режиссерскими и актерскими технологиями.

Современный урок литературы предполагает использование новых форм работы, нацеленных на освоение художественных текстов, развитие эмоционального восприятия. Внеклассная учебная деятельность благодаря диалогу искусств (в частности, словесности и театра) ориентирует на углубленное изучение теоретического материала по литературе, а также на изучение основ истории сценического искусства (в данном случае – монотеатра), теории режиссуры, сценарного мастерства, т.е. того, что определяет содержание начального театрального образования в контексте литературного.

Интегративная программа «Мастерская моноспектакля» направлена на развитие *общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся*.

К *общекультурным* относятся: культура мышления; способность к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение анализировать философские, мировоззренческие, социально и лично значимые проблемы; понимание значения культуры как формы человеческого бытия и руководство в своей деятельности принципами толерантности, диалога и сотрудничества; уважительное и бережное отношение к историческому наследию и культурным традициям; способность действовать в нестандартных ситуациях; саморазвитие, самореализация, использование творческого потенциала.

Профессиональные компетенции включают: владение дикцией, интонацией; готовность к созданию художественных образов актерскими средствами; умения самостоятельно готовиться к роли на основе режиссерского замысла, работать в коллективе, пользоваться театроведческой и искусствоведческой литературой; проявление творческой инициативы; способность анализировать процесс подготовки к спектаклю и общаться со зрительской аудиторией в ходе сценического представления.

Программа отводит на занятия 120 часов (2 раза в неделю по 2 часа в течение 30 учебных недель) и состоит из следующих разделов:

I. *История мировой художественной культуры* – изучение различных видов искусства, осознание их роли в развитии культуры.

II. *История театра* – знакомство с основными этапами развития театра и конкретными, значимыми для своей эпохи спектаклями.

III. *Специфические особенности («внутренние законы») драмы* – знакомство со спецификой драматических произведений, стилистикой драматургов и писателей.

IV. *Моноспектакль как синтез искусств* – изучение монодрамы Н.Н.Евреинова, как феномена театрального процесса начала XX в., не утратившего свою актуальность сегодня; усвоение понятия «театр у классной доски», как образовательного феномена в контексте диалога искусств.

V. *Создание моноспектакля* – воплощение художественных образов актерскими средствами на основе творческого замысла учащихся.

Основываясь на ведущей роли эмоций в художественной педагогике, будем рассматривать движение от эмоционального содержания искусства к художественно-драматургической идее уро-

ка-моноспектакля как главный принцип организации художественной деятельности учителей и учеников на урочных и внеурочных занятиях по литературе в контексте диалога искусств, способствующего эмоционально-проективному осмыслению школьниками своего духовного мира.

Работа старшеклассников над моноспектаклем (например, «Страсти по рыцарю бедному...» по роману Ф.М.Достоевского, «Чайка» А.П.Чехова, «Аннинька» по роману М.Е.Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» и др.) ведется под руководством преподавателя литературы и, если требуется, профессионального консультанта в области театрального искусства (режиссера, актера, заведующего литературно-драматической частью и др.) и включает: событийно-действенный анализ художественного произведения, освоение его жанра; определение художественной формы спектакля; выбор способа «существования» на сцене.

Создание благоприятных условий для творчества способствует развитию у учащихся «вкуса» к актерской игре, и главное – к литературе, так как лучшие образы «пришли» на сцену из художественных произведений. Кроме того, каждый участник моноспектакля, «примеряя» на себя роль актера, получает ряд психологических преимуществ, так как учится свободно импровизировать в рамках заданного постановщиком «рисунка»; контактировать со зрительным залом, ощущать, контролировать и провоцировать его реакцию; общаться с воображаемым партнером – литературным персонажем и моделировать его поведение; контролировать собственные эмоции.

Готовясь к моноспектаклю, учитель решает ряд непростых методических задач. Он должен сформировать у старшеклассников:

– представление о специфике литературы как вида искусства, взаимодействующего с другими искусствами, потребность в самостоятельном чтении художественного произведения; эмоциональное восприятие художественного текста, образное и аналитическое мышление, способность к пониманию авторской позиции; творческое воображение, читательскую культуру;

– умения анализировать художественное произведение с использованием базовых литературоведческих и театроведческих понятий, а также необходимых сведений по истории русской классической литературы и драматургии; выявлять в пьесе конкретно-историческое и общечеловеческое содержание; грамотно использовать русский литературный язык в ходе моноспектакля.

Нелегко приходится и ученикам. Так, например, при подготовке к роли Нины Заречной по пьесе «Чайка», ученица 10 класса Анастасия К. должна была прочитать и проанализировать авторский текст пьесы, понять замысел А.П.Чехова, найти средства его воплощения; определить мотивы поступков героев и сущность конфликта; сделать переложение текста пьесы «Чайка» для моноспектакля от имени Нины Заречной. Кроме того, ей нужно было познакомиться с видеозаписью балета Р.Щедрина по мотивам одноименной пьесы, проанализировать его и высказать о нем свои суждения.

Другая ученица выпускного класса гуманитарного профиля Евгения Е. не только стала автором сценической версии и режиссером моноспектакля «Страсти по рыцарю бедному...» (по роману Ф.М.Достоевского «Идиот»), но и сыграла в нем роль Аглаи Епанчиной. Идеино-философский смысл романа отражен в речи героев, звучащей в монологах. Это учитывалось при написании сценария и составлении *цитатного плана*.

Одной из важных форм организации художественно-творческой деятельности учащихся в интегрированной программе «Мастерская моноспектакля» являются *литературно-театральные экскурсии «Гений места»*¹, которые проводятся по местам, связанным с жизнью и творчеством выдающихся деятелей искусства: «Театральная площадь, Камергерский переулочек и Чистые пруды как точки пересечения культурных эпох», «Малый театр и А.Н.Островский (“Дом Островского”», «Московский художественный театр и А.П.Чехов», «Московский Художественный театр и М.А.Булгаков», «Смоленский драматический: в художественных лицах и ликах» и др. Также школьники посещают *спектакли (моноспектакли) в постановке профессиональных театров: «Ревизор» Н.В.Гоголя, «Маленькие трагедии» А.С.Пушкина, «Недоросль» Д.И.Фонвизина (Государственный академический Малый театр России); «Лес» Н.А.Островского, «Господа Головлевы» М.Е.Салтыкова-Щедрин, «Чайка» А.П.Чехова, «Бег» М.А.Булгакова (Московский Художественный театр им. А.П.Чехова); «Горе от ума» А.С.Грибоедова, «Дядюшкин сон» Ф.М.Достоевского, «Правда – хорошо, а счастье – лучше» А.Н.Островского (Смоленский государственный драматический театр им. А.С.Грибоедова).*

Ученические моноспектакли не только влияют на ценностные ориентации, но и создают условия для творческого развития и индивидуально-личност-

ного подхода к *детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации*². Эффективной формой развития творческих способностей таких учащихся может стать *театральный конкурс*, на котором будут представлены и моноспектакли. Так, в октябре 2020 г. в Смоленске пройдет конкурс «Окрыление»³, участниками которого станут учащиеся общеобразовательных школ, детских школ искусств, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, детских домов и пр. Его приоритетные цели – приобщение детей к творчеству, театральной культуре; создание средствами театрального искусства условий для развития у них творческих и эстетических способностей; формирование гармоничной личности, раскрытие ее индивидуальности, развитие творческой активности. По нашему мнению, достижению этих целей, как нельзя лучше могут способствовать ученические моноспектакли, которые школьникам предоставляют возможность для саморазвития, самоопределения, самореализации, а педагогам – для содействия полноценному личностному и интеллектуальному развитию своих учеников, в том числе оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

²К этой категории относятся дети с особенностями психического и физического здоровья и девиантным поведением, имеющие конфликты в образовательных учреждениях и семье; дезадаптированные несовершеннолетние дети, сироты и оставшиеся без попечения родителей; дети мигрантов.

³Конкурс ученических моноспектаклей организован Институтом художественного образования и культурологии РАО в рамках фундаментального проекта «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства» Государственного задания Министерства просвещения РФ.

¹*Гений места* (калька с лат. genius loci) – дух места, гений локуса. В римской религии это дух-покровитель того или иного конкретного места (деревни, горы, отдельного дерева). Данное выражение стало популярным у писателей XVIII в., чаще всего применялось к пейзажу, но применимо и к человеку, обещающему неповторимую атмосферу мест.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.
2. Евреинов Н.Н. Введение в монодраму. Демон театральности. М.; СПб., 2002. 535 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. 5-е изд. М, 1997. 416 с. (Философия риторики и риторика философии).
4. Зорина Л.Г., Курбанова Ю.Г. Творческое развитие учащихся на уроке литературы

средствами изобразительного искусства / Проблемы творческого развития личности в системе образования: Сб. науч. ст. М., 2019. С. 209–215.

5. Петрова Т.С. «Театр у классной доски» на уроке литературы в контексте творческого чтения учащегося / Творческое чтение в современном художественном образовании: теория и практика: Сб. ст. по мат. межд. научн.-практ. конф. Москва, 2018. С. 67–71.

Дата поступления – 16.07.2020

Workshop of literary solo performance in the context of artistic and creative activities of schoolchildren

Olga V. Galchuk – Cand. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education»; olgagalchuk@mail.ru

Abstract. *The article examines the role of the concept of “theater at the blackboard” as a socio-cultural and educational phenomenon in the creative development of a modern teenager. Artistic and creative activity within the framework of a solo performance in the classroom and extracurricular activities in literature is characterized as an important factor in the creative expression, self-understanding and development of a senior student.*

Key words. *Educational space, dialogue of arts, individual educational trajectory, chalkboard theater, student solo performance, creative developmen.*

REFERENCES

1. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, 1979. 424 p.
2. Vygotsky L.S. Psixologiya iskusstva. Analiz e`steticheskoy reakcii [Psychology of art. Analysis of aesthetic reaction]. Izd. 5. Moscow, 1997. 416 p. (Filosofiya ritoriki i ritorika filosofii).
3. Yevreinov N.N. Vvedeniye v monodrama. Demon teatral'nosti [Introduction to monodrama. Demon of theatricality]. Moscow; Saint-Petersburg, 2002. 535 p.
4. Zorina L.G., Kurbanova Yu.G. Tvorcheskoye razvitiye uhashchikhsya na uroke literatury sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva / Problemy tvorcheskogo razvitiya lichnosti v sisteme obrazovaniya [Creative development of students in a literature lesson by means of fine arts / Problems of the creative development of personality in the education system]: Sb. nauch. st. Moscow, 2019. P. 209–215.
5. Petrova T.S. «Teatr u klassnoy doski» na uroke literatury v kontekste tvorcheskogo chteniya uhashchegosya / Tvorcheskoye chteniye v sovremennom khudozhestvennom obrazovanii: teoriya i praktika [“Theater at the chalkboard” in literature class in the context of student’s creative reading / Creative reading in modern art education: theory and practice]. Sb. st. Moscow, 2018. P. 67–71.

Submitted – July, 16, 2020

Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития школьников

Рожков Михаил Иосифович – д-р пед. наук, проф., гл. н. с. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО (Москва, Россия); mir-46@mail.ru

Иванова Ирина Викторовна – канд. психол. наук, доцент; Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского (Москва, Россия); IvanovaDIV@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков, который базируется на концептуальных идеях экзистенциальной педагогики. Его основной задачей является формирование ценностных смыслов, оказывающих влияние на построение и реализацию проекта своей жизни.

Ключевые слова. Готовность к саморазвитию, ситуация преодоления трудностей, педагогическое сопровождение саморазвития, рефлексивно-ценностный подход.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00616.

Современная школа, ориентируясь на новые тенденции развития общества, постоянно реформируется, стремится к достижению высоких образовательных результатов, соответствующих современному уровню научно-технического прогресса. Однако, несмотря на все позитивные изменения, авторитаризм остается основной формой общения педагогов с обучающимися. При этом формирование субъектной позиции ребенка, его развитие под усиливающимся влиянием виртуальной среды вступают в противоречие с традиционной образовательной парадигмой. В связи с этим необходимо обеспечить педагогическое сопровождение самоопределения и самореализации детей в реальной и виртуальной среде, по-новому осмыслить процесс формирования их личностных качеств.

Понимание итогов воспитания сегодня по-прежнему сводится к оценкам поведения воспитанников, при этом не учитывается, что результат может быть достигнут, когда человек сам хочет измениться. Сущностная характеристика данного процесса состоит в том, что он предполагает педагогическое сопровождение раз-

вития личности, основанное на гуманистическом взаимодействии воспитателя с воспитанником. Таким образом, подчеркивается доминирующее значение реализации сформированной у ребенка потребности к самосовершенствованию.

Под педагогическим сопровождением саморазвития обучающихся мы понимаем комплекс действий педагогов как субъектов социального воспитания, обеспечивающих интериоризацию общественных ценностей, включенность детей в значимые события, способствующие становлению субъектной жизненной позиции и самореализации в соответствии с ней [1, с. 52]. В ходе организованного сопровождения осуществляются интериоризация социально одобряемых представлений об успехе и реализация активной позиции личности в определении собственных жизненных ориентиров; переход от стихийности (под влиянием внешних условий социума на индивида) к сознательной ориентации личности на формирование качеств, необходимых для достижения жизненных целей.

Определение ребенком жизненной стратегии является значимым для

саморазвития личности. Вслед за исследователями К.А.Абульхановой-Славской, Т.Е.Резник и Ю.М.Резник мы рассматриваем данное понятие как способ сознательного конструирования собственной жизни (жизненного самоопределения¹ и самореализации), базирующийся на смысложизненных и ценностных ориентациях развивающейся личности, ее планах и прогнозах самоосуществления [1; 2, с. 244].

Конструирование человеком собственной жизни предполагает обусловленный социокультурными форматами выбор своей миссии и судьбы. Этот процесс определяется пространственно-временными характеристиками, позволяющими оперировать понятиями «прошлое», «настоящее», «будущее»; проектировать настоящее через осознание прошлого и прогнозирование будущего в контексте субъективного восприятия культурно-исторического пространства.

В рамках реализации концептуальных идей экзистенциальной педагогики нами разрабатывается *рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков*, в рамках которого в качестве первоочередной рассматривается задача формирования у ребенка ценностных смыслов, на основе которых он будет создавать и реализовывать проект своей жизни. Именно осмысленное понимание собственного будущего, является основой саморазвития, предполагающего реализацию проекта существования и самосовершенствования.

Каждый человек выбирает социальный, профессиональный и экзистенциальный варианты жизни, что влияет на ее качественное изменение. *Социальный*

предполагает выбор желаемого социального статуса в системе межличностных отношений в различных видах деятельности; *профессиональный* – выбор профессии; *экзистенциальный* – возможностей, которые не только позволяют удовлетворить потребность «здесь и сейчас», а «помечены» именно как ценности. Именно экзистенциальный выбор варианта жизни (В.Н.Дружинин) лежит в основе создания проекта саморазвития, который базируется на ценностях и смыслах, воспринимаемых в качестве базовых для дальнейшего существования. Эти ценности и смыслы, проявляясь на различных возрастных этапах, определяют самодетерминацию личности. Важно заметить, что личностная свобода и ответственность перед собой, являясь критериями развития субъектности, входят в содержание характеристик личностного выбора.

Желание заглянуть в свое будущее – естественная потребность каждого человека, у детей оно опирается на привлекательный для них идеал. Поэтому, чтобы понять какая школьником выбирается стратегия своего существования и саморазвития, мы часто предлагаем ему ответить на вопрос, кем он хочет быть (хотя важнее знать не кем, а каким).

Опираясь на исследования отечественных (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, А.Н.Леонтьев, Д.И.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин и др.) и зарубежных ученых (М.Кле, Ж.Пиаже, Г.С.Салливан, С.Холл, Э.Эриксон, Д.Элкинд и др.), полагаем, что особое внимание саморазвитию личности следует уделять в подростковом возрасте. Именно в этот период формируются чувство взрослости, субъектность, критичность мышления, волевые качества, склонность к рефлексии, ценностные ориентации, что создает предпосылки для осмысленного самостоятельного выбора.

¹Жизненное самоопределение – выбор жизненного стиля и образа жизни человека; предполагает умение принимать решения и действовать на его основе. Впервые термин стала использовать К.А.Абульханова-Славская.

В.Н.Дружинин в книге «Варианты Жизни. Очерки экзистенциальной психологии» высказал идеи, концептуальные для понимания педагогического аспекта экзистенциализма. Он считает, что нужно благодарить «судьбу и случай, который забросил нас в этот крохотный участок “пространства-времени”, в эпоху, когда можно – я надеюсь – думать, говорить и действовать в соответствии со своими желаниями и способностями, не рискуя многим, когда можно созидать свою уникальную жизнь» [3, с. 3].

Реализация собственного проекта развития, включающего необходимые качества для реализации жизненной стратегии, определяют *цель саморазвития*. Каждый подросток имеет свое представление об идеале, к которому он стремится, при этом важной задачей педагога выступает стимулирование процесса проектирования собственного пути к этому идеалу.

Мы выделяем три *типа педагогических целей сопровождения* этого процесса:

1) *идеальная цель* – воспитание свободного человека, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с принятыми им принципами жизни, выбор которых делает самостоятельно;

2) *персонифицированная цель* (в ней всегда отражается идеальная) – достижение каждым человеком определенного приближения к своему идеалу;

3) *процессуальная цель* – отражение в педагогических средствах актуальных потребностей развивающейся личности, на основании которых человек может решить возникающие у него личностные проблемы.

Наши исследования показывают, что более 52% девятиклассников и 69% семиклассников думают, что настоящая жизнь еще впереди, так как она бывает у взрослых. При этом 47% считают, что знают, чего желают добиться в жизни, и

только 31% имеют идеального взрослого, которому намерены подражать; для 40% главное – получать от жизни удовольствие. Победы и достижения важными признают только 15% подростков, хотя больше узнать о себе 83%, считают, что у них есть план своего самосовершенствования, 31%. Эти данные свидетельствуют о том, что задача педагогического сопровождения саморазвития детей в образовательных организациях решается как второстепенная, что подтверждают и опросы педагогов.

Опираясь на рефлексивно-ценностный подход, мы разработали *методику педагогического сопровождения саморазвития подростков*. Отличия педагогического воздействия, определяющегося требованиями экзистенциального подхода, заключаются в следующем: 1) любое педагогическое воздействие должно учитывать события, которые произошли с подростком до факта его свершения; 2) необходимо понимать, что само взаимодействие педагога и подростка является определенным событием и вызывает у последнего положительные или отрицательные эмоции; 3) любое действие педагога, если оно не является событием для воспитанника или для группы детей, не «работает» на результат решения педагогической задачи.

При сопровождении саморазвития реализуются непосредственные и опосредованные средства педагогического влияния, формирующие мотивацию самосовершенствования, а при его стимулировании – те же средства, формирующие готовность к саморазвитию. Это сопровождение предполагает взаимодействие педагога с детьми в процессе овладения ими нравственными ценностями, являющимися основой их экзистенциального выбора; способствует формированию готовности воспитанников к самостоятельному проектированию своей жизни на основе рефлексии и установле-

ния приоритетности имеющихся ценностей и ценностных ориентаций.

Такое сопровождение возможно при реализации следующих условий:

- обучение воспитанников самоорганизации и саморегуляции, что необходимо для поэтапного движения к достижению задуманного; при этом педагог должен использовать рациональные способы и проявить определенную настойчивость;

- эмпатийное отношение к подростку, без чего невозможно установление доверительных контактов и глубинного общения;

- признание педагогом автономности внутреннего мира подростка, которая проявляется в утверждении на практике его права на свободное проявление индивидуального «Я»;

- включение подростков в различные ситуации, способные стать для них событиями, которые помогут приобрести личностную значимость, простимулируют экзистенциальный выбор.

Целесообразно выделить три компонента педагогического сопровождения определения стратегии жизни: пропедевтический, актуальный, рефлексивный.

Пропедевтический компонент включает формирование потребности в рефлексии жизненных событий и понимание того, что преодоление возникающих затруднений возможно только на основе самосовершенствования. Именно на этом этапе сопровождения необходимо способствовать тому, чтобы воспитанник спрашивал себя не только, кем быть, но и каким быть; нужно готовить его к нравственной экспертизе происходящего, обеспечив необходимыми моральными знаниями. Подготовленность к созданию проекта своей жизни на ближайшую и дальнюю перспективы определяется совокупностью ценностных ориентаций, таких как: доброжелательность, терпимость, честность, справедливость, бескорыстие, отзывчивость, вежливость и т.п.;

способность к анализу и прогнозированию своей деятельности, к рефлексии; знания о нравственных нормах.

Актуальный компонент – конкретная деятельность педагогов в период возникновения у воспитанников реальной ситуации преодоления, которая требует помощи взрослых в определении задач саморазвития. Учителя вместе с воспитанниками обнаруживают и актуализируют предмет педагогического сопровождения (нравственная проблема, трудность, обида ребенка); выявляют его суть, причины возникновения, противоречия. Взрослые и дети формулируют задачу, ищут варианты ее решения, анализируют происходящее и прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

Рефлексивный компонент (компонент последствий) – осмысление происходящего, проектирование определенных действий в будущем, самокоррекция имеющихся ценностных ориентаций. Осуществляется симуляция рефлексивно-ценностного отношения к жизненному событию, принимается экзистенциальное решение, при необходимости – вносятся коррективы в создаваемый подростком проект своей жизни.

Стоит заметить, что широкими возможностями для реализации педагогических подходов, направленных на формирование саморазвивающейся личности обладает система дополнительного образования, поскольку предполагает актуализацию выбора во всевозможных вариантах его проявления (выбор творческого объединения, темпа и режима освоения программой, выбор педагога, детско-взрослой общности и т.д.). Так, например, активную деятельность по поиску средств стимулирования творческой активности детей ведет калужский *Детско-юношеский центр космического образования «Галактика»*. В его работе при выборе инновационных педагогиче-

ских средств учитываются традиции города и области, основой педагогического сопровождения саморазвития подростков выступает создание ситуаций преодоления. Работающие здесь педагоги не рассматривают жизнь ребенка как подготовку к чему-то, что произойдет потом, они верят, что каждый имеет право на понимание собственной жизни. Особое внимание уделяется развитию рефлексивной позиции (осмысления своих поступков и поступков окружающих), которая позволяет подростку в процессе социального контакта с взрослыми осознавать себя свободным человеком.

Ситуация преодоления трудностей (и естественных, и специально организованных с целью решения какой-либо воспитательной задачи) рассматривается нами как основа для закрепления имеющихся ценностно-смысловых ориентиров личности и формирования новых, а сопровождение саморазвития подростка в такой ситуации – как механизм, обеспечивающий возможность перехода моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы.

Ситуация выбора, характерная для «выхода из зоны комфорта», порождает проблемы и переживания, которые могут привести либо к становлению личности (саморазвитию, росту), либо к ее регрессу, инволюции (остановке в развитии). Критическое событие может и способствовать личностному росту, и стать фактором риска, представляющим угрозу для физического и психического здоровья [4]. В связи с этим следует отдельное внимание уделить вопросу специфики педагогического сопровождения учащегося в ситуации преодоления трудностей, порожденных необходимостью совершения самостоятельного выбора.

В подростковый период происходит постепенный переход от внешних этических установок к внутренним, от персонифицированных к символиче-

ским. В возрасте 12–15 лет окончательно формируются базовые этические установки, личность обретает способность сравнивать «идеальную» провозглашаемую модель общественной морали с реальным положением дел и переживать когнитивный диссонанс от осознания несоответствия идеального и реального. Важно, чтобы рядом с подростком был взрослый, способный «катализировать» качества, необходимые для решения возникшей проблемы и перехода личности на новый виток ее развития; помочь воспитаннику в осознании и принятии личностной ответственности за самостоятельный выбор.

Процесс педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей цикличен и включает в себя несколько этапов.

1. *Первичная оценка ситуации.* Педагог и подросток вместе обнаруживают и актуализируют возникшие трудности, предопределившие выход из зоны комфорта. Выявляются их суть, причины возникновения, противоречия, формулируется проблема.

2. *Оценка личностью собственных возможностей.* Осуществляется поиск вариантов решения возникшей проблемы, определяется степень участия взрослого в этом процессе, обсуждаются средства педагогического сопровождения.

3. *Осмысление, конструирование новых поведенческих программ.* Подросток (с участием взрослого по необходимости) определяет действия, направленные на решение проблемы.

4. *Реализация новых поведенческих программ, проверка новых альтернатив поведения.* Подросток совершает реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, направленные на решение проблемы.

5. *Рефлексия новых поведенческих программ.* Педагог побуждает подростка к рефлексивному осмыслению жизненной

ситуации на основе собственных ценностей с учетом моральных принципов социокультурной среды, принятию самостоятельного и ответственного решения, прогнозированию дальнейшей жизненной траектории на его основе [1, с. 53].

Основной формой педагогического сопровождения саморазвития подростков является *консультирование*, помогающее решить реальные дилеммные ситуации, которые актуализируют экзистенциальный выбор; помогают определить цель и стратегию существования, осознать, что нет быстрого решения; учат прогнозировать и оценивать возможные потери и выгоды, связанные с его принятием. Такие ситуации приводят к мысли, что в некоторых случаях идеального решения нет; помогают осознать, что выбирать необходимо, признать сегодняшний выбор, занять определенную позицию; формируют навыки обдумывания, рефлексии своего поведения и размышления.

Моральная дилемма предстает как ситуация, в которой человек поставлен перед необходимостью нравственного выбора между двумя возможностями, предпочтением каждой из которых связано с нарушением тех или иных моральных предписаний [5]. Опираясь на исследования О.С.Гребенюк и Т.Б.Гребенюк [6], мы выделяем несколько видов *реальных дилеммных ситуаций*, которые могут использоваться в различных сферах: интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, волевой, рефлексии своего поведения, предметно-практической, экзистенциальной.

Дилеммная ситуация, в отличие от проблемной, не решается однозначно, она предполагает свершение выбора. Организация работы по ее решению имеет определенные методические особенности: 1) педагог может использовать устное предъявление конкретной ситуации (реальной, вымышленной), т.е.

предлагает подросткам познакомиться с ней самостоятельно; 2) описывает ее, а текст с описанием, список вопросов, задающих схему действия по анализу и обсуждению, дает воспитанникам.

В случае проведения индивидуально ориентированной работы с учащимися подбираются дилеммные ситуации, актуализирующие развитие *потребностей*, в зоне которых возникла нехватка ресурсов для достижения цели. К ним относятся: недостаточность интеллектуального ресурса; неспособность к адекватному эмоциональному реагированию, рефлексии своего поведения; непонимание своих интересов и желаний, отсутствие способности к их регулированию; несформированность волевых качеств; недостаточность опыта самореализации в определенной предметно-практической сфере, отсутствие осознанности ее перспектив самореализации в будущем.

Коллективная работа может быть организована таким образом: подросткам предлагается самостоятельно познакомиться с ситуацией, а затем обсудить ее в группах, которые должны придти к согласованной позиции относительно выбора, привести свои аргументы. При работе по подгруппам каждая из них высказывает собственную позицию и аргументирует решение. Подростки и педагог участвуют в обсуждении после выслушивания точек зрения всех групп. В конце обсуждения может быть организован экспресс-опрос (к примеру, путем открытого или тайного голосования с подсчетом результатов). На этапе рефлексии важно обратить внимание на то, какие мотивы, ценности, установки привели к сделанному выбору.

Для структурирования своей позиции подросткам предлагаются вопросы, задающие схему анализа *открытой дилеммной ситуации*.

1. В чем суть и сложность ситуации?
2. Что привело к данной дилемме?

3. В чем причины возникших трудностей?

4. Что Вам мешает принять то или иное решение?

5. Как Вы относитесь к описанной ситуации? Какие возникают эмоции и почему?

6. Чьи цели и интересы задействованы, пересекаются, совпадают в данной ситуации?

7. Кто для Вас является значимым близким человеком? Образцом поведения?

8. Как бы он поступил в такой ситуации? Почему?

9. Какие выходы из дилеммных ситуаций Вы видите? Сравните их.

10. Экологичен ли выбор в каждой из них (соблюдены ли моральные нормы и не приведет ли решение к тому, что кто-то от него пострадает)?

11. Имеется ли у Вас опыт решения подобных ситуаций? Как Вы поступали? Что испытывали?

12. Какой выбор Вы считаете для себя наиболее правильным в данной ситуации?

13. Чему она Вас научила? Какие возникли идеи, мысли, новые цели, отношение к случившемуся.

Приведем пример реальной дилеммной ситуации в области мотивационной сферы. *Елизавета (14 лет) с детства очень любит кулинарное искусство, увлекается выпечкой, много рецептов освоила с любимой бабушкой, поэтому хочет связать свою будущую профессию с кулинарией. Бабушка поддерживает выбор девочки, но родители выступают против. Они говорят дочери, что у нее есть способности к языкам и советуют ей ответственно подойти к выбору профессии: записаться на курсы английского языка, что в дальнейшем поможет поступить в соответствующий вуз и стать переводчицей. Согласиться ли Лизе с выбором родителей или отстаивать свою позицию?*

Если для анализа предлагается описание конкретного примера из жизни вы-

мышленного героя, можно предложить такие вопросы и задания.

1. Что произошло? В чем суть ситуации? Кто является ее участниками?

2. Каковы их интересы и цели? Они совпадают или противоречат друг другу?

3. Какой выбор сделал герой и почему именно этот?

4. Нарушают ли действия участников моральную норму (нормы)? Если «да», то какую (какие) именно?

5. Кто является нарушителем нормы? Если нарушаются несколько норм, то кто является нарушителем каждой?

6. Как могли еще поступить участники в сложившейся ситуации? Укажите несколько вариантов поведения.

7. Какие последствия может иметь тот или иной поступок (вариант поведения) для участников? Для других людей?

8. Как следовало бы поступить в этой ситуации каждому из ее участников? Как поступили бы Вы на их месте?

Пример. Две подруги-одноклассницы за совершенно одинаковые контрольные работы (при этом они не списывали друг у друга) получили «хорошо» и «отлично». Одна из девочек решила подойти к учителю и выяснить, почему им поставлены разные отметки. Есть очень большой риск, что педагог, скорее всего, пропустит ошибку в работе, которую оценил на «отлично», поэтому ему придется исправить оценку на «хорошо». Тем не менее, школьница, получившая отметку «хорошо», без ведома своей подруги решила показать учителю обе тетрадки. Правильно ли поступает девочка по отношению к подруге? Обсудите свою точку зрения.

Приведенные примеры провоцируют подростков на озвучивание различных точек зрения с обязательной аргументацией своей позиции, их внимание фокусируется на неоднозначности того или иного решения проблемы. В процессе организации дискуссии учитель

обращает внимание на характер ответов, умение прислушиваться к аргументам других и учитывать их в своей позиции. Затем проводится анализ предложенной аргументации в соответствии с уровнем сформированности ценностных смыслов.

Таким образом, работа по анализу реальных дилеммных ситуаций предполагает включение воспитанника в диалог, в процессе которого он самостоятельно осознает и вербализирует проблему, связанные с ней внутриличностные противоречия; ищет причины возникновения трудностей; анализирует имеющиеся ресурсы, определяет их необходимость и достаточность для решения проблемы; намечает пути и средства выполнения прогностических задач. В ходе анализа активно задействована рефлексия (Почему я сделал этот выбор? Что делать дальше?), актуализируется экзистенциальный выбор человека.

Одной из форм педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуациях преодоления трудностей является *консультирование*, в котором могут использоваться различные коуч-техники: «Постановка открытых вопросов» / «Методика сильных вопросов», «Шкала продвижения к цели от 1 до 10», «Шкала удовлетворенности продвижением к цели от 1 до 10», «Плюс-список» (самооценка), «Путешествие в будущее», «Колесо жизненного баланса» и др.). Кроме того, применяются различные методы и приемы: анализ ситуаций, внутренние переговоры, домашнее задание, информирование, конкретное пожелание, метафора (метод аналогий), оказание помощи в поисках идентичности, парадоксальная инструкция, переоценка, повышение энергии и силы, позитивный настрой, проведение логического обоснования, самораскрытие, трансформация личной истории, убеждение,

установление логических взаимосвязей, целеустроение¹, эмоциональное выражение. Названные методы и приемы легли в основу разработки проектов саморазвития.

Педагогическое сопровождение создает условия для самопознания и развития своего внутреннего мира и себя как субъекта собственной жизни, для познания и преобразования внешнего мира. Динамика переживаний человека в ситуации преодоления трудностей наполнена идейными мотивами; на нее влияют сформированные ценностно-смысловые ориентиры и установки личности; в ней выявляется ценностный аспект самосознания, актуализируются отношения личности (в том числе к себе), обобщенные в рефлексивных чертах характера – самолюбии, чувстве собственного достоинства, чести. Яркость, незабываемость моментов принятия решения, когда происходит открытие истины в ее нравственном, жизненном значении, свидетельствует о том, что эти моменты вошли в духовную биографию подростка. На новый уровень переходят все его личностные структуры и их интегральные образования.

В заключение сделаем *выводы*.

1. Чтобы воспитать ребенка как свободного человека, не нужно решать за него все его проблемы, важно вместе с ним разобраться в ситуациях, которые для него выступают как значимые. При этом необходимо понимать, что трудности и барьеры, повстречавшиеся на пути к достижению цели, не препятствуют развитию личности и не тормозят саморазвитие, а наоборот, преодоление препятствий и их восприятие как возможности для саморазвития является

¹*Целеустроение* – раскладка человеком целей по его образу мира, хранение уже достигнутых образов целей вместе с образом их достижения.

важнейшим фактором этого процесса. Л.С.Выготский писал: «Жизнь ставит перед ребенком на каждом шагу барьеры, которые он должен преодолевать, и всякое препятствие, которое ребенок преодолел, поднимает его развитие на высшую ступень» [7, с. 27]. С позиции экзистенциального подхода мы полагаем, что воспитание должно исходить, прежде всего, из понимания человеком свободы, желания стать таким, каким он себя представляет, поэтому непременной составляющей процесса воспитания свободного человека должно стать педагогическое сопровождение саморазвития личности.

2. Наиболее значимым результатом педагогического сопровождения саморазвития подростка являются раскрытие и осознание им взаимосвязи ситуации трудностей и дальнейшего саморазвития, восприятие им ситуации «выхода из зоны комфорта» как ресурса, обеспечивающего самодвижение от «Я-реального» к «Я-идеальному».

3. Такое сопровождение предполагает оказание помощи подросткам в понимании природы трудностей в сложившихся проблемных ситуациях, выявлении значения возникшего препятствия для дальнейшего саморазвития. Ситуации могут быть естественными, так и специально организованными с целью решения какой-либо воспитательной задачи, лежащей в области проблемной ситуации, связанной с определенной группой потребностей (по О.С.Гребенюк).

4. Ситуация преодоления трудностей рассматривается нами как основа для закрепления имеющихся и формирования новых ценностно-смысловых ориентиров личности, а сопровождение саморазвития подростка в ситуации преодоления трудностей – как механизм, обеспечивающий возможность перехода моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы.

5. Основным педагогическим средством сопровождения саморазвития подростка в ситуации преодоления трудностей определяем консультирование, основанное на актуализации решения реальной дилеммной ситуации. Консультирование предполагает включение сопровождаемого в диалог, в ходе которого он самостоятельно осознает и вербализирует внутриличностные противоречия, их причины, природу; анализирует имеющиеся ресурсы, намечает пути и средства решения проблемной ситуации.

6. Мы предлагаем использовать дилеммные ситуации разных видов, в зависимости от нехватки ресурсов, относящихся к определенной группе потребностей.

7. Стимулирование подростков к рефлексии проблемных ситуаций, возникших трудностей и к прогнозированию их разрешения является самостоятельным компонентом методики педагогического сопровождения их саморазвития в ситуации преодоления трудностей. Он иллюстрирует результаты предыдущих этапов работы и позволяет определять задачи последующих этапов взаимодействия подростка с референтными педагогами. При этом сопровождение, включающее в себя помощь и поддержку, предполагает не решение проблемы за ребенка, а стимулирование его самостоятельности в решении его проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова И.В. Педагогическое обеспечение формирования у подростка восприятия ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития // Воспитание школьников. 2019. № 8. С. 51–62.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
3. Дружинин В.Н. Варианты Жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М., 2005. 135 с.
4. Sek H. Orientacja w sytuacjach społecznych Studium teoretyczna i kliniczne. Poznan, 1980.

5. Разин А.В. Моральные дилеммы: причины возникновения и способы разрешения // Дискурсы этики. Альманах. РХГА. Санкт-Петербург, 2013. Вып. 4 (5). № 1. С. 104–116.

6. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. Калининград, 2000. 572 с.

7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти томах. Т.4. М., 1984. С. 227.

Дата поступления – 15.04.20

Reflective-value approach to the pedagogical support of self-development of schoolchildren

Mikhail I. Rozhkov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, chief researcher, Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of RAO» (Moscow, Russia); mir-46@mail.ru

Irina V. Ivanova – Cand. Sci. (Psychological), Associate professor, Associate professor of the department of social adaptation and organization of work with youth, Tsiolkovskiy Kaluga State University (Moscow, Russia); IvanovaDIV@yandex.ru

Abstract. *As part of the implementation of the conceptual ideas of existential pedagogy, we are developing a reflective-value approach to the pedagogical support of the self-development of adolescents, which puts as a priority the task of forming value meanings in a child, and, on the basis of this, building and implementing a project of his life.*

Key words. *Readiness for self-development, situation of overcoming difficulties, pedagogical support of self-development, reflective-value approach.*

Acknowledgement. *The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00616.*

REFERENCES

1. Ivanova I.V. Pedagogicheskoe obespechenie formirovaniya u podrostka vospriyatiya situacii preodoleniya trudnostei kak vozmozhnosti dlya samorazvitiya [Pedagogical support for the formation of a teenager's perception of the situation of overcoming difficulties as opportunities for self-development]. *Vospitanie shkolnikov [Education of schoolchildren]*. 2019. No. 8. P.51–62.
2. Abulhanova-Slavskaya K.A. *Strategiya jizni [Life strategy]*. Moscow, 1991. 299 p.
3. Drujinin V.N. *Varianti Jizni. Ocherki ekzistencialnoi psihologii [Life Options. Essays on existential psychology]*. Moscow, 2005. 135 p.
4. Sek H. *Orientacja w sytuacjach społecznych Studium teoretyczna Kliniczne*. Poznan, 1980.
5. Razin A.V. *Moralnie dilemmy_ prichiny vozniknoveniya i sposobi razresheniya [Moral dilemmas: causes and methods of resolution]*. *Diskursi etiki. Almanah [Discourses of ethics. Almanac]*. RCAA. St. Petersburg, 2013. Vip. 4 (5). No. 1. P.104–116.
6. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. *Osnovi pedagogiki individualnosti: Ucheb. posobie [The basics of personality pedagogy: a training manual]*. Kaliningrad, 2000. 572 p.
7. Vigotskii L.S. *Sobr. soch.: V 6-ti t. [Collected works: in 6 vol.]*. T.4. Moscow, 1984. P. 227.

Submitted – April, 15, 2020

О преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе на нефилологических направлениях подготовки

Гаврилов Виктор Викторович – канд. пед. наук, доцент; Сургутский государственный педагогический университет (Сургут, Россия); victorg12@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается подход к преподаванию курса «Русский язык и культура речи» в вузе на нефилологических направлениях подготовки. Новизна исследования состоит в том, что в процессе обучения, опираясь на теории интериоризации и развития внутреннего плана действия, предлагается изменить содержание дисциплины и подход к обучению. Акцент делается на развитии когнитивных особенностей личности обучающегося.

Ключевые слова. Культура речи, менталитет, когниция, интериоризация, внутренний план действий, коммуникация, социализация, активные методы обучения.

Основные знания по культуре речи ребенок получает в школьный период. Развитие речи является главной задачей обучения родному языку в младших классах и одной из главных – в средних [1, с. 114]. Но совершенно очевидно, что эта работа должна быть активизирована в старших классах и в вузе, особенно на нефилологических направлениях подготовки. Студент готовится стать специалистом, и так как начало его профессиональной деятельности сопряжено с социализацией (включением в коллектив, коммуникацией с внешними партнерами и т.д.), он должен получить все необходимые навыки для выстраивания в дальнейшем эффективной коммуникации.

Традиционная система обучения опирается на нефилологическую теорию Л.В.Щербы, определяющую в качестве объекта обучения речевую деятельность языкового коллектива в конкретный исторический период. *Коллективная речевая деятельность* представляет собой речевой процесс (речь), в рамках которого используется определенная часть лексических единиц (словаря) и грамматических правил (описательная или функциональная грамматика) [2]. Мы имеем дело с его внешней стороной, основанной на прагматических установках. Объект и цель об-

учения обуславливают коммуникативную организацию учебного процесса, моделирующую практику речевого взаимодействия носителей языка и в то же время детерминируют характер языкового материала, источником отбора которого являются высказывания разговорной речи.

Недостаток данной деятельности по развитию речевой компетенции студента состоит в том, что обучающийся остается объектом педагогического воздействия, к которому применяются традиционные формы и методы обучения, при этом он осваивает речевые нормы, начиная от фонетических (орфоэпических) и заканчивая синтаксическими), т.е. в вузе зачастую осуществляется формализованная работа по изучению внешних аспектов звучащей речи. Сегодня назрела необходимость в смене педагогической субъектности: студент должен стать субъектом педагогического процесса, одной из равноправных сторон, а для этого педагогам необходимо обратить внимание на когнитивные механизмы речевой деятельности.

В настоящее время опубликовано немало работ (А.А.Вербицкий, В.И.Загвязинский, В.С.Лазарев, Д.Б.Эльконин и др.), посвященных *деятельностному подходу*, который позволяет рассматривать педагогическое пространство

высшей школы как площадку для творчества, экспериментов, сотрудничества всех субъектов учебной деятельности. Такой подход при использовании современных активных средств и методов обучения способствует саморазвитию студентов, раскрытию их творческого и интеллектуального потенциала, дальнейшей успешной социализации.

По нашему мнению, наиболее оправданным в процессе становления коммуникативной компетенции обучающихся является *когнитивно-деятельностный подход*, предпосылки к реализации которого можно найти в трудах Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина. Но одним из первых охарактеризовал развитие речи как интеллектуальный процесс Н.И.Жинкин [3]. Ученый описал внутренний механизм, программирующий ее порождение и восприятие.

Дидактический аспект когнитивно-деятельностного подхода представлен в работах Н.И.Бецкого, В.А.Сухомлинского, Н.И.Пирогова. Он затрагивает и внешнюю, и внутреннюю стороны речевой деятельности, предполагает использование множества различных форм и методов обучения. Учитываются индивидуальные особенности обучающихся, их интенции, мотивация. Активные формы и методы обучения развивают умение самостоятельно находить и анализировать учебную информацию, делать выводы и даже создавать новое знание. Педагог в данном случае становится фасилитатором, чья задача заключается в том, чтобы задать вектор будущего развития, предоставив студенту максимальный объем информации и максимальную свободу по ее интерпретации и практическому применению знаний на практике. В этой связи перед педагогами высшей школы встает проблема поиска интегративных технологий обучения.

Создание методики развития речи в вузе в рамках когнитивно-деятельност-

ного подхода, безусловно, имеет свою специфику, поскольку речь тесно связана с мыслительной деятельностью, культурой народа, социальными установками. Все это заставляет методистов отойти от традиции, обратиться к когнитивному аспекту развития речи.

Говоря о механизме речепорождения, мы не можем обойти вниманием положение теории Н.И.Жинкина, положившего в основу данного механизма понятие *внутренней речи* (ВР – В.Г.). Ученый рассматривает ВР в структуре человеческой коммуникации, но принципиальным является положение о том, что при подготовке сообщения не обязательно используются только словесные элементы. Ими могут быть *образы, наглядные схемы*. Код внутренней речи субъективен, он формируется вместе с общим психическим развитием индивида. Этот код непроизносимый, в нем нет материальных признаков слов внешней речи. Обозначаемое является одновременно и знаком, представлением. Представления изобразительного кода схематичны. В плане ВР человек воспроизводит схемы, привязанные к звуковой оболочке, но не реализуемые в этом плане. Они подразумеваются, но воспроизводятся только во внешней речи. Таким образом, утверждение о том, что мысль не может существовать без слова, кажется нам не совсем справедливой. Здесь можно обратиться к термину Л.С.Выготского «*смысловые ступки*», поскольку положение Н.И.Жинкина в этой части относится к мыслительной деятельности. Образные наглядные схемы – это, на наш взгляд, и есть материализация мысли, форма бытования смысловых ступков или тех номинаций, которыми оперирует субъект в процессе речемыслительной деятельности [3].

По мнению ученого, внешняя речь (он называет ее «*натуральной*») избыточна, так как ее формы ограничены строгими правилами. Это в свою очередь определяет когерентность соотносящихся элемен-

тов: наличие одних предполагает появление других – это и есть избыточность. Во внутренней речи связи содержательны, а не формальны, конвенциональные связи делятся ровно столько, сколько это нужно для проведения конкретной мыслительной операции. Как только образ переведен во внешнюю речь, кодовый, мыслительный прием забывается. Н.И.Жинкин размышляет о взаимосвязи двух планов речи: «Без изобразительного языка внутренней речи был бы невозможен никакой натуральный язык, но и без натурального языка деятельность внутренней речи бессмысленна. Все части предметного кода должны быть как-то связаны, организованы в систему» [3, с. 159]. Фактически ученый говорит о тема-рематической организации ВР (хотя так ее не называет). В частности, он пишет: «Решить мыслительную задачу – это значит найти контролируемый выход из ситуации, в определенном отношении к новой» [3, с. 159]. По мнению исследователя, механизм человеческого мышления реализуется в двух противостоящих динамических звеньях – предметно-изобразительном коде (ВР) и речедвигательном коде (внешняя речь). В первом звене мысль задается, во втором она передается и снова задается для первого звена. Идею о том, что мышление осуществляется только средствами внешней речи, ученый категорически отвергает.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что процесс формирования речевой культуры является двунаправленным. С одной стороны, педагог должен развивать мышление обучающихся (внешнее воздействие, формальные требования, соблюдение нормы), а с другой – важно их умение переводить предметно-изобразительный код (или «смысловые сгустки») во внешний план. И здесь возникает определенная дидактическая трудность, поскольку методика развития внутренней речи студентов практически не разработана. В общем

виде она должна учитывать оба направления (внешнее и внутреннее), чего, к сожалению, зачастую не происходит. Работа ведется преимущественно во внешнем плане, критерием успешности овладения коммуникативной компетенцией является успешное прохождение тестов на знание литературной нормы.

Ученые и методисты осознают данную проблему. Так, например, Т.А.Безенкова отмечает необходимость «поиска эффективных средств обеспечения выпускнику вуза получения не только навыков профессиональной деятельности, но и развития его культуры, в том числе речевой» [4]. Анализ научной литературы по лингвистике, культурологии, педагогике показывает, что понятие «культура речи» трактуется как владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме, при которой осуществляются выбор и организация языковых средств, позволяющих в определенной ситуации общения и при соблюдении этики общения обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных задач коммуникации. Говоря о содержании дисциплины, исследователь к трем признанным компонентам (нормативному, коммуникативному и этическому) предлагает добавить эстетический, который будет включать такие характеристики речи, как эмоциональность, образность, выразительность, интуитивность, ассоциативность [4]. Впрочем, легко заметить, что «интуитивность» и «ассоциативность», хотя и связаны с мышлением, однако не охватывают всех аспектов речемыслительной деятельности.

В последнее время создаются различные методики преподавания культуры речи в учебных заведениях, в том числе и в высшей школе. Следует отметить в качестве позитивного момента, что в современных исследованиях (Т.И.Акатова, Е.Ф.Гладкая, Т.В.Деркач, В.В.Камуз, Е.В.Цупкикова, А.Н.Шманова и др.) постепенно смещается акцент с внешних фор-

мальных аспектов речи на внутренние, глубинные. Ученые, и в первую очередь психологи, пытаются понять, как происходит формирование внешней речи, где ее истоки. Очевидно, что исчерпывающий ответ на этот вопрос не просто снимет все противоречия, связанные с изучением природы речепорождения, но позволит разработать такую обучающую систему, в рамках которой наиболее эффективно будут использованы все достижения лингвистики, педагогики и психологии для успешного развития культуры речи обучающихся. Психологи, педагоги и методисты стремятся объединить аспекты, связанные с формированием речи: личности адресата и адресанта, мыслительную деятельность, интенции субъекта, настроение, речевую ситуацию и т.д. Речевой процесс оценивается с различных сторон, но, очевидно, ввиду обширности объекта исследования, ученые отдают предпочтение чаще всего одному из аспектов, рассматривая остальные как сопутствующие. Приходится констатировать, что в настоящее время нет единого подхода и эффективной методики по развитию речи.

Мы будем опираться на теорию развития внутреннего плана действий Я.А.Пономарева (переход обучающихся на более высокий уровень построения алгоритма решения учебной задачи) и теорию интериоризации (Л.С.Выготский, Э.Дюркгейм, П.Жане, Ж.Пиаже).

Интериоризация (в общих чертах) – это формирование внутренних психических структур через внешнее воздействие. Ж.Пиаже утверждал, что мыслительные операции возникают в ходе внешних действий с внешними объектами, а затем продолжают развиваться в плане внутренней деятельности по ее собственным логико-генетическим законам. Д.Брунер, П.Я.Гальперин, А.Н.Дубровина, Н.А.Менчинская, Н.Ф.Талызина и др. считают, что процесс перехода носит поэтапный характер. В процессе овладения деятельностью

важным является вопрос об уровне, на котором эта деятельность может быть реализована. По Л.С.Выготскому, обучение – прежде всего, интериоризация внешней деятельности во внутреннюю психическую деятельность.

В процессе развития культуры речи обучающихся на занятиях важно обращать внимание на когнитивный аспект освоения компетенций, учитывать переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему (например, от внешнего предметного действия к предметному и операциональному значениям, к образам, концептам, наконец, к мыслям). Эта последовательность достаточно хорошо исследована. Менее изучены переходы от мысли к образу, когда требуется максимум умственного усилия, от мысли к действию, когда нужны эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие. Перечисленное находится в сфере исполнительской и познавательной деятельности. Механизмы интериоризации и экстериоризации имеются в аффективно-эмоциональной, личностной сфере, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов, а от них – к самостоятельным, свободным и ответственным действиям – поступкам. Наличие указанных механизмов и переходов позволяет рассматривать развитие как образование цепи превращенных (и извращенных) форм поведения, деятельности и сознания. Не только внутренние формы психического, включая сознание, возникают по законам интериоризации, «вращения», которое одновременно является и «выращиванием». Выращенное сознание, в свою очередь, интериоризируется в предметное, коммуникативное действие. Тогда возникает поступок, тогда «звучат шаги, как поступки» [5, с. 197].

Таким образом, основной задачей педагога в плане развития культуры речи обучающихся становится формирование их

когнитивной базы как неотъемлемой составляющей любого национального менталитета. В этой связи возникает вопрос о том, какие необходимые знания должны быть включены в содержание обучения и какие методы, формы и приемы необходимо при этом использовать. На наш взгляд, когнитивная база обучающегося должна включать знания по психологии, лингвистике, этике, а также социокультурные и речевые. Задача педагога состоит в структуризации знаний и представлений обучающихся в границах когнитивной базы каждого, что приведет к формированию целостной индивидуальной языковой картины мира личности. Данный вид деятельности связан с понятием прецедентных феноменов, репрезентирующих национально-детерминированные представления в языковом сознании носителей языка. Эти прецедентные феномены мы называем *культуросообразной нормой*. Культуросообразная норма, с одной стороны, статична, т.е. кодифицирована, а с другой – динамична, поскольку модифицируется с поступательным развитием общества, сменой исторических эпох.

Прецедентные феномены выражаются в конкретных единицах когнитивного характера, к которым относятся прецедентные высказывания, ситуации и имена (Д.Б.Гудков, Ю.А.Караулов, В.В.Красных, Ю.В.Прохоров); нормы языковые и речевые, а также поведенческие. Носителем культуросообразной нормы является педагог, который транслирует ее на обучающихся, моделируя на занятиях проблемные ситуации, используя активные методы обучения.

В этой связи освоение дисциплины станет успешным, если выпускник желает и способен строить эффективное коммуникативное взаимодействие с окружающими, учитывая его сопутствующие условия и двигаясь по пути реализации поставленных целей. Коммуникация будет считаться эффективной, если обучающийся вы-

бирает оптимальные языковые средства, проявляет способность к речевому творчеству, выстраивает текст в соответствии с определенными в процессе обучения критериями и культуросообразной нормой.

Таким образом, если в основу обучения положить развитие речевого мышления, это откроет для педагогов новые методические возможности. По мнению П.Я.Гальперина, они сводятся к двум приемам, с помощью которых можно планомерно управлять ходом этого процесса: 1) систематическое изменение условий, при которых предлагается выполнить действие, и 2) систематическое выяснение условий, благодаря которым оно становится возможно. Знание этой последовательности позволяет выстроить умственное действие, обладающее определенными свойствами, которые оно проявляет в четко определенных условиях [6].

Оба аспекта – внутренний план действия и внешний – применительно к формированию речевой культуры студентов, на наш взгляд, органично соединяют в себе коммуникативно-деятельностный подход в обучении. По мнению Е.Е.Дудковской, в рамках подхода можно выделить три базовых компонента: *интерактивность, диалогичность и рефлексивность* [7]. Интерактивность предполагает перевод мыслеобразов в звучащую речь, обращенную к собеседнику. Она включает интенции говорящего, учитывает культурный код, формируется на основе культуросообразной нормы. Диалогичность возникает на основе рефлексии. Это реакция на слова собеседника, но реакция осмысленная, включающая цели и мотивы коммуникации. Это результат переработки информации, за которым следует переход на следующий уровень актуального членения речи.

Указанные компоненты, безусловно, определяются мотивацией, коррелируют с ней. Без мотивации, без постановки четкой прагматической коммуникативной за-

дачи речевой акт будет либо невозможен, либо неэффективен, т.е. у него появятся большое количество недостатков в плане внешней речи. А для того, чтобы у участников речевого взаимодействия эта мотивация была, педагог должен всякий раз на занятиях создавать условия для успешного речевого взаимодействия, используя активные формы и методы обучения.

Традиционная модель обучения включает три компонента: языковой, коммуникативный, этический. Исходя из всего сказанного выше, опираясь на теорию интериоризации, ставя перед собой задачу развития мышления, внутренней речи, а затем только внешней, мы предлагаем включить в содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» следующие компоненты: I. Нормы русского языка; II. Культура русской речи в культурологическом аспекте (кругозор, языковая карта мира, позиция говорящего); III. Мышление и речь (поиск информации, критический подход к информации, интенции, рефлексия); IV. Практическая коммуникация (межличностная коммуникация и общественные отношения (ораторская речь, полемика, деловые беседы, совещания, переговоры, общение со СМИ служебная документация, этическая сфера); V. Речевое творчество (создание авторских текстов различных стилей с учетом коммуникативных задач, анализ и трансформация чужих текстов) [8].

Очевидно, что для каждого из них необходима своя система упражнений, заданий, апробированных форм работы, которые коррелировали бы с заданиями других компонентов и в системе подвели обучающихся к пятому – речетворчеству. Это одновременно и итоговый этап работы, успешное освоение которого может являться свидетельством успешного освоения и всего курса. Переходя от одного компонента (уровня) обучения к следующему, студент всякий раз повышает уровень внутреннего пла-

на действия, поскольку начинает использовать знания норм русского языка осознанно, сообразно собственным установкам и культурологической норме.

Студент работает с текстом (в широком понимании термина), который является неким кодом, и только владение «ключом» дает возможность его «дешифровать». Совершая определенные мыслительные операции на уровне внутренней речи, обучающийся «сжимает» текст на концептуальном, символическом уровнях, а затем на основе свернутых парадигм разворачивает сообщение, но создает новый текст, наполняя, дополняя его личными смыслами, интенциями, учитывая конкретные прагматические установки. Следовательно, задания этого раздела призваны развить речетворческие навыки студентов (языковая игра, трансформация, вариативность языковых единиц, решение практических коммуникативных задач, работа с текстом (редактирование, дополнение, изменение).

Таким образом, можно констатировать, что содержание работы по развитию речи детерминировано формированием ВПД (внутреннего плана действий) и актуализацией вопросов, связанных с развитием когнитивных процессов обучающихся, их речетворческого потенциала.

Так, в рамках современной педагогической модели формирования высокоуровня речевой культуры необходимо создать некое общекультурное поле вокруг обучающегося, а также привить ему навыки собственного культурного развития. Социум, ментальность которого сформирована на лучших образцах художественной, публицистической и научной литературы, в данном случае становится эталоном речевого поведения. Значит, у студента должен сформироваться собственный внутренний мотив, который бы в дальнейшем побуждал его повышать свой уровень культуры и, как следствие, культуры речевой, чтобы соответствовать стандартам, заданным в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1997. 256 с.
2. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Под ред. И.В.Рахманова. М., 1974. 111 с.
3. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. (Избр. труды). М., 1998. 368 с.
4. Безенкова Т.А. Опыт развития культуры речи студентов вуза в процессе изучения дисциплин культурологического цикла. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2007/1187.htm>.
5. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое Знание. Самара, 1998. 216 с.
6. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://flogiston.ru/library/galperin_talk.
7. Дудковская Е.Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС. Человек и образование. №3 (40). 2014. С. 98–102.
8. Гаврилов В.В. Содержательный компонент концепции развития речи студентов нефилологических направлений подготовки в рамках деятельностного подхода // Общественные науки. 2017. № 1. С. 54–56.

Дата поступления – 02.07.2020

About teaching the discipline «Russian language and culture of speech» at the University in non-philological areas of training

Viktor V. GavriloV – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Surgut state pedagogical University (Surgut, Russia); e-mail: victorg12@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the description of the approach to teaching the course “Russian language and culture of speech” at the university, in non-philological areas of preparation. The novelty of the study is that in the learning process, based on the theory of interest and development of the internal plan of action, it is proposed to change the approach to learning and the content of the discipline, focusing on the development of cognitive characteristics of the student’s personality.*

Key words. *Speech culture, mentality, cognition, internalization, internal action plan, communication, socialization, active teaching methods.*

REFERENCES

1. Lvov M.R. Slovar’-spravochnik po metodike russkogoazyka [Dictionary-reference book on the methodology of the Russian language]. Moscow, 1997. 256 p.
2. Shcherba L.V. Prepodavanie inostrannyhazykov v srednej shkole. Obshchie voprosy metodiki [Teaching foreign languages in secondary school. General questions of methodology]. Ed. I.V.Rakhmanov. Moscow, 1974. 111 p.
3. Zhinkin N.I. Jazyk – rech’ – tvorchestvo. (Izbrannye trudy) [Language-speech-creativity. (Selected works)]. Moscow, 1998. 368 p.
4. Bezenkova T.A. Opyt razvitiya kul’tury rechi studentov vuza v processe izuchenija disciplin kul’turologicheskogo cikla [Experience of development of speech culture of University students in the process of studying disciplines of cultural cycle]. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2007/1187.htm>.
5. Zinchenko V.P. Psihologicheskaja pedagogika. Materialy k kursu lekcij [Psychological pedagogy. Materials for the course of lectures]. P. I. Living Knowledge. Samara, 1998. 216 p.
6. Galperin P.Ya. K voprosu o vnutrennej rechi [To the question of inner speech]. Available at: http://flogiston.ru/library/galperin_talk.
7. Dudkovskaya E.E. Razvitie kommunikativnoj kompetencii uchashhihsja v uslovijah realizacii FGOS [Development of communicative competence of students in the conditions of implementation of GEF]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. No. 3 (40). 2014. P. 98–102.
8. GavriloV V.V. Soderzhatel’nyj komponent koncepcii razvitiya rechi studentov nefilologicheskikh napravlenij podgotovki v ramkah dejatel’nostnogo podhoda [The Content component of the concept of speech development of students of non-philological areas of training in the framework of the activity]. *Obshhestvenny’e nauki* [Social science]. 2017. No. 1. P. 54–56.

Submitted – July, 2, 2020

Доказательное проектирование языкового курса

Боголепова Светлана Викторовна – канд. филол. наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия); sbogolepova@hse.ru

Бакулев Алексей Валентинович – канд. филол. наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия); abakulev@hse.ru

Аннотация. Доказательное проектирование традиционно используется для разработки оценочного инструментария. В статье предпринята попытка применения принципов доказательного проектирования к разработке курса английского языка для студентов-лингвистов. С этой целью были построены модели изучаемой области, модели студента и задания. Модель изучаемой области опирается на документы, регламентирующие обучение иностранному языку в вузе: ФГОС, разрабатываемые отдельными вузами самостоятельно ОС и CEFR. Модель студента, предложенная в статье, строилась в результате трехступенчатого опроса студентов до и по ходу реализации курса в Школе иностранных языков НИУ ВШЭ. Опора на данную модель позволяет не только сделать учебный курс соответствующим запросам и потребностям студентов, но и обеспечить вовлеченность и мотивированность обучающихся. Наконец, модель задания интегрирует как требования регламентирующих документов, так и потребности обучающихся. Подобное моделирование позволяет обеспечить содержательную и методическую реализацию курса и может использоваться при разработке курсов по иностранным языкам для вузов.

Ключевые слова. Доказательное проектирование, разработка курса, ФГОС, CEFR, Общеευропейские компетенции владения иностранным языком.

В условиях глобализации важность владения английским языком на высоком уровне не вызывает сомнения. Особую роль приобретает обучение преподавателя этого языка, готового к современным вызовам системы образования, и специалиста в области межкультурной коммуникации, обладающего, наряду с профессиональным уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, особым набором так называемых мягких навыков, позволяющих эффективно выстраивать повседневное и деловое взаимодействие с представителями разных культур, в том числе культуры, к которой принадлежит специалист [1]. Не теряет актуальности и подготовка переводчика: несмотря на бурное развитие машинного перевода и переводческого онлайн-инструмен-

тария, именно «человеческий фактор» обеспечивает согласованность и качество автоматизации процесса перевода и репрезентативности продукта [2].

Необходимость качественной подготовки учителя английского языка, переводчика и специалиста в области межкультурной коммуникации и требования к их компетенциям отражены в нормативных документах: ФГОС ВО 3+ по направлению 45.03.02 «Лингвистика» [3] и образовательных стандартах вузов, имеющих право на разработку и внедрение собственных образовательных стандартов (ОС). Дескрипторы уровней владения иностранным языком представлены документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» – *Common European Framework of Reference (CEFR)* [4].

Для формирования необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции имеется широкий спектр российских и зарубежных учебников и учебно-методических пособий. Однако эти ресурсы либо носят узкоцелевой характер, либо не отвечают в полной мере образовательным потребностям студентов, избравших своей специальностью указанные выше специализации в рамках макронаправления «Лингвистика». Решением этой проблемы может послужить доказательное проектирование языкового курса и разработка учебных материалов на его основе.

Целью данной статьи является описание опыта применения доказательного проектирования к разработке курса английского языка для студентов-бакалавров направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика», специализаций «Теория и методика преподавания иностранных языков», «Перевод и переводоведение» и «Межкультурная коммуникация».

Под проектированием курса традиционно подразумевается его планирование, отбор содержания, методическая реализация (создание заданий и упражнений) и оценка предполагаемой аудиторией [5]. Термин «доказательное проектирование» (*evidence-centered design*) впервые начал употребляться в отношении разработки оценочных средств [6; 7]. Однако процессуальная рамка подхода вполне приложима к разработке учебных курсов. Данный подход к проектированию включает несколько стадий [8]. На первой стадии происходит анализ области исследования, т.е. определяются основные термины, описываются ситуации и задачи, с которыми индивид сталкивается при функционировании в данной области, а также стандарты и нормативные документы, регулирующие деятельность. На этих данных основывается моделирование области, т.е. выделение и упорядочивание ее составных частей, и составление модели студента,

что подразумевает выделение компетентностного состава его деятельности в данной области, его особенностей и учебных предпочтений. Модель задания – модель ситуации, в которой проявляются необходимые знания и умения, ее вербальная репрезентация в виде задания для выполнения, модель создаваемого продукта и критерии его оценивания. На финальной стадии данные модели становятся основой разрабатываемого курса.

При разработке университетского курса иностранного языка мы можем опираться на уже существующие модели. Первая из них – государственные стандарты, определяющие компетентностные требования к выпускникам вузов по той или иной специальности и/или собственные образовательные стандарты вузов. Вторая – модель, заданная Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR) в отношении компетентностного состава уровня, которого студенты должны достичь в результате прохождения курса. Регулирующие документы моделируют сферу обучения иностранным языкам и позволяют осуществлять обратное проектирование: от целей и задач к содержанию и методическому наполнению [9]. Однако модель студента будет зависеть от контекста, для которого курс разрабатывается. Более того, особенности и предпочтения целевой аудитории будут влиять на выбор содержания и приемов методической реализации учебного курса. Также могут отличаться институциональные требования и особенности того учреждения, где курс планируется к применению.

Таким образом, наряду с глобальной целью обучения иностранным языкам (формированием иноязычной коммуникативной компетенции) доказательное проектирование позволяет учесть контекстные факторы и определить цели и задачи, которые будут служить

ориентиром для содержательной и педагогической разработки курса и формулироваться в компетентностных терминах. Хотя готовые учебные материалы удобны, они могут не соответствовать контексту [10] и не обеспечивать полноценного развития необходимых умений и стратегий [11, с. 234].

Следуя за изменениями в социальных и образовательных реалиях, меняются подходы к разработке учебных курсов и материалов [12]. Необходимость проектирования курса, которому посвящена данная статья, и учебных материалов к нему была продиктована недостатком курсов иностранного языка для студентов продвинутого уровня владения английским языком (С1), а также отсутствием курсов, нацеленных на обучение будущих специалистов в области перевода, преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации, учитывающих их особенности и потребности, выстроенных на основе аутентичного контента и современного понимания состава компетентностных индикаторов владения иностранным языком на этом уровне.

Модель области. ФГОС (ВО 3+ по направлению 45.03.02 – Лингвистика) приводит области профессиональной деятельности выпускника данного направления, среди которых – теория межкультурной коммуникации, перевод и переводоведение, теория и методика преподавания иностранных языков и культур. Для каждой области предлагаются индикаторы, сигнализирующие о владении компетенциями, позволяющими осуществлять соответствующую деятельность. Эти компетентностные индикаторы задают задачи языкового курса для лингвистов. Для эффективного решения задач в перечисленных областях (например, использования видов, приемов и технологий перевода с учетом характера переводимого текста и условий пере-

вода для достижения максимального коммуникативного эффекта; проведения экспертного лингвистического анализа звучащей речи и письменных текстов; использования в практической деятельности учебно-методических материалов, современных информационных ресурсов и технологий) выпускник обязан владеть иностранным языком на уровне не ниже С1 по CEFR.

В ряде российских вузов (МГУ им. М.В.Ломоносова, СПбГУ, национальных исследовательских и федеральных университетах) приняты собственные образовательные стандарты (ОС), регламентирующие набор компетенций выпускника. Примером такого стандарта может служить ОС направления 45.03.02 «Лингвистика» для образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Школе иностранных языков НИУ ВШЭ. Среди компетенций, формируемых в процессе освоения образовательной программы, выделим следующие способности:

- выявлять конкретные проблемы, влияющие на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов, обучения иностранным языкам, критически анализировать и предлагать пути/способы их преодоления;

- находить пути разрешения конфликтной ситуации в условиях сбоя коммуникации;

- выступать с сообщениями и докладами; принимать участие в научных дискуссиях, представлять результаты и материалы собственных исследований;

- выбирать и использовать для достижения максимального коммуникативного эффекта различные виды, приемы, технологии перевода (с учетом характера переводимого текста и условий перевода).

Необходимым условием овладения этими компетенциями также является

овладение рабочими языками (или хотя бы основным рабочим языком) на уровне не ниже C1.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR) задают индикаторы, характеризующие компетентность на различных уровнях

владения языком. Эти индикаторы прослеживаются в речевой деятельности, осуществляемой индивидом, а также в речевых продуктах, им создаваемых. В табл. 1 приводятся примеры индикаторов для уровня C1. Выделены характерные для этого уровня черты.

Таблица 1 / Table 1

**Примеры продуктов деятельности и их индикаторов для уровня C1 из CEFR /
Examples of activity products and their indicators for C1 level from CEFR**

Речевая деятельность/ продукт	Индикаторы/ умения
Устная коммуникация (интеракция)	Может выражать свои мысли бегло и спонтанно, почти без усилий. Демонстрирует богатый словарный запас, пользуется парафразом для закрытия лексических пробелов. Не тратит время на выбор языковых средств и не применяет стратегий избегания; только концептуально сложные темы могут прервать естественный поток речи.
Изложение информации	Способен четко и структурировано излагать информацию, касающуюся сложных тем, подчеркивая важные аспекты. Может развить и поддержать точку зрения подходящими доказательствами и примерами. Может написать содержательное введение и заключение отчета, статьи или диссертации, затрагивающих сложные академические и профессиональные темы в пределах интересов и с условием возможности доработки текста.
Дискуссия	Способен участвовать в дебатах, в том числе на абстрактные, когнитивно сложные и незнакомые темы. Способен убедительно отстаивать свою позицию, отвечать на вопросы и комментарии, без замедления приводить целесообразные контраргументы. Может повторить, оценить и подвергнуть сомнению точку зрения других участников, действуя в рамках своей академической и профессиональной компетенции. Может дипломатично выражать несогласие или критику. Может задавать уточняющие вопросы и переформулировать вопросы, вызывающие недопонимание.
Описание данных	Может интерпретировать, а также четко и достоверно описывать основные элементы и детали сложных диаграмм и другой визуально представленной информации в пределах академического и профессионального дискурса.
Реферирование (summary)	Способен реферировать (на языке B) объемные сложные тексты (в том числе написанные на языке A), должным образом интерпретируя содержание, при необходимости проверяя значение терминов, с учетом потенциальной аудитории, придерживаясь регистра и стиля оригинала.

Речевая деятельность/ продукт	Индикаторы/ умения
Перевод	Может осуществлять перевод на язык (B) сложных письменных текстов на языке (A) широкого спектра общих и специализированных тематик, передавая большинство нюансов.
Конспектирование	Умеет конспектировать лекции по интересующим темам, отражая информацию так точно и близко к оригиналу, что записи могут использоваться другими людьми. Быстро по ходу лекции или семинара принимает решения по поводу того, что необходимо записать, а что пропустить, даже если затрагиваются незнакомые вопросы. Может отобрать необходимую детальную информацию по сложным абстрактным темам при прослушивании нескольких источников.

Как видно из табл. 1, речевая деятельность на продвинутом уровне характеризуется:

- широтой диапазона используемых языковых средств;
- точностью и естественностью их употребления;
- разнообразием создаваемых речевых продуктов;
- умением выявить и описать детали;
- концептуальной сложностью затрагиваемых тематик.

Рецептивные речевые умения включают детальное понимание когнитивно сложных, информационно насыщенных текстов различных тематик и жанров. Продуктивные умения подразумевают создание связных текстов различных стилей и жанров, точно достигающих заданную коммуникативную цель. Подчеркивается естественность речи и быстрота принятия решений о выборе языковых средств.

Отдельного внимания заслуживают интегративные умения, такие как конспектирование, реферирование или перевод. На продвинутом уровне владения языком развитию и оценке подлежат сложные умения, неотъемлемо включающие когнитивные умения высшего порядка, к примеру, анализ, синтез и оценка информации, способность отделить важное от второстепенного, четко и убедительно аргументировать свою позицию.

В новой версии шкалы (по сравнению с версией CEFR 2001 г. [13]) акцент делается не только на рецепции, продукции и интеракции, но и на медиации. Медиация подразумевает обеспечение коммуникации в тех ситуациях, когда она напрямую невозможна или нерациональна. Медиация может осуществляться как в отношении текста, так и в отношении коммуникации. Она может происходить в форме перевода, компрессии или расширения исходного текста, его перекодирования из числовой формы в вербальную, управления коммуникацией при общении в группе. Владеющий языком на уровне C1 при медиации коммуникации помогает поддерживать взаимодействие, интерпретируя различные точки зрения, предвосхищая проблемы, дипломатично вмешиваясь для их разрешения. При работе с текстом обучающийся продвинутого уровня должен уметь донести основные аргументы сложных, информационно насыщенных текстов, анализируя и оценивая их [4, с. 105].

Таким образом, Общеευропейские компетенции владения иностранным языком задают ориентиры для проектирования языкового курса, так же, как ФГОС и ОС вузов, определяя его цели и задачи. Кроме того, стандарты служат ориентиром в процессе моделирования и разработки заданий, которые будут вести

обучающихся к достижению этих целей. Однако опора только на стандарты без учета мнений и потребностей пользователей курса – студентов – грозит потерей заинтересованности и вовлеченности с их стороны. По этой причине студенты могут стать соразработчиками языкового курса, высказав свое мнение о его содержательном и методическом наполнении.

Модель студента. Построение модели студента опирается на знания и умения, которые студент должен продемонстрировать, и задачи, которые он способен выполнять. Однако если идет речь о разработке курса, а не набора заданий для теста, для чего доказательный дизайн проектировался изначально, невозможно игнорировать мнение потребителей этого продукта – студентов. Анализ образовательных потребностей аудитории является, по выражению А.К.Крупченко и А.А.Кузнецова, «отправной точкой» в разработке курсов и материалов по иностранному языку [14, с. 15]. Игнорирование мнений и потребностей студентов может иметь такие последствия, как низкая мотивация при его прохождении, чрезмерная фокусировка на тематических областях и заданиях, не отвечающих академическим нуждам, а иногда и вовсе нерелевантных для данной группы, дублирование материалов других курсов, обеднение естественно-языковой и межкультурной компоненты изучения языка, догматизация содержания, методов и приемов обучения, общее снижение эффективности и результативности образовательного процесса в рамках курса [15, с. 113–123].

Анализ потребностей – традиционно важный этап в разработке языкового курса, позволяющий сделать его соответствующим по содержанию и задачам деятельности, которую студентам будет необходимо выполнять в учебной и профессиональной деятельности, а также обеспечить их языковыми средствами

для осуществления этой деятельности [16, с. 13; 17, с. 65]. Обычно анализ потребностей проводится до непосредственной разработки учебных материалов, т.к. именно он закладывает основу курса [18, с. 25] и определяет его задачи [19, с. 27]. Однако анализ потребностей может осуществляться и по ходу реализации курса [20, с. 74]. Целый спектр процедур может использоваться в целях анализа потребностей: интервью, опросы, наблюдения, дневниковый и корпусный анализ и др. [21, с. 31].

Различают субъективные и объективные потребности [22]. Субъективные потребности включают в себя интересы студентов, их настрой и ожидания. Могут быть проанализированы самооценка студентов и их образовательный опыт [23, с. 19–20]. Объективные потребности часто задаются институционально и включают уровень, которого необходимо достичь, экстралингвистические умения, которые необходимо развить средствами иностранного языка, и другие задаваемые извне стандарты, проанализированные в предыдущей части статьи.

В случае обсуждаемого учебного курса анализ проводился как до его проектирования, так и в динамике по ходу использования на 3 курсе образовательной программы бакалавриата «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Школе иностранных языков НИУ ВШЭ. Студентам было предложено пройти три опроса. Первый опрос был нацелен на выявление интересов студентов, их самооценку, выявление умений и аспектов, на которых необходимо было сделать акцент. В онлайн-опросе приняли участие 171 студент (57% всей когорты третьего курса). В рамках опроса было выявлено, что большинство студентов видят необходимым расширить словарный запас (67%), развить умения говорения и публичной речи (61%), улучшить произношение (46%) и развить грамматические

умения (31%). Все студенты оценили свой уровень владения английским языком как высокий, признавая необходимость развития отдельных умений. Кроме того, студенты выбрали интересующие их темы, которые учитывались при выборе текстов для рецепции. Помимо Общеευропейских компетенций владения иностранным языком, ФГОС и институциональных требований, первоначальный анализ потребностей направлял разработку учебных материалов.

Второй и третий опросы проводились во время реализации курса после первого и второго семестров соответственно. В обоих опросах участвовали примерно половина когорты 3 курса (около 150 человек).

Второй опрос выявил проблемные аспекты в разработанных материалах, а также предоставил дополнительную информацию об убеждениях и предпо-

чтениях студентов. В открытых ответах сильными сторонами учебных материалов были названы вокабуляр повышенного уровня (N=52), интересные тексты (N=18), которые заставляют студентов думать и готовят их к будущей профессии. Однако были отмечены и слабые стороны. К примеру, некоторые задания были названы однообразными и немотивирующими (N=24), упомянуто недостаточное количество заданий на развитие умений аудирования (N=23) и грамматических умений (N=16). Результаты по закрытым вопросам расставляют подобные акценты. Как видно из табл. 2, студенты отметили недостаток заданий на развитие умений аудирования и письменной речи, а также заданий, в которых они могут проявить творческие способности, хотя и согласились с тем, что используемые тексты интересны, разнообразны и когнитивно сложны.

Таблица 2 / Table 2

Фрагмент результатов опроса / Fragment of the survey results

№	Утверждение	Мода	Медиана	Ср.кв. откл.
1	Тексты содержат новую для меня информацию.	4*	4	0.961
2	Тексты побуждают меня думать.	4	4	1.149
3	В курсе достаточно упражнений для отработки грамматических и лексических структур.	4	3	1.187
4	В курсе не хватает творческих заданий.	5	4	1.208
5	В курсе достаточно заданий на аудирование.	2	2	1.111
6	В курсе достаточно заданий на развитие умений письменной речи.	4	3	1.028

* Оценки соответствуют шкале от 1 – «Совершенно не согласен» до 5 – «Полностью согласен».

По результатам опроса учебные материалы для второго семестра были доработаны. Студенты снова оценили учебные материалы их в конце учебного года. Табл. 3 иллюстрирует оценку студентами

материалов курса по различным аспектам, выявленную в опросах 2 и 3. По всем аспектам наблюдается положительная динамика. Более того, второй опрос показал меньший разброс в оценках.

Таблица 3 / Table 3

Результаты оценки материалов курса студентами / Results of student assessment of course materials

Аспект	Опрос 2 Среднее	Опрос 2 Мода	Опрос 3 Среднее	Опрос 3 Мода
Интерес	2.75*	3	3.8	4
Польза	3.5	4	4.3	4
Чтение	3.8	4	4	5
Письмо	3.3	4	3.6	4
Аудирование	2.7	3	3.8	4
Говорение	3.5	4	4.2	5
Умения презентации	2.9	3	4	5
Лексика	4.13	5	4.4	5
Грамматика	3.3	4	4	4

* Оценки соответствуют шкале от 1 – «Очень плохо» до 5 – «Очень хорошо»

На основе ответов трех опросов удалось сформировать модель студента-лингвиста, выявив их предпочтения, убеждения, потребности и другие отличительные черты (см. табл. 4). Стоит

отметить, что эта модель – не оторванный от жизни идеал, а реальный портрет студента-лингвиста, задающий направление разработки языковых курсов для данной когорты.

Таблица 4 / Table 4

Модель студента, построенная в результате анализа потребностей / Student model built from needs analysis

Категория	Характеристики
Уровень	– высокий уровень владения языком (B2+), достаточный для работы с текстом и продукции собственных текстов
Убеждения	– понимание необходимости работы со сложными, информационно насыщенными текстами, а также развития умения сопоставления информации из разных источников – понимание необходимости развития и оценки когнитивных умений наряду с речевыми – убежденность в полезности заданий на перевод, необходимости освоения большого объема лексического материала
Предпочтения	– наличие стратегических целей курса и понимание того, как текущие задачи работают на их достижение – широкий спектр охватываемых тематик, от литературы и искусства до политики и менеджмента – увлекательность учебных материалов, ощущение пользы и их связи со специальностью

	<ul style="list-style-type: none"> – желание быть мотивированными как содержанием учебных материалов и заданиями, так и их форматом – посильный уровень трудности и разнообразие учебных материалов – наличие как условно-коммуникативных заданий для отработки лексико-грамматического материала и развития речевых микроумений, так и творческих задач – осознанность при изучении языковых явлений и их эксплицитное объяснение для самостоятельной работы
Языковые и речевые потребности	<ul style="list-style-type: none"> – умения в области рецепции и продукции связных аналитических и творческих текстов большого объема, публичной речи – умения и стратегии рецепции и конспектирования аутентичных текстов различных жанров – расширение спектра используемых в речи структур, автоматизация произносительных, лексических и грамматических навыков

Модель задания. На повышенном уровне владения иностранным языком развиваемые и впоследствии проверяемые умения многокомпонентны, что значительно усложняет модель задания. В задании должны отражаться аспекты, выявленные выше: когнитивная сложность, релевантность, широта и разнообразие используемого языкового материала. Задание должно работать на формирование заданных в стандартах компетен-

ций. Критерии оценивания строятся на основе развиваемых и впоследствии проверяемых знаний и умений и позволяют доказательно показать, достигаются ли поставленные в курсе задачи.

В табл. 5 приведен пример подобного комплексного задания. Задание «summary and commentary» соответствует уровню C1 и развивает важные общеакадемические, риторические и лингвистические навыки и умения.

Таблица 5 / Table 5

Задание «summary and commentary» (реферирование и монолог–комментарий) и требуемые для его выполнения умения / The task «summary and commentary» (abstracting and monologue-commentary) and the skills required for its implementation

Задание	Примеры умений
<p>Read the text and summarise it in 7–10 sentences. Then express your opinion concerning the ideas presented in the text using relevant evidence and examples.</p> <p>Do not forget to:</p> <ul style="list-style-type: none"> – focus only on the main aspects in your summary; – critically analyse the issues raised in the text; – provide evidence and examples support the point you want to argue; – make sure your arguments are valid; – use advanced vocabulary and complex structures; – use linguistic devices to make your summary cohesive and coherent; – use pronunciation and intonation features for emphasis, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – аналитически читать сложный академический/ научный текст; выделять и анализировать основные аргументы автора; – связно излагать основную информацию текста–источника, осуществляя парафраз; – использовать вокабуляр и структуры повышенного уровня; – связно передавать аргументацию автора и развивать собственную аргументацию; – поддерживать свою позицию примерами и доказательствами; – использовать соответствующие речевые клише; – оформлять интонационный контур высказывания, правильно расставлять фразовое ударение.

Как отражает табл. 5, успешное выполнение задания требует владения умениями на продвинутом уровне (C1), например, способностями аналитически читать информационно насыщенный текст, четко и структурировано излагать информацию, подчеркивая важные аспекты. Уверенное выполнение задания отражает и компетенции, прописанные в стандартах, к примеру, способность проводить экспертный лингвистический анализ письменного текста, анализировать социальные проблемы и общественные процессы. Однако для того, чтобы студент мог успешно выполнить такое задание, необходимо выстроить ряд предварительных упражнений на развитие соответствующих субкомпетенций.

Выводы. В современных общемировом, макро- и микрорегиональных образовательных контекстах требования к результатам обучения непрерывно меняются, а академические потребности обучающихся становятся все более диверсифицированными. Ответом на указанные вызовы может быть доказательное проектирование учебного курса, основанного на модели области, отраженной в нормативных документах (ФГОС, ОС вуза, CEFR), модели студента, репрезентирующей его ключевые потребности и компетенции, и модели задания, учитывающей параметры и свойства регулирующих документов и модели студента. Вовлечение студентов, как показала практика Школы иностранных языков НИУ ВШЭ, позволяет совершенствовать содержательный и методический компонент курса в динамике, выявляя недостатки материалов и заданий с точки зрения обучающихся, которые было возможно устранить без их участия.

Перспективу исследования мы видим в дальнейшем совершенствовании содержания и заданий курса, а также разработке и валидации более широко

го спектра инструментов оценивания результатов, достигаемых студентами в процессе и по завершении курса, построенных на основе моделей области, студента и задания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под ред. Ю.С.Степанова. М.: Индрик, 2005.

2. *Тюленев С.В.* Теория перевода: Учеб. пособие. М.: Гардарики, 2004.

3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт по направлению «Лингвистика», 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 06.05.2020).

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 06.05.2020).

5. *Jolly D., Bolitho R.* A Framework for Materials Writing // *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P. 107–134.

6. *Mislevy R.J., Haertel G.D.* Implications of Evidence-Centered Design for Educational Testing // *Educational Measurement: Issues and Practice*. 2006. Vol. 25. P. 6–20.

7. *Zieky M.J.* An introduction to the use of evidence-centered design in test development // *Psicologia Educativa*. 2014. Vol. 20. P. 79–87

8. *Hendrickson A., Ewing M., Kaliski P., Huff K.* Evidence-centered design: Recommendations for implementation and practice // *Journal of Applied Testing Technology*. 2013. Vol. 14. Available at: <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/45249> (accessed: 06.05.2020)

9. *Richards J.C.* Curriculum approaches in language teaching: Forward, backward and central design // *RELC Journal*. 2013. Vol. 44 (1). P. 5–33.

10. *Campion G.* “The learning never ends”: Exploring teachers’ views on the transition from General English to EAP // *English for Specific Purposes*. 2016. № 23. P. 59–70.

11. *Kuzborska I.* Teachers' decision-making processes when designing EAP reading materials in a Lithuanian university setting // *Journal of English for Academic Purposes*. 2011. Vol. 10 (4). P. 223–237.

12. *Шадрова Е.В., Боголепова С.В.* «English for Academics»: принципы разработки учебного курса // *Вестник Московского государственного университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2015. № 2. С. 114–124.

13. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, 2001. Available at: <https://rm.coe.int/1680459f97> (дата обращения: 06.05.2020)

14. *Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.* Основы профессиональной лингводидактики: Монография. М.: АПКППРО, 2015.

15. *Назаренко А.Л.* Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей. Изд. 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.

16. *Flowerdew J., Peacock M.* Issues in EAP: A preliminary perspective // *Research Perspectives*

on English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 8–24.

17. *Yakusheva I., Marina O., Demchenkova O.* Examining Undergraduate Students' and In-Service Graduates' Perceptions of Their Professionally Oriented Foreign Language Needs // *Journal of Language and Education*. 2019. Vol. 5 (1). P. 63–84.

18. *Serafini E., Lake J., Long M.* Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements // *English for Specific Purposes*. 2015. Vol. 40. P. 11–26.

19. *Nunan D.* *Learner-Centered English Language Classroom*. New York: Routledge, 2013.

20. *Hyland K.* *English for Academic Purposes*. An advanced resource book. New York: Routledge, 2006.

21. *Long M.* *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

22. *Brown J.D.* *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Oxon: Routledge, 2016.

23. *Woodward T.* *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Дата поступления 14.07.2020

Evidence-based language course design for tertiary studies

Svetlana V. Bogolepova – Cand. Sci. (Philosophical), Associate Professor, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); sbogolepova@hse.ru

Alexey V. Bakulev – Cand.Sci. (philosophical), Associate Professor, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); abakulev@hse.ru

Abstract. *Evidence-centered design is traditionally implemented to develop assessment materials and tools. This paper discusses how evidence-centered design can be applied to language course development in a university context. For this purpose the models of the field, the student and the task were built. The model of the field is based on local, state and international standards. The student model put forward in the paper was designed via the three-step analysis conducted at the School of Foreign Languages of Higher School of Economics. The student model provided the designers with the evidence that allowed them to make the course relevant to the students' needs and to ensure learners' engagement and motivation. Finally, the task model integrates both what standards require and what students see as relevant and motivating. Such modelling supports course design on content and pedagogical levels. It can be used when language courses for the university context are developed.*

Key words. *Evidence-centered design, course design, Federal Educational Standard 'Linguistics', CEFR, Common European Framework of Reference for Languages.*

REFERENCES

1. *Vereschagin E.M., Kostomarov V.G.* Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie kontseptsii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskikh taktik i sapientemy [Language and culture. Three

concepts of culture and area studies: lexical background, verbal and behavioral characteristics, and language and culture superconcepts]. Moscow: Indrik, 2005.

2. Tyulenev S.V. Teoriya perevoda [Translation theory]. Moscow: Gardariki, 2004.
3. Federalnii Gosudarstvennii Obrazovatel'nii Standard po napravleniyu "Lingvistika" [Federal State Educational Standard "Linguistics"], 2014. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (accessed: 06.05.2020).
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 06.05.2020).
5. Jolly D., Bolitho R. A Framework for Materials Writing. In Tomlinson B. (ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P. 107–134.
6. Mislevy R.J., Haertel G.D. Implications of Evidence-Centered Design for Educational Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 2006. Vol. 25. P. 6–20.
7. Zieky M.J. An introduction to the use of evidence-centered design in test development. *Psicologia Educativa*. 2014. Vol. 20. P. 79–87.
8. Hendrickson A., Ewing M., Kaliski P., Huff K. Evidence-centered design: Recommendations for implementation and practice. *Journal of Applied Testing Technology*. 2013. Vol. 14. Available at: <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/45249> (accessed: 06.05.2020).
9. Richards J.C. Curriculum approaches in language teaching: Forward, backward and central design. *RELC Journal*. 2013. Vol. 44. No. 1. P. 5–33.
10. Champion G. "The learning never ends": Exploring teachers' views on the transition from General English to EAP. *English for Specific Purposes*. 2016. Vol. 23. P. 59–70.
11. Kuzborska I. Teachers' decision-making processes when designing EAP reading materials in a Lithuanian university setting. *Journal of English for Academic Purposes*. 2011. Vol. 10. P. 223–237.
12. Shadrova E.V., Bogolepova S.V. 2015. "English for Academics": printsipy razrabotki uchebnogo kursa [English for Academics: Principles for the Development of the Course]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2015. No. 2. P. 114–124.
13. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001. Available at: <https://rm.coe.int/1680459f97> (accessed: 06.05.2020)
14. Krupchenko A.K., Kuznetsov A.N. Osnovy professional'noi lingvodidaktiki [Fundamentals of professional linguodidactics]. Moscow: APK i PPRO, 2015.
15. Nazarenko A.L. Problemy optimizatsii ponimaniya i prepodavaniya yazyka dlya spetsial'nykh tselei. [Optimization of understanding and teaching language for specific purposes]. 3rd edition. Moscow: LIBROKO, 2013.
16. Flowerdew J., Peacock M. Issues in EAP: A preliminary perspective. In Flowerdew J., Peacock M. (eds.). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 8–24.
17. Yakusheva I., Marina O., Demchenkova O. Examining Undergraduate Students' and In-Service Graduates' Perceptions of Their Professionally Oriented Foreign Language Needs. *Journal of Language and Education*. 2019. Vol. 5. No. 1. P. 63–84.
18. Serafini E., Lake J., Long M. Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*. 2015. Vol. 40. P. 11–26.
19. Nunan D. Learner-Centered English Language Classroom. New York: Routledge, 2013.
20. Hyland K. English for Academic Purposes. An advanced resource book. New York: Routledge, 2006.
21. Long M. Second language needs analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
22. Brown J.D. Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes. Oxon: Routledge, 2016.
23. Woodward T. Planning Lessons and Courses. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Развитие научного потенциала педагогических работников как фактор повышения качества среднего профессионального образования

Гукаленко Ольга Владимировна – д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО, гл. научный сотрудник ИСПО РАО (Москва, Россия); Olga_gukalenko@mail.ru

Аннотация. В статье представлены методологические и методические аспекты совершенствования качества профессионального образования через развитие научного потенциала педагогических работников СПО. Обоснованы и раскрыты сущностные характеристики «научного потенциала» как категории, как фактора инновационного развития педагогического процесса и как условия совершенствования качества подготовки кадров для инновационной экономики.

С позиций культурологического, личностно - и практико-ориентированного подходов спроектирована прогностическая модель развития научного потенциала, раскрыто описание ценностно-смыслового, содержательно-технологического и операционально-деятельностного блоков модели, а также профессиональных компетенций педагогических работников. По мнению автора, их сформированность отражает готовность педагогов к научно-методической деятельности в условиях трансформации общества и производства.

Ключевые слова. Профессиональное образование, научный потенциал педагогических работников, готовность педагога к научной деятельности, трансформация педагогического образования, моделирование, проектирование, профессиональные компетенции, цифровизация образования, среднее профессиональное образование (СПО), модульно-компетентностный и практико-ориентированный подходы.

В современных условиях рынка и становления цифровой экономики возрастают требования к качеству подготовки кадров, которое во многом обусловлено содержанием профессионального образования и его научным обеспечением. Процессы цифровизации, быстрое обновление знаний определяют появление новых профессий, ускоренное внедрение современных научных открытий в развитие инновационных производств. При этом качественно меняется и структура занятости: возникают новые виды профессий, в том числе связанных с анализом BigData, менеджментом качества и кадровых ресурсов, прогнозированием рынка труда и т.д. Для решения этих задач формируется глобальный рынок образовательных услуг, реализуются международные проекты Европейского Союза (ERASMUS, SOCRATES, TEMPUS), а также проекты,

инициированные национальными организациями стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития (USAID, IREX, British Council, DAAD, CIDA, EduFrance и др.). Системные национальные и мировые вызовы, быстрые технологические изменения, замена трудоемких технологий наукоемкими определяют необходимость совершенствования качества образования на научной основе.

Научный подход к опережающему развитию системы среднего профессионального образования во многом зависит от сформированности научного потенциала педагогов. Это особенно важно при цифровизации образования, поскольку в этих условиях современный преподаватель из транслятора знаний превращается в организатора и тьютора обучения, создающего необходимую образовательную среду.

Сфера образования призвана обеспечить подготовку соответствующих кадров, которые будут востребованы и смогут выдержать ужесточающуюся конкуренцию [1, с. 39]. Поэтому образование становится важнейшим фактором стабильности и социально-экономического прогресса. С учетом этого ученые и практики работают над тем, чтобы внедрить в систему профессионального образования модель развития, определяющую качества выпускников СПО, отвечающие требованиям общества и удовлетворяющие запросы рынка труда.

На одном из совещаний Президент РФ В.В.Путин говорил о необходимости тесной связи между наукой, образованием и реальной жизнью, реальным производством. Для этого следует «наделить субъекты Федерации реальными полномочиями по развитию не только колледжей и техникумов, но и расположенных на их территории организаций науки и высшей школы». Сфера среднего профессионального образования – одна из ведущих форм удовлетворения профессионально-образовательных потребностей современной молодежи, которую в постиндустриальном обществе должны отличать компетентность, мобильность, критичность, творческая активная деятельность. Все это обуславливает необходимость повышения качества подготовки кадров в контексте взаимосвязи образования и науки. Ключевая роль в эффективности и качестве профессионального образования принадлежит педагогам, что повышает роль научного подхода к творческой и инновационной деятельности, направленной на обновление и совершенствование СПО. Кроме того, развитие научного потенциала педагогических работников выступает важным требованием при реализации современных образовательных и профессиональных стандартов СПО.

Новые подходы к совершенствованию национальной системы професси-

онального образования закреплены в законе «Об образовании в Российской Федерации» (2013 г.), в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2018–2025 годы, в современных Федеральных государственных стандартах и т.д. Они отражены в национальных и федеральных проектах: «Молодые профессионалы», «Абилимпикс», «Проект в будущее» и др., целевых программах, региональных моделях и технологиях [2; 3]. Это свидетельство того, что государство ставит серьезные задачи перед системой профессионального образования в плане подготовки высококвалифицированных, конкурентных кадров. В этой ситуации возникает объективная необходимость в совершенствовании научно-теоретического и методического обеспечения образования, развитии научного потенциала педагогических работников СПО, их профессиональной компетентности в проектировании педагогического процесса в контексте взаимосвязи образования и науки.

Вместе с тем, как свидетельствует практика СПО, уровень научно-методической подготовки педагогических кадров, научный потенциал педагогов профессиональных образовательных организаций остаются низкими [4]. Это актуализирует необходимость исследования проблемы развития научного потенциала педагогов и их профессиональной научно-исследовательской компетентности, что, в первую очередь, требует разработки методологических основ прогностической модели данного процесса.

В этой связи нами разработана прогностическая модель развития научного потенциала педагогических работников СПО, способствующего совершенствованию качества профессионального образования.

В разработке и обосновании методологического и содержательного блоков модели мы ставили следующие задачи:

- раскрыть существенные характеристики научного потенциала педагогических работников профессиональных образовательных организаций и обосновать его как «научную категорию»;

- выявить условия повышения качества профессионального образования и решения проблем инновационного развития образовательных организаций на основе роста научного потенциала педагогических работников;

- обосновать ценностно-смысловые основания, научно-методологические концептуальные идеи и программно-технологическое обеспечение процесса развития научного потенциала педагогов как фактора совершенствования качества профессионального образования;

- обосновать и раскрыть содержание научно-исследовательской, когнитивно-функциональной, социально-деятельностной и проектно-технологической компетенций;

- определить перспективные направления совершенствования качества профессионального образования в контексте интеграции науки и практики.

В разработке прогностической модели развития научного потенциала педагогов СПО мы опирались на теории, концепции, труды ученых и опыт практиков. Мы исходили из того, что в современных условиях в педагогической науке и практике параллельно развиваются и традиционные, и инновационные подходы. Научный потенциал преподавателя призван способствовать проектированию и реализации педагогического процесса с учетом вызовов времени, настоящего и будущего.

При обосновании ценностно-методологических аспектов моделирования развития научного потенциала у педагогических работников СПО мы опираемся на труды по проблемам педагогики и психологии развития профессионального образования С.Я.Батышева, Е.В.Ткаченко,

А.М.Новикова, Г.В.Мухаметзяновой, Р.Х.Шакурова, П.Ф.Кубрушко и др. [5–8].

Для нас представляют интерес теоретические аспекты разработки моделей профессионального образования, построенных на основе компетентностного и личностно-ориентированного подходов, Е.В.Бондаревской, И.А.Зимней, В.П.Борисенкова, А.П.Тряпициной, В.В.Серикова и др. [9; 10] В основу структурирования и разработки ценностно-методологического блока модели мы положили идеи модернизации профессионального образования, которые отражены в работах С.Н.Чистяковой, В.И.Блинова и др. [11; 12] Мы опирались и на работы по проблемам совершенствования качества профессионального образования на основе инновационных проектов и технологий (В.И.Байденко, М.С.Савина, М.Н.Кларин). Мы также основывались на работах по методологии и принципам проектирования моделей (В.С.Лазарев, Н.Х.Розов, Е.Я.Будко, Ю.А.Конаржевский). Для настоящего исследования представляют интерес вопросы теории и методологии профессионального образования, которые отражены в исследованиях Г.М.Романцева, С.Н.Чистяковой, П.Р.Атутова, А.П.Беляевой. В работе над проектом также важна опора на современные подходы к реформированию содержания профессионального образования в контексте его гуманизации, что исследуется в трудах В.М.Жураковского, Н.Д.Подуфалова, А.А.Вербицкого, Н.В.Трубниковой и др.

Таким образом, в основу проектирования концепции модели положены философские и психолого-педагогические идеи развития профессионального образования, сложившиеся в отечественной педагогике и учитывающие современные цивилизационные, культурно-образовательные и социально-экономические реалии.

В выработке задач модели, связанных с развитием научного потенциала у педагогических работников СПО, мы опирались на концептуальные идеи культурологического, компетентностного, системного, интегративного, личностно- и практико-ориентированного подходов.

В основу построения ценностно-смыслового блока модели были положены методологические идеи, касающиеся теории и практики формирования научного потенциала и профессиональных компетенций (научно-исследовательская, когнитивно-функциональная, социально-деятельностная и проектно-технологическая) у педагогических работников образовательных организаций СПО.

С учетом вышеизложенного, ценностно-методологическую основу исследования составляют три взаимосвязанные идеи:

– **гуманизации и демократизации** образования как поворот от технократических к антропоцентристским ценностям и целям образования, как обеспечение производства и цифровой экономики современными кадрами, развитие у них компетенций, отвечающих запросам и нуждам общества и производства, таких как гуманизм и творчество в становлении и развитии личности, как процесс создания условий для ее самореализации;

– **цифровизации образования**, понимаемой как глобальный феномен, в том числе и в области образования, проявляющийся в самых разных аспектах и формах. Цифровизация – это не только развитие цифровых производств («интернет вещей», адаптивные технологии), но и становление всей социально-экономической действительности в логике «цифровых сервисов», кроме того, это формирование цифровых компетенций у всех социальных субъектов – от школьников до представителей «третьего возраста» и т.д. Говоря о цифровизации образования, мы исходим из того, что

сегодня в распоряжении педагогических работников оказываются новые возможности, информационные сервисы и инструменты, в том числе и сформированность научного потенциала, позволяющие повысить качество и эффективность образовательной педагогической деятельности и профессионального образования в целом;

– **непрерывного опережающего образования**: уровень профессионального образования людей, уровень развития их компетенций призван опережать экономику и содействовать развитию производств, техники и технологий. Идеи и принципы концепции непрерывного образования должны найти отражение в содержании и постановке профессионального образования через взаимосвязь науки, практики и производственного обучения.

Обоснование ведущих идей методологии исследования подтверждает, что научный подход является базовым в решении профессиональных педагогических задач и предполагает готовность и способность педагогов творчески применять научные идеи на практике. Поэтому исследование проблем и перспектив развития научного потенциала у педагогических работников СПО связано не с поиском некоей абстрактной абсолютной истины, оно направлено на приращение знаний, научного авторитета, имиджа образовательных учреждений, что в совокупности влияет на качество профессионального образования.

В этой логике мы рассматриваем *научный потенциал педагога* как его способность к осуществлению профессиональной деятельности в контексте взаимосвязи образования и науки. Кроме того, мы также рассматриваем *научный потенциал педагогических работников СПО* как комплексную готовность к выполнению профессиональной деятельности на научно-исследовательской основе.

Сформированность научного потенциала и готовность педагогов системы СПО к профессиональной деятельности включают педагогическую, методическую, исследовательскую, рефлексивную и коммуникативную компетенции. В этой связи научный потенциал выступает показателем профессионализма педагогов и педагогических работников, влияет на качество подготовки кадров, на конкурентоспособность образовательных учреждений. Основу развития научного потенциала в системе повышения квалификации педагогов составляют прикладные исследования по новым и приоритетным направлениям в целях создания и апробации проектов и программ в сфере инновационной педагогической деятельности. Научный потенциал педагога помогает ему осмысливать проблемы, выявлять актуальные направления и перспективы саморазвития и самообразования, проектировать образовательный процесс, индивидуальные стратегии профессионального роста, а также повышения личностного статуса и мотивации студентов. Выраженность научного потенциала у педагогических работников означает развитие у них мотивов, потребностей и интереса к научным исследованиям, принятие и осмысление ими педагогических ценностей, умение использовать научные новаторские идеи в практике профессионального образования.

Ценностно-смысловые идеи развития научного потенциала педагогических работников СПО опираются на принципы: гуманизации, культуросообразности, политехнизма, научности, цифровизации образования.

Принцип гуманизации. Главную роль в современной науке об образовании призваны играть понятия педагогической антропологии, в том числе: «индивидуальность», «индивидуальная траектория», «личность», «свобода», «ответственность», «выбор», «творчество»,

«самостоятельность», «сотрудничество». Именно человек оказывается главным действующим лицом и *заказчиком* образования. Принцип гуманизации предполагает создание гуманистической среды, ориентированной на индивидуально-личностный подход к обучающемуся, что означает изменение содержания, методов и форм учебного процесса в профессиональной школе на основе поддержки и личностно-ориентированного подхода.

Принцип культуросообразности означает, что профессиональное образование призвано отвечать и соответствовать вызовам и требованиям поликультурного мира и постиндустриальной эпохи, культуре цифрового века, способствовать гуманизации педагогического процесса через взаимосвязь образования и культуры. Данный принцип призван содействовать культурно-профессиональной идентификации обучающихся, их социализации в контексте ценностно-мотивационного, деятельностного и поведенческого уровней.

Принцип политехнизма (связи образования с практикой) определяет практико-ориентированный вектор современного профессионального образования на основе взаимосвязи обучения, практики и производства. Реализация данного принципа определяется, прежде всего, интегрированностью профессиональных образовательных учреждений в региональный рынок труда, наличием договоров и соглашений с бизнес-партнерами и работодателями на осуществление прикладных исследований, совместную реализацию программ профессиональной ориентации, отбора, адаптации выпускников, повышения квалификации кадров переподготовки педагогических кадров профессионалов в контексте совершенствования их компетенций и научно-методологической культуры.

Принцип научности определяет необходимость совершенствования системы

профессионального образования на научной основе. Разработка механизмов научного обеспечения совершенствования профессионального образования предполагает: создание необходимого теоретико-методологического ресурса развития научного потенциала педагогических работников; определение стратегических приоритетов, проектных и организационно-управленческих оснований для изменений самой системы профессионального образования, организации научной и исследовательской деятельности в ней. Принцип научности позволяет концептуализировать основные типы научного познания в сфере образования в связи с глобальными проблемами и тенденциями, создавать модели инновационного педагогического процесса, совершенствовать развитие научного потенциала педагогов и системы профессионального образования в контексте разработки и внедрения инновационных научно-образовательных практик и результатов теоретических исследований.

Принцип цифровизации означает дизайн информационно-образовательных систем нового типа и уровня, в рамках которых формируются не индивидуальные результаты образования, а открытая инфраструктура, обеспечивающая развитие сферы образовательной деятельности как одного из секторов экономики. В этой новой реальности и педагог, и студент выступают в качестве «операторов», «технологов», конкурируя не только с собой, но и с информационными системами (в первую очередь, с искусственным интеллектом).

Таким образом, в настоящее время возникает совершенно иная инфраструктура ценностей и проблем, меняются как методология исследований, так и прагматика научного познания: от постижения законов и закономерностей к экспертной, инструктивной и просветительской функциям. Принцип цифро-

визации предполагает, что результаты исследовательской деятельности могут решаться посредством интерактивной методологии: кейс-методы, метод проектов, моделирование, методы историзации, интеграции, компьютеризации и т.д. Все это предполагает гораздо большую роль и ответственность педагогической науки в повышении качества профессионального образования, использование широкого спектра современных методов и подходов, в том числе научного проектирования, стратегического и инновационного менеджмента, диагностики качества и т.д.

Ценностно-смысловой блок прогностической модели включает и организационно-методическое сопровождение, представленное модульным, компетентностным, системно-деятельностным, культурологическим, личностно- и практико-ориентированным подходами.

Содержательно-методический блок прогностической модели развития научного потенциала включает: мотивационный, когнитивный, функциональный, научно-методический компоненты, а также научно-исследовательскую, когнитивно-функциональную, социально-деятельностную, проектно-технологическую компетенции. В блоке также представлены и обоснованы программно-технологические средства и проектно-деятельностные подходы к формированию научного потенциала педагогов системы СПО.

Оценочно-результативный блок представлен диагностическим инструментарием и результатами оценки сформированности научного потенциала и профессиональных компетенций педагогических работников СПО в сфере научно-исследовательской деятельности. Моделирование процесса развития научного потенциала у педагогических работников системы среднего профессионального образования структурно отражено в табл., представленной ниже.

Прогностическая модель развития научного потенциала педагогических работников СПО/ Predictive model of the development of the scientific potential of teachers in secondary vocational education

Целевой блок	<p>Цель: развитие научного потенциала педагогических работников СПО и их компетентности в сфере научно-исследовательской деятельности</p> <p>Задачи: формирование научного потенциала и профессиональных компетенций в целях достижения качества профессионального образования</p>
Ценностно-методологический блок	<p>Ценностно-смысловые основания развития научного потенциала пед. работников: концептуальные идеи, методологические принципы, научные труды и позитивные практики формирования научного потенциала и профессиональных компетенций педагогических работников СПО;</p> <p>Организационно-методические основания развития научного потенциала пед. работников: культурологический, модульно-компетентностный, системно-деятельностный, личностно- и практико-ориентированный подходы</p>
Содержательно-методический блок	<p>Направления развития научного потенциала пед. работников – проектирование компонентов (мотивационный, когнитивный, функциональный, научно-методический); формирование компетенций: научно-исследовательская, когнитивно-функциональная, социально-деятельностная, проектно-технологическая</p> <p>Программно-технологические средства: технологии, программы комплексного формирования содержательных компонентов научного потенциала педагогических работников</p> <p>Операционно-деятельностные приёмы: методики, средства, инновационные формы развития потенциала педагогических работников в сфере научно-исследовательской деятельности;</p>
Оценочно-результативный блок	<p>Оценочные средства: диагностический инструментарий оценки у педагогических работников уровня сформированности научного потенциала и научно-профессиональных компетенций</p> <p>Результат: личностно обусловленный уровень сформированности у педагогических работников компетентности в сфере развития научного потенциала и научно-исследовательской деятельности как факторов повышения качества профессионального образования.</p>

Заключение. Современный мир трансформируется и находится в состоянии постоянно возрастающего темпа перемен, делающих любого рода подготовку

по лекалам прошлого не только бесполезным, но и вредным делом, поскольку приучает обучающегося к действиям в условиях, которых уже никогда не будет.

Разнообразие образовательных организаций, норм, моделей учебного процесса, ориентация на поиск и распространение передового научного опыта придают новый импульс развитию профессионального образования. В связи с этим перед педагогами ставится задача совершенствования качества профессионального образования через создание программ, модулей, цифровых платформ, единой научно-образовательной цифровой среды в новых условиях. Научный потенциал педагогических работников СПО должен быть использован для совершенствования системы качества подготовки кадров и повышения эффективности действующей системы профессионального образования (так называемый критерий практической значимости исследования). Критерии эффективности развития научного потенциала являются важнейшим фактором повышения качества профессионального образования, но они могут быть использованы только в связи и только после того, как будут определены фундаментальные приоритеты – о ценностях, целях, инфраструктуре, технологиях процесса развития данного феномена в среде инновационного пространства образовательных учреждений и системы профессионального образования в целом.

ЛИТЕРАТУРА.

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: Учебник. М.: ИНФРА-М, 2017. 209 с.
2. Анисимов П.Ф., Коломенская А.Л. Среднее профессиональное образование в

Российской Федерации: Стат. сборник. М., 2002.

3. Гукаленко О.В. Подготовка педагогов для работ с детьми-мигрантами: Учеб.-метод. пособие. М., 2015. 136 с.

4. Блинов В.И., Есина Е.Ю., Сергеев И.С. Базовые ценности профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 1. С. 4–15.

5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Изд-во «Этвес», 2011. 152 с.

6. Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения / Под ред. Г.В.Мухаметзяновой. Казань: Магариф, 2005. 317 с.

7. Профессиональная педагогика: Учебник / Под ред. С.Я.Батышева, А.М.Новикова. М.: Ассоциация «Профессионального образования», 2010. 456 с.

8. Ткаченко Е.В. Человек. Образование. Профессия. Личность // Образование и наука. 2004. № 2. С. 129–139.

9. Бондаревская Е.В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете: Монография. Ростов-н/Д: Изд-во Южного федерального университета, 2015. 216 с.

10. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Розов Н.Х. Подготовка педагогических кадров: международный опыт и отечественные реалии // Вестник Московского университета. Серия 20. № 3. С. 3–16.

11. Блинов В.И. Чего ждут в России от профессионального образования // Вопросы образования. Ежеквартальный научно-образовательный журнал. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ. 2012. № 1. С. 291–309.

12. Чистякова С.Н. Организация среднего профессионального образования в России // Монография «Россия–Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ». М.: Наука, 2019. С. 322–335.

Дата поступления – 04.02.2020

Development of scientific potential of teachers as a factor of improving the quality of secondary vocational education

Olga V. Gukalenko – Dr. Sci. (Pedagogics), prof., Member–corr. RAE, Chief Researcher, ISRO RAO (Moscow, Russia); Olga_gukalenko@mail.ru

Abstract. *The article presents the scientific and methodological aspects of improving the quality of professional education by developing the scientific potential of teachers of vocational schools. The essential characteristics of the “scientific potential” as a scientific category, as well a factor in the innovative development of the educational process and a condition for improving the quality of training for the innovative economy are substantiated and disclosed.*

From the standpoint of cultural, personal, and practice-oriented approaches, a prognostic model for the development of scientific potential is designed, a description of the value-semantic, substantive-technological and operational-activity blocks of the model, as well as the professional competencies of pedagogical workers, the formation of which reflects the willingness of teachers to scientific-methodological activities in order to improve the quality of the national system of vocational education in the conditions of transformation of society and production.

Key words. *Professional education, scientific potential of teachers, teacher readiness for scientific activity, transformation of teacher education, modeling, design, professional competencies, digitalization of education, secondary vocational education (SVE), modular competence and practice-oriented approaches.*

REFERENCES

1. *Andriadi I.P. Osnovy pedagogicheskogo masterstva: Uchebnik [Fundamentals of teaching skills: Textbook]. Moscow: INFRA-M, 2017. 209 p.*
2. *Anisimov P.F., Kolomenskaya A.L. Srednee professional'noe obrazovanie v Rossijskoj Federacii [Secondary vocational education in the Russian Federation]. Stat. sbornik [Stat. collection]. Moscow, 2002.*
3. *Gukalenko O.V. Podgotovka pedagogov dlya rabot s det'mi-migrantami [Training of teachers for working with migrant children]. Ucheb.-metod. posobie [Textbook. Method. Allowance]. Moscow, 2015. 136 p.*
4. *Blinov V.I., Esina E.Yu., Sergeev I.S. Bazovye cennosti professional'nogo obrazovaniya [Basic values of professional education]. Professional'noe obrazovanie i rynek truda [Professional education and the labor market]. 2019. No. 1. P. 4–15.*
5. *Novikov A.M. Postindustrial'noe obrazovanie [Post-industrial education]. Moscow: Publishing house “Egves”, 2011. 152 p.*
6. *Professional'noe obrazovanie: problemy kachestva i nauchno-metodicheskogo obespecheniya [Professional education: problems of quality and scientific and methodological support]. Ed. G.V.Mukhametzyanova. Kazan: Magarif, 2005. 317 p.*
7. *Professional'naya pedagogika: Uchebnik [Professional pedagogy: Textbook]. Ed. S.Ya.Batyshhev, A.M.Novikova. Moscow: Association “Professional Education”, 2010. 456 p.*
8. *Tkachenko E.V. Chelovek. Obrazovanie. Professiya. Lichnost' [Person. Education. Profession. Personality]. Obrazovanie i nauka [Education and Science]. 2004. No. 2. P. 129–139.*
9. *Bondarevskaya E.V. Konceptiya i operezhayushchaya strategiya sistemnoj modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v federal'nom universitete [The concept and advanced strategy of the systemic modernization of pedagogical education at the federal university]. Monography. Rostovn / D: Publishing house of the Southern Federal University, 2015. 216 p.*
10. *Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Rozov N.Kh. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov: mezhdunarodnyj opyt i otechestvennyye realii [Training of teaching staff: international experience and domestic realities]. Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]. Serie 20. No. 3. P. 3–16.*
11. *Blinov V.I. Chego zhdut v Rossii ot professional'nogo obrazovaniya [What is expected in Russia from vocational education]. Voprosy obrazovaniya. Ezhekvartal'nyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal [Education Issues. Quarterly scientific and educational journal]. Moscow: Ed. House of Higher School of Economics, 2012. No. 1. P. 291–309.*
12. *Chistyakova S.N. Organizaciya srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossii [Organization of secondary vocational education in Russia]. Monografiya “Rossiya–Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI v.: Sravnitel'nyj analiz” [The monograph “Russia-China: Trends in the Development of Education in the XXI Century: Comparative Analysis”]. Moscow: Nauka, 2019. P. 322–335.*

Лингводидактические принципы и проблемы преподавания латыни

Бабичев Николай Валерьевич – канд. биол. наук, старший преподаватель Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Первый МГМУ им. И.М.Сеченова Минздрава России (Москва, Россия); Nikbab@mail.ru

Крылова Ирина Николаевна – д-р мед. наук, профессор Института клинической медицины им. Н.В.Склифосовского, Первый МГМУ им. И.М.Сеченова Минздрава России (Москва, Россия); krylirina@gmail.com

Кондакчян Наталия Акоповна – доцент Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Первый МГМУ им. И.М.Сеченова Минздрава России; anakonda_0804@rambler.ru

Аликулова Галина Олеговна – преподаватель Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Первый МГМУ им. И.М.Сеченова Минздрава России; Galina2819@gmail.com

***Аннотация.** В работе приведены особенности медицинской терминологии, определяющие основные принципы лингводидактики этой дисциплины и успешность ее освоения. Выявлены существующие лингводидактические проблемы преподавания медицинской терминологии в учебных заведениях медико-биологического профиля и намечены пути их преодоления.*

***Ключевые слова.** Лингводидактика, латинский язык, терминология, медицинское образование, ветеринарное образование, методология, компетенция.*

Пересмотр существующих и разработка новых методических подходов к преподаванию является одной из актуальных проблем педагогики. Особую актуальность ее решение приобретает в современных условиях реформирования образования, затрагивающего как его содержание в виде очередных профессиональных стандартов, так и другие аспекты с учетом формирования и стремительного развития информационно насыщенной среды. Не является исключением и преподавание медицины.

Одним из важнейших этапов изучения этой комплексной и междисциплинарной науки является знакомство с терминологией и номенклатурой на латинском языке. Поэтому преподавание латинского языка в медицинских и ветеринарных учебных заведениях признается важной составляющей подготовки врача. Однако процесс инте-

грации латинского языка в обучение клинической медицине, несмотря на очевидную целесообразность, сопряжен с целым рядом трудностей. Это связано, во-первых, с наличием у каждой дисциплины собственного терминологического аппарата, отражающего специфику учебного предмета и требующего овладения определенными компетенциями; а во-вторых – с междисциплинарностью самой медицинской терминологии, которая проявляется на различных уровнях интеграции [1]. Например, систематические названия растений, которые в полном или усеченном виде используются в фармацевтической терминологии, одновременно являются номенклатурными наименованиями ботаники, а названия химических соединений, используемых в рецептуре, должны соответствовать принципам химической номенклатуры.

Вследствие того, что студенты начинают изучать медицинскую терминологию в рамках учебного курса «латинский язык и основы медицинской терминологии» в виде трех самостоятельных терминосистем, а затем продолжают знакомиться с терминами и начинают активно их использовать при освоении отдельных клинических дисциплин, у них не формируется целостного представления о предмете, а потому отсутствует должная мотивация как на начальном этапе обучения, так и в дальнейшем.

А между тем, проблема для нашей страны далеко не нова, поскольку одна из первых работ по методике преподавания латинского языка, вышедшая в России, датируется 1913 г. [2]. Наиболее удачным является методическое пособие по преподаванию латинского языка в вузах гуманитарного профиля Н.Л.Кацман, которая справедливо замечает, что «вузовская методика преподавания латинского языка должна быть дифференцированной» [3], имея в виду наличие факультетов и институтов разного профиля, на которых ведется преподавание латинского языка (медицинских, биологических, исторических, филологических), на что было обращено внимание еще в конце 40-х гг. прошлого века. «Задачи изучения латинского языка ... слишком отличаются друг от друга, так что объединить их можно только за счет глубины и научности в объяснении фактов изучаемого языка...» [4, с. 189]. Вместе с тем, современные тенденции в образовании, в том числе введение очередных ФГОС, требуют новых методических подходов к обучению уже сильно изменившихся учащихся.

Исходя из вышеизложенного, мы поставили перед собой цель проанализировать существующие лингводидактические проблемы преподавания медицинской терминологии в учебных заведениях медико-биологического

профиля и на этой основе разработать рекомендации по возможности их преодоления. Для этого необходимо:

1) определить цель преподавания латинского языка в учебных заведениях медицинского и ветеринарного профиля;

2) охарактеризовать лингводидактические проблемы, связанные с усвоением и преподаванием латинского языка на факультетах различных профилей в медицинских и ветеринарных учебных заведениях;

3) определить возможные пути их решения.

Таким образом, объектом нашего исследования явился процесс обучения и освоения медицинской терминологии как самостоятельной учебной дисциплины.

Материалом для исследования послужили результаты письменного тестирования учащихся различных специальностей и направлений профильных высших учебных заведений (Первый МГМУ им. И.М.Сеченова, Ветеринарная академия им. К.И.Скрябина), а также учеников профильных (медицинских и медико-биологических) классов общеобразовательных школ г. Москвы (Медико-биологическая школа «Вита» и Школа «Кузьминки»). Тестирование учащихся проводилось в период с 2010 по 2018 г. Общее количество респондентов составило 1270 человек, из них 1210 студентов в возрастном диапазоне 17–19 лет и 60 школьников в возрасте 13–16 лет. Анализ результатов тестирования позволил оценить качество усвоения материала различными возрастными группами учащихся и выявить существующие проблемы.

Материалом исследования также послужила сплошная выборка терминов и номенклатурных наименований Международной анатомической терминологии на латинском, русском и английском языках [5], *Nomina anatomica veterinaria* [6], *International Statistical Classifica-*

tion of Diseases and Related Health Problems [7] и *World Organization for Animal Health* [8].

Кроме того, в рамках исследования вопроса о цели преподавания латинского языка в 2019 г. был проведен анонимный опрос 72 студентов первого курса Сеченовского Университета.

Несмотря на то, что латинский язык на сегодняшний день является мертвым языком, им активно продолжают пользоваться не только медики, но и фармацевты, биологи, зоологи, юристы и правоведы, теологи и филологи-классики. При этом очевидно, что преподавание латинского языка имеет различные цели, которые детерминированы профилем и уровнем образования. Так, в системе общего образования и в вузах гуманитарного профиля (исключая юристов и филологов-классиков) основная цель ознакомления с этим предметом, безусловно, общеобразовательная. На это, в частности, указывает Н.Л.Кацман [3, с. 173]. Несколько иные цели преподавания латинского языка в системе среднего профессионального и высшего образования медицинской и ветеринарной направленности. В этом случае общеобразовательная цель отодвигается на второй план. «Латинский язык с основами медицинской или ветеринарной терминологии является обязательной дисциплиной для будущего врача любого профиля. При этом основная цель изучения предмета – познакомить будущих врачей не только с грамматическими и фонетическими особенностями латинского языка, но и вооружить студентов компетенциями, позволяющими им использовать медицинские термины» [9, с. 3].

Выбор латыни как языка международного общения специалистов различных отраслей науки не случаен. Его лингвистический строй наиболее полно отвечает потребностям различных наук и

позволяет при наличии ограниченного количества лексических и грамматических инструментов не только наиболее полно описать существующий понятийный континуум, но и при необходимости порождать новые понятия и термины, необходимые в связи с постоянным развитием медицинской науки, причем термины и понятия, которые были бы понятны любому специалисту в любой точке мира. Это емкость и лаконичность, когда одним словом можно передать то, что в большинстве других языков передавалось бы при помощи словосочетаний или предложений. Это структурированность – наличие большого количества морфем (не только корней, но и аффиксов), сохраняющих одинаковое значение во всех встречающихся словах и позициях (терминоэлементах), из которых образуются более сложные термины. Это систематичность – «правильный» грамматический строй с ограниченным набором правил, в том числе в сфере фонетики, морфологии и синтаксиса. Таким образом, латинский язык наиболее полно отвечает потребностям языка международного общения для различных наук, и в частности – медицины.

С другой стороны, латинский язык кардинально отличается от привычных современных европейских языков, которые школьники или студенты привыкли изучать в школе: большое количество склонений, непривычные парадигмы словоизменений как существительных, так и прилагательных, нетипичный синтаксис даже для такого «усеченного» варианта языка, который преподается в медицинских и ветеринарных учебных заведениях – все это усложняет усвоение языка и может не только не помочь, но и стать препятствием на пути усвоения терминологии.

Поэтому, помимо непосредственно знакомства с основами латинского языка и медицинской терминологии, перед

преподавателем должна стоять задача, преодолев почти неминуемое первоначальное отторжение при изучении грамматического и синтаксического строя мертвого языка, непривычного и сложного для среднестатистического студента, продемонстрировать все его преимущества и дать в руки студенту те инструменты, при помощи которых он будет не просто механически заучивать необходимые слова и конструкции, но и осознавать внутреннюю структуру термина, взаимоотношение терминологических элементов внутри него, логику терминологии и законы терминообразования.

С учетом того, что на изучение латинского языка отводится не так много времени и одновременно студенты начинают освоение основных профильных дисциплин, не исключено, что можно и нужно оптимизировать методику преподавания.

Для понимания вопроса о том, насколько студенты–медики осознают необходимость изучения латинского языка, в чем они видят задачи его изучения и как оценивают в общих чертах методику преподавания, был проведен анонимный опрос студентов первого курса. В ходе опроса было установлено, что 100% респондентов понимают, для чего преподается латинский язык на первом курсе медицинского вуза, а именно – для освоения терминологии. При этом 79% опрошенных чувствуют потребность в модернизации существующей системы преподавания и дали свое согласие на апробацию нового учебно-методического пособия в случае появления такового.

Еще одна проблема, с которой можно столкнуться при преподавании и изучении предмета в медицинском вузе, – это определенная специфичность медицинского термина в сравнении с понятием «термина» вообще.

Анализ существующих литературных источников позволяет сделать вывод

о том, что в них недостаточно учтена природа и специфика медицинского термина. И если на первый аспект уже обращалось внимание исследователей [10], то изученность второго весьма фрагментарна [11; 12]. Несмотря на множество подходов (философского, исторического, социолингвистического, психолингвистического, логического, прагматического, системного и др.), в терминоведении отсутствует общепризнанное и универсальное определение термина [13]. В результате к терминам предъявляется множество требований: семантические (непротиворечивость, однозначность, полнзначность, отсутствие синонимов); формальные (соответствие грамматическим и фонетическим нормам языка, краткость, деривационная способность, инвариантность форм, мотивированность, систематичность); функциональные (интернациональность, общепринятость и употребительность, современность, благозвучность и даже эзотеричность) [14; 15]. Вместе с тем, медицинский термин как когнитивно-лингвистический феномен удовлетворяет базовым требованиям, предъявляемым к терминам вообще, очень условно и далеко не всегда. Так, даже критериям отсутствия синонимов и системности, которые большинство лингвистов считают наиболее значимыми [16], медицинский термин соответствует лишь приблизительно. Например, в медицине возможна синонимичная репрезентация с использованием различных языковых средств (латинских терминов и греческих терминологических элементов). При этом выбор того или иного способа репрезентации не всегда поддается логическому объяснению. Так, термин «разрыв сердца» можно выразить монолексемной конструкцией из греческих терминологических элементов (*cardiorrhexis*), а также латинским словосочетанием (*ruptura cordis*), но в каком случае какой термин

следует употреблять, так и останется загадкой для первокурсников до их ознакомления с принципами формулировки диагноза. А с учетом междисциплинарности медицинской терминологии, один и тот же термин может входить в различные терминосистемы как медицины, так и смежных областей знаний [1, с. 348]. Есть все основания согласиться с мнением В.М.Лейчика [10, с. 23, 24] о необязательности наличия научной дефиниции (связь с которой поддерживается только внутри конкретного терминологического поля) у термина вообще, а стало быть – и у медицинского, поскольку в медицинской терминологии помимо собственно терминов, требующих точного научного определения обозначаемого термином понятия, существует большое количество номенклатурных наименований, не требующих дефиниции, а точнее – утративших связь с последней. Например, термин «простой сустав» требует научного определения номинируемого понятия, поскольку студент должен понимать, какой сустав называется простым, а термин «седьмой шейный позвонок» требует знания его расположения и особенностей строения, связанных с его синонимичным названием («выступающий позвонок»), а не научного определения, что и отличает его от предыдущего термина и позволяет отнести к разряду номенклатурных наименований.

В задачу преподавателя, таким образом, входит ознакомление студента с понятием и спецификой медицинского термина. Хотя подобного рода тонкости и представляются малозначимыми, однако их непонимание может на протяжении долгого времени отвлекать усилия учащихся, которые, например, будут искать различия двух терминов, которые на деле представляют собой одно понятие, но с использованием латинских или греческих морфем, либо – напротив – не будут осознавать наличие омонимичных терминов,

используемых в различных областях. Эти очевидные для лингвистов и педагогов вещи вовсе не являются очевидными для студентов–первокурсников, не имеющих соответствующей лингвистической базы знаний. Чтобы студенты могли осознанно приступать к изучению латинского языка и латинской терминологии, необходимо с самого начала ознакомить их со структурой латинской терминологии, с дефинированием понятий «термин» и «номенклатурные наименования»; в противном случае изучение латыни может превратиться для студента только в трудоемкое и малоэффективное заучивание.

Даже такой относительно простой раздел дисциплины, как усвоение необходимой лексики, может вызвать у студента определенные затруднения. В частности, многие существующие словари, учебники и методические пособия недостаточно внимания уделяют фонетике термина, в том числе ударениям. На это обратили внимание в своей работе С.Д.Денисов и др. [17]. Так, в учебнике по анатомии человека М.Г.Привеса [18], выдержавшем более 10 изданий, в 144 случаях ударение поставлено неверно, а в 497 случаях отсутствует. Отсутствует акцентологический аспект терминологии и в изданиях Международной анатомической номенклатуры на латинском и русском языках [5; 6]. А между тем, ударение в некоторых номенклатурных наименованиях семантически важно и способствует не только правильному пониманию терминов, но и их адекватному переводу на русский язык. И хотя правильное ударение для письменного языка играет не первостепенную роль, однако его отсутствие затрудняет сам процесс запоминания новых слов.

Таким образом, освоение латинского языка и основ медицинской терминологии предполагает освоение нескольких неравнозначных по сложности разделов. Если расположить их в порядке воз-

растания сложности и, следовательно, уменьшения успешности их усвоения студентами, то картина будет выглядеть следующим образом:

1) лексика (знание отдельных слов и номенклатурных наименований);

2) словообразование (усвоение терминологических элементов и отдельных морфем);

3) словоизменение (усвоение парадигмы изменяемых частей речи);

4) структура сложных (полилексемных) терминов различных медицинских дисциплин.

Отличное овладение медицинской терминологией предусматривает усвоение всех четырех разделов, хорошие знания допускают наличие ошибок в трактовке и интерпретации полилексемных конструкций, удовлетворительное – поверхностное знакомство со словоизменением, а неудовлетворительными являются знания только отдельных лексических единиц.

При этом картина несколько изменится для учащихся средних учебных заведений, которые хорошо усваивают грамматические нормы латинского языка, т.е. разделы словообразования и словоизменения (традиционно больше половины показывают хорошие результаты, в то время как для студентов это лишь около 20%), но демонстрируют посредственные результаты при усвоении новой лексики (20% среди школьников и более половины студентов). Все это также необходимо учитывать преподавателям, которые работают с обеими категориями учащихся.

Выше уже было сказано о проблемах освоения латинского языка учащимися учебных заведений медико-биологического профиля различных уровней образования. К ним, в первую очередь, можно отнести следующие:

1) сложность в освоении непривычно-грамматического строя мертвого языка, которое необходимо для дальнейшего изучения специальных дисциплин и терминосистем (анатомия, физиология,

фармакология, хирургия, общая и частная патология, инфекционные и инвазионные болезни и др.);

2) перегруженность медицины терминами, подлежащими усвоению, при отсутствии у обучающегося базовых знаний относительно понятия и структуры термина, взаимосвязи и логико-синтаксических отношений терминологических элементов, т.е. знаний, которые могли бы в значительной степени облегчить данную задачу;

3) наличие одновременно большого количества терминов с дефинициями и номенклатурных наименований, не нуждающихся в определении, многозначность существующих терминов, используемых в различных областях медицины;

4) различные виды заимствования из латыни в родной язык, в частности, наличие двух параллельно существующих терминологий на родном языке, заимствованных путем калькирования и путем транслитерации, что, с одной стороны, облегчает усвоение части терминов, а с другой – мешает, давая ему в руки большое количество так называемых «ложных друзей переводчика». Например, термины «стенокардия» и «кардиостеноз» построены из созвучных терминологических элементов, но лишь один из них является общим («стен» – сужение). В результате только первый термин связан с сердцем, а во втором речь идет о совершенно иной анатомической структуре («кардия» – вход в желудок). Поэтому трудно определить, какой из них номинирует русскоязычное понятие «грудная жаба» (стенокардия). Дополнительную сложность создает тот факт, что слово «жаба» при транслитерации с латинского языка выглядит как «ангина» в истинном значении этого слова, и его можно перепутать с более распространенным значением слова «ангина» как воспаление миндалин («тонзиллит»);

5) медицинская терминология основана на заимствовании сразу из двух язы-

ков: латинского и греческого, а следовательно, наличие параллельных терминов греческого и латинского либо смешанного происхождения, которые используются в различных терминосистемах медицины: латинские названия употребляют в анатомии, а греческие – основы в клинической терминологии.

В связи с изложенными выше фактами возникает определенная проблема преподавания медицинской терминологии, о которой ранее уже говорилось применительно к преподаванию паразитологии [19]. Так, для объяснения грамматических норм латинского языка необходимо классическое филологическое образование, для освещения вопросов биологической терминологии – знания требований Кодексов биологических номенклатур, преподавание анатомической терминологии немислимо без знания анатомии, клинической терминологии – без медицинских знаний, а обучение фармацевтической терминологии и химической номенклатуре предполагает наличие компетенций в соответствующих областях науки. Таким образом, преподаватель латинского языка в вузах медицинского и ветеринарного профиля должен обладать всей совокупностью указанных выше знаний.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать некоторые выводы. Рассматривая проблему целеполагания при изучении медицинской латыни, необходимо отметить, что постановка обучающих целей применительно к терминологии возможна только через результаты обучения, выраженные в действиях обучающегося, а именно: понимает и интерпретирует. Совместное целеполагание преподавателя и учащегося может и должно реализоваться при сообщении цели в виде проблемного задания или эвристического вопроса.

Иными словами, у студента–первокурсника, как правило, отсутствует мотивация при изучении грамматических

основ неразговорного языка, которая, вероятно, связана с психологической неготовностью студентов, пришедших в вуз изучать медицину, а не лингвистику. Поэтому один из основных принципов преподавания иностранного языка в неязыковом вузе – принцип сознательности. С одной стороны, проблема эта не нова и существуют многочисленные способы повышения мотивации, такие как профессиональная направленность обучения, междисциплинарная преемственность [20], проблемное обучение и др., которые активно используются в высшей школе и даже отражены в существующих программах изучаемых дисциплин. Однако традиционная методика преподавания латинского языка в медицинских вузах по-прежнему уделяет этому недостаточно внимания, полагаясь, видимо, на сознательность самого обучающегося. Кроме того, на изучение латинского языка выделяется не так много времени. Однако внедрение новых методик, повышающих мотивацию, позволит использовать время обучения более рационально. К таким повышающим мотивацию подходам можно отнести:

- постоянную наглядную демонстрацию в ходе обучения универсальности и удобства терминологии латинско-греческого происхождения в практической медицинской деятельности и возможности самого широкого интернационального общения специалистов;

- детальные разъяснения непривычных грамматических конструкций и их функций;

- краткие теоретические пояснения относительно существующих медицинских терминосистем и их типологии, основ терминологии, структуры терминов и номенклатурных наименований;

- акцентирование внимания на логико-семантические связи между терминологическими элементами внутри термина, облегчающие понимание и запоминание.

Например, при анализе любого терминологического наименования необходимо определить, является ли данная лексическая единица собственно термином или номенклатурным наименованием, какие словообразовательные элементы присутствуют и какова их семантика, определить словоизменительные особенности данной номинации и, наконец, выявить место и роль слова в полилексемной терминологической конструкции (терминологическом сочетании). Все эти меры позволят не только преодолеть первоначальное сопротивление, но и заинтересовать студента, который должен самостоятельно прийти к умозаключению, что освоение латыни облегчит ему не только процесс дальнейшего обучения, но и будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, преподавание медицинской, т.е. прикладной латыни требует, на наш взгляд, не традиционного лексико-грамматического подхода к изучаемому языку, а в первую очередь лексико-семантического принципа объяснения языковых явлений. Кроме того, и это относится не только к латинскому языку, но является неким универсальным принципом, повышать эффективность учебного занятия необходимо путем межпредметной интеграции и дискуссионного и открытого характера преподавания.

Реализация указанных выше принципов и способствует формированию компетенции понимания терминов, которая необходима будущим врачам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Новодранова В.Ф.* Междисциплинарность медицины и ее языковое отражение // *Терминология и знание: Материалы V Международного симпозиума (Москва, 3–5 июля 2016 г.)* / Отв. ред. С.Д.Шедов. М., 2017. С. 346–351.
2. *Первов П.Д.* Очерки по методике преподавания латинского языка, сравнительно с русским. М., 1913. 583 с.
3. *Кацман Н.Л.* Методика преподавания латинского языка. М.: ВЛАДОС, 2003. 256 с.
4. *Соколов Н. С.* К вопросу о методике и методологии учебников по древним языкам // *Вестник древней истории.* 1949. № 4.
5. *Международная анатомическая терминология* / Под ред. Л.Л.Колесникова. М.: Медицина, 2003. 424 с.
6. *Nomina anatomica veterinaria.* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.wava-amav.org/wava-documents.html> (дата обращения 12.01.2019).
7. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://icd.who.int/browse10/2010/en#/VIII> (дата обращения 26.01.2019).
8. *World Organization for Animal Health* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oie.int/en/animal-health-in-the-world/information-on-aquatic-and-terrestrial-animal-diseases/> (дата обращения 26.01.2019).
9. *Бабичев Н.В.* Ветеринарная терминология (основы ветеринарно-медицинской терминологии и введение в научную номенклатуру: Учебно-методическое пособие. М.: ЗооВетКнига, 2018. 150 с.
10. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 256 с.
11. *Маджаева С.И.* Медицинские терминосистемы: становление, развитие, функционирование. Астрахань: АГМА, 2012. 277 с.
12. *Чернявский М.Н.* Краткий очерк истории и проблем упорядочения медицинской терминологии // *Энциклопедический словарь медицинских терминов.* Т. III. М., 1984. С. 410–425.
13. *Лукоянова Т.В.* Причины разнообразия определений понятия «Термин» // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета.* 2014. № 2 (30). С. 128–134.
14. *Гринева С.В.* Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, 1993. 309 с.
15. *Хакимова Г.Г.* Термин как лингвистическая единица, термин в рамках теории терминополья // *Вестник Башкирского университета.* 2013. № 4. С. 1136–1142.
16. *Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильев Н.В.* Общая терминология: Терминологическая деятельность. М.: URSS, 2014. 288 с.
17. *Ударение в современной Международной анатомической номенклатуре:*

Учеб.-метод. пособие. Минск: Изд-во БГМУ, 2011. 244 с.

18. Привес М.Г., Лысенков Н.К., Бушкович В.И. Анатомия человека. СПб: Гиппократ, 1998. 704 с.

19. Бабичев Н.В., Акбаев Р.М. Кадровая и дидактическая проблемы обучения паразитологии. Современные проблемы общей и частной паразитологии: Материалы III

международного паразитологического симпозиума. СПб.: Изд-во СПГАВМ, 2019. С. 43–45.

20. Кондакчян Н.А., Цублова Е.Г., Крылова И.Н., Трошина М.В. О междисциплинарной преемственности в преподавании (на примере опыта кафедр латинского языка и фармакологии в медуниверситете) // Педагогика. 2019. № 10. С. 100–106.

Дата поступления 04.07.2020

Linguodidactic principles and problems of teaching Latin

Nikolay V. Babichev – Cand. Sci. (Biological), Senior Lecturer, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia); Nikbab@mail.ru

Irina N. Krylova – Dr. Sci (Medical), Professor, Department of Pharmacology, Institute of Clinical Medicine named after N.V.Sklifosovsky, Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia); krylirina@gmail.com

Natalia A. Kondakchyan – Associate Professor, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia); anakonda_0804@rambler.ru

Galina O. Alikulova – Lecturer, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia); Galina2819@gmail.com

Abstract. *The article presents the features of medical terminology that determine the basic principles of linguodidactics of this discipline and the success of its development. The existing linguodidactic problems of teaching medical terminology are revealed and the ways of their overcoming are outlined.*

Key words. *Linguodidactics, Latin, terminology, medical education, veterinary education, methodology, competence.*

REFERENCES

1. Novodranova V.F. Mezhdisciplinarnost' mediciny i eyo yazykovoe otrazhenie [Interdisciplinarity of medicine and its linguistic reflection]. *Terminologiya i znanie. Materialy V Mezhdunarodnogo simpoziuma (Moskva, 3 - 5 iyulya 2016 g.)* [Terminology and knowledge. Mat. 5th Int. Symp.] / Otv. red. S.D.Shedov [Edit by S.D.Shedov]. Moscow, 2017. P. 343–351.

2. Pervov P.D. Ocherki po metodike prepodavaniya latinskogo yazyka, sravnitelno s russkim [Essays on the methods of teaching Latin, in comparison with Russian]. Moscow, 1913. 583 p.

3. Katsman N.L. Metodika prepodavaniya latinskogo yazyka [Methods of teaching Latin]. Moscow: Vldos Publ., 2003. 256 p.

4. Sokolov N.S. K voprosu metodiki i metodologii uchennikov po drevnim yazykam [On the methodology and methodology of textbooks on ancient languages]. *VDI* [Journal of Ancient History]. 1949. No. 4.

5. International anatomical terminology. Ed. by L.L.Kolesnikov. Moscow: Medicina Publ., 2003. 424 p.

6. Nomina anatomica veterinaria. Available at: <http://www.wava-amav.org/wava-documents.html> (accessed 12.11.2019).

7. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Available at: <https://icd.who.int/browse10/2010/en#/VIII> (accessed 26.01.2019).

8. World Organization for Animal Health. Available at: <http://www.oie.int/en/animal-health-in-the-world/information-on-aquatic-and-terrestrial-animal-diseases/> (accessed 26.01.2019).

9. Babichev N.V. Veterinarnaya terminologiya (osnovy veterinarno-meditinskoy terminologii i vvedeniye v nauchnyu nomenklaturu): Uchebno-metodicheskoye posobiye [Veterinary terminology (basics of veterinary and medical terminology and introduction to the scientific nomenclature: educational and methodical manual]. Moscow: ZooVetKniga Publ., 2018. 150 p.

10. Lejchik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura [Terminology: subject, methods, structure]. Moscow: LKI Publ., 2007. 256 p.

11. Madzhaeva S.I. Medicinskie terminosistemy: stanovlenie, razvitie, funkcionirovanie [Medical terminological systems: formation, development, functioning]. Astrahan': AGMA Publ., 2012. 277 p.

12. Chernyavskiy M.N. Kratkiy ocherk istorii i problem uporyadocheniya meditsinskoy terminologii [A brief outline of the history and problems of streamlining medical terminology]. ESMT. T. III. Moscow, 1984. P. 410–425.

13. Lukoyanova T.V. Prichiny raznoobraziya opredelenij ponyatiya “Termin” [The reasons for the variety of definitions of the term “term”]. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. No. 2 (30). P. 128–134.

14. Grinev C.B. Vvedenie v terminovedenie [Introduction to terminology]. Moscow: Moskovskij licej Publ., 1993. 309 p.

15. Hakimova G.G. Termin kak lingvisticheskaya edinica, termin v ramkah teorii terminopolya [The term as a linguistic unit, a term in the framework of the theory of the term field]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2013. No. 4. P. 1136–1142.

16. Superanskaya A.V., Podolskaya N.V., Vasilyev N.V. Obshchaya terminologiya: Terminologicheskaya deyatelnost [General terminology: Terminological activities]. Moscow: URSS Publ., 2014. 288 p.

17. Udarenie v sovremennoj Mezhdunarodnoj anatomicheskoy nomenklature: ucheb.-metod. posobie [Accent in modern international anatomical nomenclature: educational and methodical manual]. Minsk: BGMU Publ., 2011. 244 p.

18. Prives M.G., Lysenkov N.K., Bushkovich V.I. Anatomiya cheloveka [Human anatomy]. Saint Petersburg: Gippokrat Publ., 1998. 704 p.

19. Babichev N.V., Akbaev R.M. Kadrovaya i didakticheskaya problemy obucheniya parazitologii [Personnel and didactic problems of learning parasitology]. *Sovremennye problemy obshchej i chastnoj parazitologii: Mat. III mezhdunarodnogo parazitologicheskogo simpoziuma* [Modern problems of general and private parasitology: Mother. III International Parasitological Symposium]. Saint Petersburg : Izd-vo SPGAVM, 2019. P. 43–45.

20. Kondakchyan N.A., Tsublova E.G., Krylova I.N., Troshina M.V.. Interdisciplinary continuity in teaching (from the experience of Latin and Pharmacology departments at the university of Medicine). *Pedagogika* [Pedagogics]. 2019. No. 10. P. 100–106.

Submitted 04.07.2020

Педагогическая ипостась выдающегося историка: к 200-летию С.М.Соловьева

Заварзина Любовь Эллиевна – канд. пед. наук, доцент Воронежского педагогического университета (Воронеж, Россия); lyubovzavarzina@mail.ru

Аннотация. В статье, приуроченной к 200-летнему юбилею крупнейшего русского историка С.М.Соловьева, охарактеризованы его взгляды на образование как общественную и личностную ценность, роль самообразования в развитии любого человека как личности, на роль общества в воспитании его членов. По мнению С.М.Соловьева, необходимо воспитывать самостоятельность в ученике, мотивировать его деятельность и самостоятельное мышление. В статье сделан вывод о воспитывающем эффекте самой личности историка.

Ключевые слова. С.М.Соловьев, образование, воспитание, саморазвитие, самообразование, учитель, ученик, чтение, общественная нравственность, родной язык, лектор, труд, патриотизм, личность ученого.

Сергей Михайлович Соловьев (1820–1879), крупнейший российский историк, оставил память о себе в культурной истории Отечества и, главное, в сердцах потомков своим фундаментальным трудом «История России с древнейших времен»: ежегодно, начиная с 1851 г. вплоть до самой смерти ученого, выходил очередной том этого грандиозного исследования.

В то же время С.М.Соловьев был и замечательным педагогом. Его научная деятельность постоянно совмещалась с педагогической, которая началась сразу по окончании гимназии и продолжалась всю жизнь. Историк прошел путь от обычного репетитора, домашнего учителя до ректора Московского университета. Соловьев не только педагог–практик, но в некоторой степени и теоретик педагогической мысли. Мемуары ученого «Мои записки для детей моих, а если можно, и для других» не позволяют в этом сомневаться. Его «Записки» сродни знаменитому «Почтению к детям» Владимира Мономаха, в котором великий князь (1053–1125) размышлял и о собственной жизни, и об отношении к Богу, и об идеале великокняжеского поведения (правителя государства), где на первый план выдвигал нравственные характеристики и, конечно, давал наставления молодому поколению.

Тожественность тематики этих двух произведений очевидна. Многие роднит «Записки» и с «Дневником старого врача» Н.И.Пирогова (1810–1881), который также служит педагогическим источником. В определенных местах мемуары С.М.Соловьева очень близки «Запискам и дневнику» А.В.Никитенко (1805–1877), особенно там, где помещены отточенные, глубокие, безусловно субъективные характеристики современников автора: М.П.Погодина, Т.Н.Грановского, С.Г.Строганова, С.С.Уварова. Ценность портретных зарисовок этих исторических личностей в том, что историк был хорошо знаком с ними; это же относится и к событиям: С.М.Соловьев описывал преимущественно те, участником которых он был.

Конечно, «Записки» – это не педагогический труд в чистом виде, однако их педагогическое воздействие на юную душу сильнее, чем набор научно-теоретических знаний по педагогике, не случайно автор в первую очередь адресовал их детям. В данном случае имеет место активное подражательное влияние биографического и, в частности, автобиографического материала на читателей. «Человек, – подчеркивал П.Ф.Каптерев, – есть глубоко подражательное существо, его природа такова, что впитывает в себя всякие впечатления; подражательность есть вели-

кая формирующая сила, простирающая свое влияние на весь психофизический организм человека» [1, с. 18]. Однако необходимо помнить еще одну педагогическую аксиому, тоже высказанную П.Ф.Каптеревым: «... в живого человека, в живой организм ничего со стороны механическим путем внести нельзя, не расстраивая и даже не разрушая организма; внешними впечатлениями его можно вызывать только на собственную деятельность» [1, с. 30]. Поэтому, подчеркивал П.Ф.Каптерев, «подражательность не есть механический акт, не есть перенесение без изменения состояния с одного лица на другое, не простое повторение и воспроизведение, а есть собственная деятельность известного лица, развиваемая им по поводу впечатлений, получаемых от другого лица» [1, с. 31].

Кроме указанных мемуаров, много актуальных и интересных мыслей, касающихся проблем воспитания и образования, встречается в текстах сугубо исторических сочинений С.М.Соловьева, в частности в «Публичных чтениях о Петре Великом», «Исторических письмах» и, конечно же, «Истории России».

По рождению С.М.Соловьев принадлежал к духовенству. И хотя со временем он стал представителем привилегированного сословия, дослужившись сначала до личного дворянства, а затем и потомственного, своей связью с духовенством весьма дорожил. Впоследствии в «Исторических письмах» ученый писал: «Человеку не нужно знать, какие стены были свидетелями его рождения: ему нужно знать, к кому он должен иметь нравственное, чисто человеческое отношение; ему нужно знать, к какой семье он принадлежит» [2, с. 190]. Отец будущего историка Михаил Васильевич Соловьев был протоиреем и учителем Закона Божьего в Коммерческом училище в Москве. По словам внука Вс.С.Соловьева, дедушка любил «и отвлеченную беседу, и серьезную книгу, и стихи, и музыку, и шуточный разговор, пересыпанный громким смехом и остроумными выходками». В этой строке воспоминаний сконцентрирована обобщен-

ная характеристика российского духовенства, которое стремилось к образованию, питало уважение к книге, ученому человеку, духовности. «Духовенство, – подчеркивал В.В.Розанов, – даже в нищих семьях все преимущественно культурно; оно имеет за собою десять поколений, которые ... учились, напрягали мозг» [3, с. 135]. Дети духовенства были генетически наделены энергией умственного труда.

С.М.Соловьев, отмечая грамотность духовенства, вместе с тем писал, что священник «с своею одностороннею семинарскою ученостью, с своею латынью» «оставался *мужиком* пред своим прихожанином, который приобрел лоск образования, для которого сфера всякого рода интересов, духовных и материальных, расширилась, тогда как для священника она расширяться не могла» [2, с. 233]. Священник был обременен большим семейством, мелкими заботами и полностью зависел от прихожан.

Отсюда главная заповедь ученого – борьба с невежеством, стремление к истинному, глубокому, а не поверхностному образованию, постоянная работа человека над собой, самовоспитание. Конечно, должна быть и государственная забота об образовании. Если на протяжении XVIII и первой четверти XIX в. просвещение народа было целью правительства, все государи, подчеркивал С.М.Соловьев, «сознательно и бессознательно высказывали это», «указывали на вредные следствия невежества», хотя и смотрели на это односторонне: преимущественно с материальной стороны, то в правление Николая I просвещение «стало преступлением в глазах правительства; университеты подверглись опале»; больше всего ценилась исполнительность, которая из армии распространилась в гражданские ведомства. Лучшим начальником считался исполняющий без рассуждений, важна была только внешняя, показная сторона, «внутреннее развитие остановилось». И в учебных заведениях главной также была внешняя сторона, надо, чтобы «все было чисто, вылощено, опрятно, воспитанники стояли по росту и друж-

но» приветствовали начальство [2, с. 311, 312]. Наиболее ощутимое гонение на просвещение отмечалось с 1848 г. по 1855 гг. Начали отвлекать молодых людей от серьезных занятий, «внушать, чтоб они поменьше думали, побольше развлекались, побольше наслаждались жизнью». Такие рекомендации давал, в частности, принц Ольденбургский воспитанникам училища правоведения, то же, отмечал С.М.Соловьев, «толковалось в университетах». Потом принялись за литературу, «начались цензурные оргии»; противостояния правительственным действиям не было, а это значит, заключал историк, что «слабо было просвещение в России; стоило только Николаю с товарищи потерять лоск с русских людей – и сейчас же оказались татары» [2, с. 313]. «Все остановилось, заглохло, загнило», с горечью констатировал С.М.Соловьев. «Лень, стремление получать как можно больше, делая как можно меньше, стремление делать все кое-как, на шерашыгу» стало нормой жизни. Гимназии упали, вследствие этого упали университеты, ибо в них начали поступать «недоученные школьники, отученные в гимназиях от серьезного труда, стремящиеся хватать верхки и заноситься, ищущие на профессорской лекции легкого развлечения, а не умственной пищи, для переваривания которой нужно собственное большое усилие» [2, с. 314].

Невежественное правительство, продолжал С.М.Соловьев, умаляя просвещение, желало воспитать покорных слуг, но получило «вздорную толпу ленивцев, неспособных к серьезному, усиленному занятию ничем», совершенно неспособных к позитивной деятельности, но способных к отрицательным действиям, как самым легким. Мальчик, «отученный еще в гимназии от серьезного труда, чрез это вовсе не становился на точку зрения правительства; он сохранил и развил в себе все либеральные замашки; он только привык отрицательно относиться ко всему и, прежде всего, разумеется, к правительству», заключал ученый [2, с. 314]. Картинка, весьма образно нарисованная

С.М.Соловьевым, не утратила актуальности и сейчас.

Образование невозможно без самообразования, которое опирается на чтение. Уже в раннем детстве, еще до поступления в гимназию (до 13 лет), будущий историк много и увлеченно читал романы всякого рода, больше всего с захватывающим сюжетом, русских и иностранных авторов: В.Т.Нарежного, М.Н.Загоскина, Анны Радклифф, Вальтера Скотта. Но в библиотеке отца он нашел и серьезные книги: историю И.Н.Басалаева, ставшую вскоре его «любимицею» и прочитанную «бесконечное число раз», историю К.-Ф.-К. Милота, также прочитанную неоднократно, и, конечно же, «Историю государства Российского» Н.М.Карамзина. К последней С.М.Соловьев обращался не менее 12-ти раз, так что у него появились любимые и нелюбимые страницы, больше всего нравились те, где описывались победы русских войск. Прочел он также по нескольку раз многоотомную «Историю о странствованиях вообще» и «Всемирного Путешественника» Жозефа де ла Порта. Книги развивали воображение, приучали мыслить, воспитывали характер. На всю жизнь С.М.Соловьев запомнил детское чтение, потому что «первые впечатления, впечатления детства бывают самые сильные, ими воспитывается, слагается человек» [2, с. 99]. Прочитанные в детстве книги определили будущую деятельность Соловьева, он часто говаривал: «Я родился историком». Любовь к чтению, а главное, результат этого процесса – обладание обширными знаниями – отмечали многие современники, общавшиеся с историком. Так, А.А.Фет, учившийся одновременно с будущим историографом в Московском университете, заметил, что С.М.Соловьев «был чрезвычайно начитан». В.О.Ключевский же, вспоминая о профессоре, восклицал: «Чего только он не знал, не считал, чем не интересовался и о чем не думал! Он внимательно и с удивительной экономией досуга следил за иностранной литературой по географии, по всему кругу наук исторических и поли-

тических, как и за текущими международными отношениями. Прочитать дельную книжку какого-нибудь французского, немецкого или английского путешественника ... было для него наслаждением... Я уже не говорю о русской литературе, о русских делах и отношениях» [4, с. 235, 356].

Проблему чтения историк не обошел и в своих «Записках». Его исторические знания, жизненный и педагогический опыт позволили заключить: «Русский человек любит читать – это искони было залогом прогресса» [2, с. 238]. Однако, подчеркивал С.М.Соловьев, есть и обратная сторона медали. Молодой человек, окончивший курс в университете и поступивший на службу, но переставший читать, становится «хуже невежды», поскольку «из прежнего образования, не обновляемого и не развиваемого чтением, у него остались какие-то смутные понятия». Но печальнее всего то, что из представителей так называемого образованного общества учителя, с горечью заключал историк, «читают меньше всех». Они, занятые с утра до ночи уроками, откладывают чтение на отпуск, но тот подходит к концу, а «книга остается раскрытой на первой странице». Таким образом, даже молодой учитель «скоро делается старым задавателем и спрашивателем по учебнику» [2, с. 347]. Случается так, что учитель, «прочтя урывком какую-нибудь журнальную статью», с важным видом возвещает о новом взгляде на предмет, «тогда как этот новый взгляд – сущий вздор». Этого бы не случилось, если бы учитель систематически читал хотя бы литературу по своему предмету. Бывает, что не читающие учителя, желающие «поддерживать живость, интерес преподавания», расположение учеников, позволяли себе «насмешки над казенными выражениями учебника», тем самым подрывали доверие учеников к источнику их знания: «каково было ученику зубрить осмеянное, объявленное ложью!» [там же].

Воспоминания С.М.Соловьева о гимназической поре интересны прежде всего тем, что школьные события и факты анализировал сформировавшийся педагог.

В начале своего обучения будущий историк был отдан в духовное училище, которое он не посещал, а приезжал с отцом лишь на экзамены. Поездки в Петровский монастырь, где располагалось училище, вызывали исключительно негативные чувства. Отвратителен внешний вид учителей и учеников – неопрятный, бедный, сальный; типичными были грубость и даже зверство учителей. Однажды мальчик стал свидетелем жестокого поступка учителя: кто-то из учеников сделал какую-то незначительную шалость, за что учитель вырвал у него целый клочок волос и положил их перед ним на стол. Юный Соловьев был нервным, раздражительным мальчиком и от увиденного чуть было не упал в обморок. Но главное – его плохие ответы на экзаменах заставили М.В.Соловьева «выписать» сына из духовного звания и определить в гимназию. Здесь учителя и надзиратели уже не позволяли себе поступков, подобных совершаемым в духовном училище, но тоже не все было благополучно в поведении как учащихся, так и учащихся. Так, С.М.Соловьев не мог всю жизнь забыть математика Волкова, которого он назвал чудовищем за то, что учитель осмелился однажды поставить третьеклассника на колени, что случилось с мальчиком первый раз в жизни. Сильнее всего страдало самолюбие, «самолюбию ревностного спутника героев древней, средней и новой истории» было нанесено жестокое оскорбление. Кроме этого, математик частенько повторял: «Дурак ты, дурак ты, Соловьев! Уравнения второй степени решить не можешь! Жаль мне твоего отца, отец твой хороший человек, а ты дурак!» [2, с. 248]. С помощью ученика старшего класса подросток стал готовиться к экзамену по математике; чтобы наверняка его выдержать, он все доказательства выучил наизусть. Учитель Погорельский, принимавший экзамен, восхитился ответами гимназиста, поцеловал его и сказал: «Умница, мальчик! Молодец, мальчик!». Волков стоял рядом: подросток был отомщен.

Конечно, не все гимназисты могли так реагировать на оскорбления учителей, по-

добных Волкову. Реакция чаще всего была другой, о чем свидетельствует статистика: многие гимназисты, начинавшие отличными успехами, кое-как дотягивали до последнего класса или вовсе оставляли обучение.

С.М.Соловьева привлекали учителя, мотивирующие учащихся, видевшие в ученике самостоятельно мыслящую личность, участвующую на равных в беседе с учителем. Так, П.М.Попов, преподаватель русского языка, логики, риторики, любил этот обмен мыслями с учеником. Соловьев полагал, что, благодаря огромному количеству прочитанных книг, говорил он недурно. Вместе с тем, учитель не делал поблажек способному и любимому ученику, наоборот, был очень строг к нему, особенно к его сочинениям. Учитель интуитивно понимал, что у каждого школьника своя траектория развития, любая остановка – путь назад.

Пять лет, проведенных в гимназии (Соловьев поступил в третий класс), историк вспоминал с хорошим чувством: первый ученик, любимец учителей, «легко и весело с узлом книг под мышкою» отправлялся он в гимназию, зная, что там встретит «ласковый, почетный прием», «приятно было чувствовать, что имеешь значение», приятно было встречаться с добрыми товарищами. Таким образом, С.М.Соловьев еще в гимназические годы усвоил педагогическую аксиому: не страх наказаний, не суровая дисциплина, а сердечное внимание и участие взрослых к детям, гуманное взаимоотношение между педагогами и гимназистами – залог успешного обучения. Древние сформулировали это так: школа для детей, а не дети для школы.

Гимназия, которую Соловьев окончил с серебряной медалью, научила его самостоятельности и в применении знаний, и в добывании их. Впоследствии он писал: «Представим себе такого учителя, который постоянно сообщает своему ученику множество знаний, делает пред ним множество опытов, решает множество задач, но при этом не обращает никакого внимания на ученика; усвоил ли тот преподавание и в какой степени усвоил – ему до

этого дела нет. Такое преподавание возможно и правильно как высшее преподавание, когда наставник имеет дело с человеком вполне подготовленным; но такое преподавание никуда не годится как начальное, имеющее целью приготовить человека, сделать его способным к принятию высшего преподавания. Здесь преподавание тем полезнее, чем более имеет в виду ученика, чем более наставник старается развить самостоятельную его деятельность: пусть ученик с самого же начала испытывает свои силы, сам сейчас повторяет преподанное правило, сейчас же прилагает узнанное к делу. Только посредством такого учения человек может развить свои способности, приобрести привычку к самостоятельной деятельности, укрепнуть духовно» [2, с. 82–83].

Образовательный процесс, осуществляющийся в среднем звене, был хорошо знаком С.М.Соловьеву. Вскоре после окончания гимназии он провел лето в качестве учителя детей князя М.Н.Голицына. После окончания Московского университета был домашним учителем отпрысков графа А.Г.Строганова, давал уроки в других, менее известных домах, наконец, преподавал в московских гимназиях, в частности, в Третьем военном (Александровском) училище, состоял инспектором Николаевского сиротского института при Московском воспитательном доме. Важно подчеркнуть, что к этой сфере своей деятельности С.М.Соловьев относился очень серьезно и ответственно, ибо понимал, что «история есть единственная политическая наука в среднем образовании, и потому ее преподавание – чрезвычайной важности: от направления ее преподавания зависит политический склад будущих граждан» [2, с. 347].

Осознание важности школьного образования подвигло С.М.Соловьева написать «Учебную книгу русской истории» (1859; в 1867 г. – 7-е изд.). Это не был общеобязательный учебник, но многие учителя отдавали предпочтение именно этому фолианту: в нем было более 500 страниц,

но читались они залпом. С.М.Соловьев был блестящим знатоком русского языка, тонким стилистом. Будучи историком, прекрасно понимал роль родного языка в жизни человека, общества и государства. Но авторитет родного языка не должен вести к языковой изоляции, незнанию иностранных языков, возвеличиванию своего. Наоборот, знание чужих языков помогает лучше узнать собственный, увидеть его особенности, острее осознать достоинства. Над этими вопросами С.М.Соловьеву пришлось специально размышлять при подготовке рассуждения на тему «О необходимости изучения древних языков для успешного изучения языка отечественного», с которым он, как первый ученик, выступил на торжественном акте по поводу окончания гимназии.

Пришлось Соловьеву увидеть и другую картину. Оказавшись в аристократических домах князя М.Н.Голицына и графа А.Г.Строганова, он столкнулся с «безобразной крайностью в образовании русской знати»: все, кроме прислуги, говорили по-французски. Молодой учитель должен был учить детей русскому языку. Эти занятия оказались плодотворными не только для богатых недорослей, но и для начинающего педагога, он значительно упрочил как лингвистические, так и методические знания. Работе над словом, стилистической отточенности текста способствовала литературная деятельность С.М.Соловьева: он активно сотрудничал в «журналах-соперниках» – «Современнике» и «Отечественных записках».

Основательное знание С.М.Соловьевым русского языка явилось одним из важных слагаемых и подспорьем в его успешной профессорской деятельности. Он, в частности, характеризуя лекторскую манеру своих коллег, не упускал из вида их владение речью. Так, профессор П.Н.Кудрявцев, писал С.М.Соловьев, в своих лекциях и сочинениях «не отличался ни силою и самостоятельностью мысли, ни художественностью изложения (как Грановский); вялость, натянутость и обилие иностранных слов бросались в глаза; особенно не-

приятно поражаало последнее и обличало отсутствие силы, способности вполне овладеть предметом, сделать его совершенно своим» [2, с. 319]. Характеризуя немецких профессоров, которых С.М.Соловьев слушал вскоре после окончания Московского университета, он также обращал внимание на их речь. Так, Ф.Раумера, историка немецкого средневековья, он представил господином «с безжизненной речью».

Вместе с тем, хорошая лекция – это не только владение речью. Слагаемых хорошей лекции очень много, некоторые из них трудно сформулировать. Вот, к примеру, что писал С.М.Соловьев о лекциях профессора Н.И. Крылова: «Странно было слушать этого человека: какая-то великолепная логическая машина, мысль с мыслью цепляются, излагаются в блестящей форме, но жизни, духа, внутренней, теплой связи нет, – цепляются мысли друг с другом чисто внешним образом; впечатление, производимое разговаривающим Крыловым, было совершенно тождественно с впечатлением, производимым музыкальною машиною, разыгрывающею произведения великих мастеров: хорошо, но жизни нет» [2, с. 295–296].

Каким же лектором был С.М.Соловьев? Уже первые две лекции, заключавшие в себе обзор всей русской истории, прочитанные в Московском университете в сентябре 1845 г., произвели, по его собственным словам, благоприятное впечатление. Т.Н.Грановский, пользовавшийся большим авторитетом в университете, сказал по этому поводу: «Мы все вступили на кафедры учениками, а Соловьев вступил уже мастером своей науки» [2, с. 292]. Однако объективную оценку лектору могут дать лишь его ученики, поскольку преподавание, как справедливо подметил лучший ученик С.М.Соловьева В.О.Ключевский, «принадлежит к разряду деятельностей, силу которых чувствуют только те, на кого обращены они, кто непосредственно испытывает на себе их действие; стороннему трудно растолковать и дать почувствовать впечатление от урока или лекции профессора» [4, с. 351].

Студент 1870-х гг. А.Танков так вспоминал о лекциях С.М.Соловьева: «Прекрасная речь его отличалась замечательной уверенностью и сознанием ученой силы» [5, с. 349]. По словам же В.О.Ключевского, профессор русской истории *говорил* свою лекцию, «говорил отрывисто, точно резал свою мысль тонкими удобоприемлемыми ломтиками, и его легко было записывать. ... При отрывистом произношении речь Соловьева не была отрывиста по своему складу, текла ровно и плавно, пространственными периодами с придаточными предложениями, обильными эпитетами и пояснительными синонимами. В ней не было фраз: казалось, лектор говорил первыми словами, ему попадавшимися. Но нельзя сказать, чтобы он говорил совсем просто: в его импровизации постоянно слышалась ораторская струнка; тон речи всегда был несколько приподнят. Эта речь не имела металлического, стального блеска ... Чтение Соловьева не трогало и не пленяло, не било ни на чувства, ни на воображение; но оно заставляло размышлять. С кафедры слышался не профессор, читающий в аудитории, а ученый, размышляющий вслух в своем кабинете. Вслушиваясь в это, как бы сказать, говорящее размышление, мы старались ухватиться за нить развиваемых перед нами мыслей и не замечали слов. ... У Соловьева легкость речи происходила от ясности мысли, умевшей находить себе подходящее выражение в слове. ... Голос, тон и склад речи, манера чтения – вся совокупность его преподавательских средств и приемов давала понять, что все, что говорилось, было тщательно и давно продумано, взвешено и измерено, отваяно от всего лишнего, что обыкновенно пристает к зреющей мысли, и получило свою настоящую форму, окончательную отделку. Вот почему его мысль чистым и полномасштабным зерном падала в умы слушателей. ... Слушая Соловьева, мы смутно чувствовали, что с нами беседует человек, много и очень много знающий и подумавший обо всем, о чем следует знать и подумать человеку, и все свои передуманные знания сло-

живший в стройный порядок, в цельное мировоззрение» [4, с. 353–355].

С.М.Соловьев, продолжал В.О.Ключевский, «давал слушателю удивительно цельный, стройной нитью проведенный сквозь цепь обобщенных фактов взгляд на ход русской истории, а известно, какое наслаждение для молодого ума, начинающего научное изучение, чувствовать себя в обладании цельным взглядом на научный предмет. ... Обобщая факты, Соловьев вводил в их изложение осторожной мозаикой исторические идеи, их объясняющие. Он не давал слушателю ни одного крупного факта, не озарив его светом этих идей. ... Благодаря этому курс Соловьева, излагая факты местной истории, оказывал на нас сильное методологическое влияние, будил и складывал историческое мышление: мы сознавали, что не только узнаем новое, но и понимаем узнаваемое; и вместе учились, как надо понимать, что узнаем. Ученическая мысль наша не только пробуждалась, но и формировалась, не чувствуя на себе учительского авторитета: думалось, как будто мы сами додумались до всего того, что нам осторожно подсказывалось» [4, с. 357–358]. Вот так по своему у каждого талантливому педагогу воплощались в образовательный процесс идеи великого Сократа.

С.М.Соловьев, подчеркивал В.О.Ключевский, был историк–моралист: «он видел в явлениях людской жизни руку исторической Немезиды», карающей за нарушение моральных и общественных норм, он «не исключал из сферы своих наблюдений мотивов и явлений нравственной жизни» [4, с. 358]. Так, в чтениях о Петре Великом историк обратил пристальное внимание слушателей на суть воспитания, его проблемы, воспитывающую роль общества, роль образования, науки в развитии духовных сил человека. Дело воспитания, разъяснял лектор, «состоит в том, чтоб приучать человека давать правильное употребление своим силам, ставить нравственные границы для них. Воспитание не оканчивается домом, школою; воспитывает главным образом общество; оно воспитывает

хорошо, если выработало известные нравственные законы, поставило нравственные границы и зорко смотрит, чтоб личная сила не переступила их; общество воспитывает хорошо, если дает простор всякой силе в ее хорошем направлении и сейчас же ее сдерживает, как скоро она уклонилась от этого направления» [2, с. 95].

Если человеку как общественному созданию важно знать, какое он производит впечатление на уважаемых им людей, отвечает ли его поведение нравственным нормам, принятым в обществе, руководствуется ли он в своем поведении общественным тактом, не нарушает ли нравственных границ, то такого человека можно назвать воспитанным. Огромную роль в этом процессе играет, по мнению С.М.Соловьева, общество. «Но горе тому обществу, где сила не находит себе нравственных границ, где она не считается с другими силами, не чувствует обязанности сторониться перед ними, где перед ней расступается доступная ее давлению, мягкая, слабая толпа, и сила разнуздывается беспрепятственно. Горе тому обществу, которое не может встретить каждую силу строгим допросом: откуда она и куда направлено ее стремление, не может испытать, настоящая ли эта сила, или фальшивая, самозванная. Горе тому обществу, которое способно преклоняться и служить этой фальшивой, самозванной силе». Негативно влияет на человека то общество и само страдает оттого, что человек вступает в него, «не охорашиваясь нравственно», не следит за своими словами, мыслями, проступками. «Горе тому обществу, где порок не ищет темных углов, но горделиво разгуливает при дневном свете по улицам и площадям». Такое общество, заключал С.М.Соловьев, «не может дать хорошего воспитания» [2, с. 96].

В обществе, как справедливо требовал ученый, не должно быть нормой отношение «господин – раб». Ликвидировать это антигуманное положение способно развитие духовных сил общества, в первую очередь образования и науки, что обусловит появление «особого рода автори-

тетов, сильных не физической силой, не силой своего положения, но средствами исключительно нравственными». Отсутствие же образования, науки отнимает «возможность самостоятельно относиться к каждому явлению, поверять его, отличать истинные авторитеты от ложных», а также ведет к различию людей по материальным средствам [2, с. 97].

В нравственном обществе образование должно быть доступно всем его членам, в том числе женщинам. Проблемы высшего женского образования в 70-е гг. XIX в. в России стояли особенно остро. В числе противников были, как это ни парадоксально, прогрессивные, здравомыслящие люди, например, философ Н.Г.Дебольский [6, с. 22–45]. С.М.Соловьев же принял самое активное участие в создании московских Высших женских курсов, учредителем которых был профессор В.И.Герье. В течение семи лет С.М.Соловьев не только преподавал слушательницам историю России, но и состоял председателем педагогического совета курсов. Его речь на открытии Высших женских курсов в ноябре 1872 г. была, как всегда, нетривиальной, поэтому к ней обращались публицисты даже десятилетие спустя. Профессор говорил о самодостаточности человека, умении критически оценивать различные точки зрения с позиций здравого смысла, о том, как не стать «легкой добычей для людей, стремящихся поработить своих соотечественников навязыванием чужих убеждений», как правило, ложных или антигуманных. Выработать собственное мировоззрение и миропонимание любому человеку помогает образование. В нравственном обществе, подчеркивал оратор, женщина не должна быть затворницей, она, мать и воспитательница граждан, «не должна быть глуха и нема в обществе, равнодушна и чужда относительно вопросов, его занимающих» [7, с. 657]. Но хуже всего бывает такое положение женщины, когда она, пытаясь участвовать в общественных вопросах, не знает их сути, не имеет возможности проверить истинность раздающихся вокруг нее лозунгов. По-

этому женщина должна быть образована, должна обладать самоуважением. Только такая женщина, услышав новую точку зрения, «без гнева и преждевременного сочувствия» займется ее поверкой; «ей укажут на авторитет; она обратится к другим авторитетам, выслушает другие мнения» [7, с. 658]. Женщины, твердые в своих представлениях, очень ценны для общества, потому что благодаря им и общество «вырастет, окрепнет, получит возможность правильного развития». Образование женщины и воспитание в ней самоуважения важно еще и потому, что она является матерью и первой наставницей детей, а для общества особенно значимо то, что «молодые поколения воспитываются под впечатлением спокойного величия, которое господствует в образе матери» [7, с. 658]. Поэтому, заключил С.М.Соловьев, люди науки обязаны предложить российским женщинам курс высшего образования.

Глубоко проникнув в процессы исторического развития не только России, но и других государств, С.М.Соловьев понял, какие силы действуют губительно на мировую цивилизацию, что может привести человечество к неминуемой катастрофе. В 26-м томе «Истории России с древнейших времен» он критически отозвался об историках, чьи научные интересы сосредоточивались лишь на материальных достижениях государств, духовные же силы человека и народов при этом игнорировались. Такая позиция была характерна для немецкого историка А.Л.Шлецера и его последователей, которых довелось С.М.Соловьеву слушать в Геттингене. Русский профессор отстаивал противоположную точку зрения, он писал, «что для счастья и спокойствия человеческих обществ материальные стремления должны быть сдерживаемы, а не защищаемы, не поощряемы ... они должны быть поставлены в служебное отношение к духовным требованиям». На вопрос «Почему это должно быть так?» С.М.Соловьев ответил: «Мы знаем, когда являются Аттилы, Тамерланы и другие потрясатели вселенной, когда являются внешние или внутренние разрушители об-

щественного строя и цивилизации: когда общество презрит духовную жизнь, духовные интересы, духовные силы, когда предастся чувствительности, материальным стремлениям, когда воздвигнет алтари Молоху и тельцу, тогда и являются на историческую сцену вожди нечистых сил, чтоб овладеть запродавшюся им добычею» [8, с. 271].

Всю свою жизнь неутомимый труженик (а труд С.М.Соловьев считал могущественным средством просветления души) посвятил изучению истории, которую определял как науку «народного самопознания», развитию человеческого в человеке, развитию его духовных сил, нравственному воспитанию молодежи. Одним из действенных педагогических средств, по мнению ученого и педагога, является пример. Поэтому он в первую очередь занимался воспитанием себя, внешние успехи его мало удовлетворяли, с юных лет он «сознавал необходимость внутреннего нравственного совершенствования», стремился «внимательнее смотреть за собою, строго смотреть за своими мыслями и словами» [2, с. 251]. Вся его жизнь была подчинена неукоснительно выполняемым правилам, принята необычайной систематичностью занятий, что обусловило его поразительную научную продуктивность в течение всей жизни. Вежливый, терпеливый, всегда благожелательный и деловой, прекрасно образованный, обладавший высочайшей эрудицией, устойчивостью характера, скромностью поведения, гармоничной умеренностью взглядов, С.М.Соловьев «всегда вел себя спокойно, сдержанно, естественно и солидно» [9, с. 14]. Эти качества явились определяющими для избрания С.М.Соловьева деканом вновь организованного историко-филологического факультета Московского университета (1864–1870), а в 1871–1877 гг. – ректором этого вуза. В 1872 г. он был избран членом Академии наук. Свои широкие и в то же время глубокие историко-культурологические взгляды С.М.Соловьев стремился донести и до сильных мира сего: этот символ самоотверженного труда и истинный

патриот был приглашен преподавать историю сыну Александра II, в то время наследнику, рано умершему, а затем и другому наследнику, будущему Александру III. Именно этот профессор русской истории не был случайно приглашен ко двору, возможно, и до столицы дошел ответ молодого Соловьева, данный на вопрос М.П.Погодина: «Чем вы особенно занимаетесь?»: «Всем русским, русскою историею, русским языком, историею русской литературы».

Не только «История России с древнейших времен» С.М.Соловьева – великая культурная отечественная ценность, но и жизнеописание ее автора, жизненный путь этого гражданина, опыт мыслителя, учителя учителей – не меньшая ценность для ныне живущих россиян.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каптерев П.Ф. О подражательности в психологическом и педагогическом отношениях // Образование. 1893. № 7–8.
2. Соловьев С.М. Избр. труды. Записки. М., 1983.
3. Розанов В.В. Собр. соч. Когда начальство ушло ... М., 1997.
4. Московский университет в воспоминаниях современников. М., 1989.
5. Вестник Европы. 1910. № 10.
6. Заварзина Л.Э. Из истории женского образования в России // Каптерев П.Ф. Духовные свойства женщин. Воронеж, 2007.
7. Из жизни и литературы (Хроника) // Женское образование. 1886. № 9.
8. Цимбаев Н.И. Сергей Соловьев. М., 1990.
9. Лосев А.Ф. Владимир Соловьев. М., 2000.

Дата поступления – 11.04.2020

Pedagogical hypostasis of an outstanding historian: To the 200th anniversary of S. M. Solo-vyov

Lyubov E. Zavarzina – Cand. Sci (Pedagogics), Associate Professor of the Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia); lyubovzavarzina@mail.ru

Abstract. *The article, timed to coincide with the 200th anniversary of the prominent Russian historian S.M. Solovyov, describes his views on education as a social and personal value, the role of self-education in the development of any person as a person, on the role of society in educating its members. According to S.M. Solovyov, it is necessary to foster independence in the student, to motivate his activities and independent thinking. The article concludes about the educational effect of the personality of the historian.*

Key words. *S.M. Soloviev, education, upbringing, self-development, self-education, teacher, student, reading, public morality, native language, lecturer, work, patriotism, scientist personality.*

REFERENCES

1. Kapterev P.F. O podrazhatel'nosti v psikhologicheskom i pedago-gicheskom otnosheniyakh [On imitation in psychological and pedagogical relations]. *Obrazovanie* [Education]. 1893. No. 7–8.
2. Solov'ev S.M. Izbrannye trudy. Zapiski [Selected works. Note]. Moscow, 1983.
3. Rozanov V.V. Sobr. soch. Kogda nachal'stvo ushlo ... [Collected Works. When the boss left ...]. Moscow, 1997.
4. Moskovskij universitet v vospominaniyakh sovremennikov [Moscow University in the memoirs of contemporaries]. Moscow, 1989.
5. Vestnik Evropy [Bulletin Of Europe]. 1910. No.10.
6. Zavarzina L.Eh. Iz istorii zhenskogo obrazovaniya v Rossii [From the history of women's education in Russia]. Kapterev P.F. Dushhevnye svojstva zhenshhin [Spiritual properties of women]. Voronezh, 2007.
7. Iz zhizni i literatury (Khronika) [From life and literature (Chronicle)]. *Zhenskoe obrazovanie* [Women's education]. 1886. No. 9.
8. Tsimbaev N.I. Sergej Solov'ev. Moscow, 1990.
9. Losev A.F. Vladimir Solov'ev. Moscow, 2000.

Submitted – 11.04.2022

Кросс-культурный подход к музыкально-педагогическому образованию иностранных обучающихся в России

Чжао Наньнань – преподаватель, Яньчэнский педагогический университет (КНР, провинция Цзянсу)

Осеннева Марина Степановна – канд. пед. наук, доцент, профессор Московского педагогического государственного университета (Москва, Россия); marina-osenneva@yandex.ru

Аннотация. В статье обосновываются предпосылки возникновения кросс-культурного подхода к музыкально-педагогическому образованию в условиях тенденции глобализации образовательного пространства. Выявляя сущность кросс-культурного подхода, авторы анализируют труды в области социологии, психологии, педагогики. В заключении сделаны выводы, актуализирующие задачи развития кросс-культурной компетентности иностранных обучающихся музыкально-педагогических факультетов российских вузов.

Ключевые слова. Кросс-культурный подход, музыкально-педагогическое образование, тенденция глобализации, международное сотрудничество, учитель музыки.

Эволюция современного образования в целом и музыкально-педагогического – в частности происходит в условиях глобализации и интеграции в планетарном масштабе. В этой связи в учебных планах по подготовке будущих учителей музыки особую значимость приобретают учебные дисциплины, направленные на освоение обучающимися мировых образовательных реформ в начале XXI в.

Одной из таких дисциплин по образовательной программе «Педагогическое образование» (профиль «Музыкальное образование» для иностранных обучающихся), реализуемой на факультете музыкального искусства Московского педагогического государственного университета, является «Международное сотрудничество в сфере музыкальной культуры и образования». Цель дисциплины – формирование у иностранных студентов, обучающихся в России, представлений о возможностях международного сотрудничества в сфере музыкального образования и культуры, а также готовности будущего учителя музыки к подобного рода деятельно-

сти [1]. Ее изучению предшествуют философия, педагогика, психология, музыкальная психология и психология музыкального образования, методика музыкального образования и другие дисциплины социально-гуманитарного, коммуникативного и предметно-методического модулей.

Освоение «Международного сотрудничества в сфере музыкальной культуры и образования» способствует обобщению полученных представлений иностранных обучающихся о музыкальном образовании в России в контексте тенденций музыкального обучения, воспитания и развития в мире. В процессе обучения у будущих педагогов–музыкантов формируются следующие компетенции:

- способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному от-

ношению к историческому наследию и культурным традициям;

– способность разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительские программы [2].

В результате освоения дисциплины иностранные обучающиеся должны *знать*:

– концептуальную и правовую основы международного сотрудничества в сфере музыкальной культуры и образования (в контексте сравнительного анализа нормативных документов РФ и страны проживания);

– цель, задачи и принципы международного сотрудничества в сфере музыкальной культуры и образования;

– основные этапы и тенденции развития международного сотрудничества в сфере музыкальной культуры и образования;

– формы международного сотрудничества в сфере музыкальной культуры и образования на современном этапе (международные стандарты эффективности деятельности образовательных систем; международные конкурсы профессионального мастерства учителя музыки; международные научно-практические конференции ISME и др.);

уметь:

– адаптировать в собственной профессиональной деятельности за рубежом опыт РФ в сфере музыкального образования и культуры;

владеть:

– опытом организации собственной профессиональной музыкально-педагогической деятельности в соответствии с тенденциями реформирования образования, декларируемыми мировым педагогическим сообществом.

Анализ планируемых результатов свидетельствует о рассмотрении дидактических единиц содержания учебной дисциплины в контексте сравнительной педагогики музыкального образования.

Своего рода предысторией к становлению сравнительной педагогики в области музыкального образования явились труды О.А.Апраксиной. Так, учебник «Методика музыкального воспитания в школе» [3] содержит раздел «Основные тенденции детского музыкального воспитания в современном мире». В тексте учебника рассмотрены цели, задачи, принципы, методы и содержание музыкального образования в Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, США. Содержательно данный учебный материал дополняет и углубляет хрестоматия «Из истории музыкального воспитания» [4] (серия «Библиотека учителя музыки»). В главе «Музыкальное воспитание за рубежом» помещены статьи педагогов-музыкантов из Польши, Чехии, Германии, Болгарии, Венгрии, Кубы, Австрии, Голландии, США, Англии, Канады и др.

В дальнейшем идеи сравнительной педагогики в области музыкального образования получили разработку в трудах Е.А.Бодиной. Этот факт подтверждают открытая (публичная) лекция «Учимся понимать друг друга: сравнительная характеристика культур Востока и Запада»; научные статьи на тему «Современный опыт и тенденции развития музыкального образования в России и за рубежом» и др., вычленение в структуре учебника «Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века» отдельного раздела «Обзор современных зарубежных идей и национальных концепций» [5].

Аналогичного подхода придерживаются авторы китайских учебников для высших учебных заведений по подготовке учителя музыки. Так, «Педагогика музыкальной науки» Цао Ли и Хэ Гон содержит главу «Зарубежные системы музыкального образования» [6] с описанием концепций музыкального воспитания Д.Б.Кабалевского, З.Кодаи (Венгрия), Э.-Ж.Далькроза (Швейцария), К.Орфа (Австрия).

Взаимный интерес педагогов разных стран к международному опыту способствовал в свое время, согласно исследованиям Б.Л.Вульфсона, открытию ряда крупных исследовательских центров: Института международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Международного центра педагогических исследований в Севре (Франция), Института сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия); возникновению национальных обществ сравнительной педагогики в США, Канаде, Японии, Индии, Южной Корее; созданию в 1961 г. Европейского общества сравнительной педагогики, в 1974 г. – Всемирного совета обществ сравнительной педагогики [7].

В сфере педагогики музыкального образования таковым знаковым событием явилось создание в 1953 г. по инициативе ЮНЕСКО Международного общества по музыкальному образованию – *International society for music education (ISME)*. Предпосылками этого события Т.И.Благинина называет:

- лондонскую встречу английских и американских педагогов-музыкантов «День единого пространства для британских и американских преподавателей музыки» (*A Field Day for Music Educationists British and American*);

- англо-американские конференции учителей музыки (Лозанна, 1929 и 1931 гг.);

- Международный конгресс по музыкальному образованию (1936 г.);

- создание Международного музыкального совета, объединившего различные музыкальные организации и представителей различных музыкальных специальностей (1949 г.);

- создание многонациональной Комиссии по подготовке к международной конференции, посвященной музыкальному образованию «Роль и место музыки в воспитании и образовании юных и взрослых»

(*The Role and Place of music in the education of Young People and Adults*) (1951 г.) [8].

Работу ISME традиционно координирует Международное бюро, функциями которого являются: установление и поддержка контактов с национальными секциями, которые сегодня существуют в Австралии, Австрии, Бразилии, Великобритании, Венгрии, Исландии, Италии, Канаде, КНР, Нидерландах, Новой Зеландии, Норвегии, Португалии, РФ, США, Филиппинах, Финляндии, Японии.

В настоящее время в условиях глобализации образования наблюдается процесс трансформации подхода к музыкально-педагогическому образованию, основанного на сравнительной педагогике, в кросс-культурный (от англ. *cross-cultural* – возникающий на перекрестке культур и создающий некую самостоятельную культуру) [9]. При этом мы разделяем позицию Е.В.Титовой, которая справедливо видит подход «как основание, с позиций которого осуществляется теоретическая или практическая деятельность» [10, с. 8].

Идеи кросс-культурного образования хорошо известны и популярны в Великобритании (К.Джонс, К.Кимберли); Германии (Р.Гольц, С.Люхтенберг, С.Ниекравич); Франции (Ш.Бернар, Л.Брюно, Ж.Берк, Ж.Дюфор, Ф.Лорсери, О.Менье). Зарубежные ученые пропагандируют плюралистический подход, признание единства в многообразии, понимание культурного многообразия в противовес ассимиляции.

Наряду с социологией (исследованиями социальных структур, характерных для разных сообществ людей и отражающих типичные для них черты) термин «*cross-culture*» употребим в менеджменте (как умения вести межнациональный диалог, выстраивать профессиональные отношения на знании инокультур), культурологии (как вид сравнительного исследования, объектом и предметом которого выступает культура). В педагогике кросс-

культурный подход позиционируется как способ снятия межнациональных конфликтов в обществе, средство вовлечения различных культур в общее образовательное поле; главный принцип существования, устанавливающий гармонию взглядов представителей различных субкультур, сохраняющий духовные ценности и ментальный суверенитет народов [11].

В современной педагогике появился термин «кросс-культурная дидактика» (Ю.В.Таратухина) [12], предметом изучения которой является учебный процесс, организованный в поликультурной учебной среде, методы и формы его организации. Применительно к формированию компетенций иностранных обучающихся в области международной деятельности предметом кросс-культурной дидактики музыкально-педагогического образования, исходя из концепции Ю.В.Таратухиной, следует понимать учебный процесс, организованный в поликультурной учебной среде музыкально-педагогических факультетов, методы и формы его организации как взаимодействия в виде образовательной коммуникации будущих педагогов-музыкантов с зарубежными коллегами на основе принципа единства в многообразии.

В качестве другой важной методологической установки в теории Ю.В.Таратухиной мы понимаем положение кросс-культурной дидактики, согласно которому «глобальное образование объединяет различные образовательные системы и модели, в основе которых лежат дифференцированные культуры, мировоззренческие, религиозные, философские, ценностные картины мира» [12, с. 5]. Эта особенность требует реализации принципа дихотомии: сохранения национальной самобытности образовательных моделей музыкального образования разных стран в современных условиях глобализации педагогического пространства.

Особый интерес для музыкально-педагогического образования представляет исследование термина «кросс-культура» в психологии. Данный феномен следует понимать как науку о сходствах и различиях в индивидуальном психологическом функционировании в разных культурных и этнокультурных группах, о взаимоотношениях между психологическими и социокультурными, экологическими и биологическими переменными, а также о возможных изменениях этих переменных [13].

В соответствии с концептуальными установками кросс-культурной психологии, задачами музыкально-педагогического образования в условиях кросс-культурного подхода являются:

- проверка универсальности существующих знаний и теорий музыкального образования локальных государств;

- исследование других моделей музыкального образования, чтобы открыть музыкально-педагогически феномены, которые отсутствуют в собственном опыте музыкального образования той или иной страны мира;

- попытка обобщить результаты исследований, полученные при проверке универсальности модели музыкального образования того или иного государства, и выявить позитивный опыт, возможный для адаптации в моделях музыкального образования других народов.

Также принципиально важной для формирования кросс-культурной компетентности педагога-музыканта является концептуальная позиция Дж.Берри и А.Х.Пуртинга, допускающих возможность открытия «универсальных законов» человеческого поведения, основных психологических явлений, присущих виду *homo sapiens* в целом даже при существовании разногласий в понимании разными культурами развития и проявления этих универсальных феноменов. Именно этот тезис объясняет факт появления универсальных компетенций, что

предвосхитило возникновение в 1992 г. Европейского Союза, инициировавшего создание единых подходов к системе высшего образования разных стран (Болонская декларация, 1999 г.), и в частности компетентностного.

В ФГОС ВО (3++) в группу универсальных включены компетенции межкультурного взаимодействия УК-5 – способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-экономическом, этическом и философском контекстах. Такая же международная направленность определяет универсальные (ключевые) компетенции других стран в соответствии с Европейским проектом «Определение и отбор ключевых компетенций» (DeSeCo). Ведущей среди них мировое сообщество видит готовность сотрудничать.

Так, в Китае компетентностная модель включает три блока: саморазвитие человека, его социальная вовлеченность, культурная составляющая. Каждый блок направлен на формирование ряда универсальных компетенций, в том числе: в гуманитарном аспекте – развитие общечеловеческих чувств и в научном – формирование национальной идентичности и понимание международного контекста. В Корее универсальные компетенции предполагают способности:

– воспринимать культуру человечества на основе межкультурной грамотности и понимания разноплановых универсальных ценностей;

– жить в гармонии с окружающими, разделять этические установки взаимной заботы и совместного использования ресурсов, обладать демократическими и гражданскими установками, а также чувством принадлежности к своему местному сообществу, стране и миру в целом [14].

Актуализация ключевых компетенций в области международной деятельности обуславливает возможность и необхо-

димость формирования профессиональной кросс-культурной компетентности обучающихся в области педагогики музыкального образования. Она, согласно работам Р.Хенви, должна быть основана на осознании, что разнообразие – это объективная характеристика мировой культуры и движущая сила ее развития.

А.А.Шахназарова дает следующее определение кросс-культурной компетентности: «Это личностный рост каждого человека путем проникновения в чужую культуру, наследие, традиции, историю, этимологию, коммуникативные умения учеников, проявляющиеся в процессе культурного общения с гражданами другой страны» [15, с. 194]. Применительно к музыкально-педагогическому образованию содержанием кросс-культурной компетентности иностранных обучающихся, формируемой в условиях дисциплины «Международное сотрудничество в сфере музыкальной культуры и образования», являются: готовность находить общее и особенное в моделях музыкального образования различных стран с целью их взаимного обогащения; практическая адаптация опыта зарубежных коллег в собственной профессиональной деятельности; реализация творческих способностей в разработке программ «Музыка» и создании учебно-методических материалов для общего музыкального образования на основе кросс-культурного подхода; коммуникативные и социальные умения кросс-культурной коммуникации в условиях поликультурной учебной среды; рефлексия своего собственного опыта кросс-культурного подхода к профессиональной деятельности педагога-музыканта (взаимодействие в виде образовательной коммуникации обучающихся с зарубежными коллегами в области педагогики музыкального образования).

Таким образом, можно сделать ряд выводов.

1. Современная реальность убедительно свидетельствует о необходимости глобализации и интеграции педагогических систем в общемировом масштабе посредством кросс-культурного подхода к образованию. Реализация кросс-культурного подхода к музыкально-педагогическому образованию иностранных обучающихся в РФ способствует:

- установлению общих тенденций (единства социальных требований) и выявлению закономерностей (характерных особенностей), обусловленных приоритетами образовательной политики России и других государств в понимании роли музыкального образования на современном этапе;

- формированию целостной характеристики педагогических условий модернизации музыкального образования России и других стран как обновления нормативно-правовой базы музыкального образования; вариативности технологий профессиональной подготовки учителя музыки; системы учебно-методического обеспечения музыкального образования;
- гармонизации неоднородных моделей музыкального образования России и других стран мира путем взаимообогащения с целью координации действий в решении актуальных задач единого образовательного пространства – воспитания, развития и обучения подрастающего поколения средствами музыкального искусства.

2. Предпосылкой становления кросс-культурного подхода к образованию явилась сравнительная педагогика, создание многочисленных исследовательских центров и институтов международных педагогических исследований Австрии, Германии, Франции и др. стран; деятельность общественных организаций – Европейского общества сравнительной педагогики, Всемирного совета обществ сравнительной педагогики, ООН как институциональных баз

международного сотрудничества в области образования. В педагогике музыкального образования ведущую роль для становления кросс-культурного подхода сыграло создание по инициативе ЮНЕСКО Международного общества по музыкальному образованию (*ISME*), национальные секции которого с успехом функционируют в ряде стран мира.

3. Наряду со сравнительной педагогикой методологической базой кросс-культурного подхода к образованию является кросс-культурная дидактика. Данная наука позволяет определить сущность кросс-культурного подхода как взаимодействие в виде образовательной коммуникации будущих педагогов–музыкантов с зарубежными коллегами на основе принципа единства в многообразии.

4. Компетенция межкультурного взаимодействия понимается сегодня ключевой как в РФ, так и за рубежом. В этой связи подготовка иностранных студентов на музыкально-педагогических факультетах российских вузов предполагает изучение дисциплин, направленных на формирование знания будущими учителями музыки нормативных документов, целей, задач, форм и тенденций развития международного сотрудничества в сфере музыкальной культуры и образования; международных стандартов эффективности деятельности образовательных систем; особенностей подготовки учителей музыки в России и за рубежом; российской и зарубежных моделей музыкального образования. Знаниевый компонент, в свою очередь, является базой для становления практических умений совместной деятельности специалистов, представляющих разные культуры и объединенных единой профессиональной средой – педагогикой музыкального образования.

5. Актуализация ключевых компетенций в области международной деятельности обуславливает возможность и необходимость формирования готовности

обучающихся: к аналитической деятельности, практической адаптации опыта зарубежных коллег в собственной профессиональной деятельности, к реализации творческих способностей в контексте кросс-культурного подхода; коммуникативных и социальных умений кросс-культурной коммуникации в условиях поликультурной учебной среды; рефлексии своего собственного опыта кросс-культурного подхода к профессиональной деятельности педагога–музыканта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осеннева М.С. Рабочая программа дисциплины «Международное сотрудничество в сфере музыкальной культуры и образования». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mpgu.su>.
2. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru>.
3. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983. 222 с.
4. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А.Апраксина. М.: Просвещение, 1990. 206 с.
5. Бодина Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века: Учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2018. 333 с.
6. Цао Ли, Хэ Гон. Педагогика музыкальной науки. Пекин: Изд-во столичного педагогического университета, 2000. 451 с.
7. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. М.: УРАО, 2003. 232 с.
8. Благинина Т.И. У истоков становления и развития международного сотрудничества в сфере музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО при МПГУ «Музыкальное искусство и образование». 2013. № 1. С. 137–142.
9. Кравченко А.И. Культурология: Словарь. М.: Академический проект, 2000.
10. Титова Е.В. Проблемы выбора методологических подходов в педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 7–14.
11. Андриенко Е.В. Особенности кросс-культурных исследований образования в контексте меняющихся социокультурных факторов // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 7–12.
12. Таратухина Ю.В. Теория и практика кросс-культурной дидактики: Учебник и практикум. М.: ЮРАЙТ, 2018. 194 с.
13. Берри Дж., Дасен П.Р., Сигалл М.Х., Пуртинга А.Х. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков: Гуманитарный центр, 2007. 560 с.
14. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования: аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://Na_zametku_uchitelyu_kompetencii_21_veka_v_nacoonalnyh_standartah_shkolnogo_obrazovanya.ru.
15. Шахназарова А.А. Критерии сформированности кросс-культурной компетентности школьников / //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 3. С. 193–199.

Дата поступления 20.07.2020

Cross-cultural approach to music-pedagogical education of foreign students in Russia

Zhao Nannan – Lecturer, Yancheng Normal University (PRC, Jiangsu Province)

Marina S. Osenneva – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia); marina-osenneva@yandex.ru

Abstract. *The article substantiates the prerequisites for the emergence of a cross-cultural approach to music and pedagogical education in the context of the trend of globalization of the educational space.*

Revealing the essence of the cross-cultural approach, the authors analyze works in the field of sociology, psychology, pedagogy. In conclusion, conclusions are made that actualize the tasks of developing cross-cultural competence of foreign students of musical and pedagogical faculties of Russian universities.

Key words. *Cross-cultural approach, music and pedagogical education, globalization trend, international cooperation, music teacher.*

REFERENCES

1. Osenneva M.S. Rabochaya programma discipliny "Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v sfere muzykal'noj kul'tury i obrazovaniya" [The work program of the discipline "International cooperation in the field of musical culture and education."]. Available at: <http://mpgu.su>.
2. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata [FGOS VO (3++) in undergraduate areas]. Available at: <http://fgosvo.ru>.
3. Apraksina O.A. Metodika muzykal'nogo vospitaniya v shkole [Music education methodology at school]: Ucheb. posobie dlya ped. in-tov po spec. 2119 "Muzyka i penie". Moscow: Prosveshchenie, 1983. 222 p.
4. Iz istorii muzykal'nogo vospitaniya: hrestomatiya [From the history of musical education: Reader]. Sost. O.A. Apraksina. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 206 p.
5. Bodina E.A. Muzykal'naya pedagogika i pedagogika iskusstva. Konceptii XXI veka: Uchebnik dlya vuzov [Musical pedagogy and art pedagogy. 21st Century Concepts: A Textbook for Universities]. Moscow: Izdatel'stvo Yurajt, 2018. 333 p.
6. Cao Li, He Gon. Pedagogika muzykal'noj nauki [Pedagogy of Music Science]. Pekin: Izdatel'stvo stolichnogo pedagogicheskogo universiteta, 2000. 451 p.
7. Vul'fson B.L., Mal'kova Z.A. Sravnitel'naya pedagogika. Istoriya i sovremennye problem [Comparative pedagogy. History and modern problems]. Moscow: URAO, 2003. 232 p.
8. Blaginina T.I. U istokov stanovleniya i razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sfere muzykal'nogo obrazovaniya [At the origins of the formation and development of international cooperation in the field of music education]. *Vestnik kafedry Yunesko pri Moskovskom pedagogicheskom gosudarstvennom universitete "Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie"* [Bulletin of the UNESCO Chair at Moscow State Pedagogical University "Musical Art and Education"]. 2013. No.1. P. 137–142.
9. Kravchenko A.I. Kul'turologiya: Slovar' [Culturology: Dictionary]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2000.
10. Titova E.V. Problemy vybora metodologicheskikh podhodov v pedagogicheskikh issledovaniyah [Problems of choosing methodological approaches in pedagogical research]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2017. No. 2. P. 7–14.
11. Andrienko E.V. Osobennosti kross-kul'turnyh issledovaniy obrazovaniya v kontekste menyayushchihsiya sociokul'turnyh faktorov [Features of cross-cultural studies of education in the context of changing sociocultural factors]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2017. No. 6. P. 7–12.
12. Taratuhina Yu.V. Teoriya i praktika kross-kul'turnoj didaktiki: Uchebnik i praktikum [Theory and Practice of Cross-Cultural Didactics: Textbook and Workshop]. Moscow: YURAJT, 2018. 194 p.
13. Berri D., Dasen P.R., Sigall M.H., Purtinga A.H. Kross-kul'turnaya psihologiya Issledovaniya i Primenenie [Cross-cultural psychology. Research and application]. Har'kov: Gumanitarnyj centr, 2007. 560 p.
14. Kompetencii 21 veka v nacional'nyh standartah shkol'nogo obrazovaniya: analiticheskij obzor v ramkakh proekta podgotovki mezhdunarodnogo doklada "Klyuchevye kompetencii i novaya gramotnost': ot deklaracij k real'nosti" [Competencies of the 21st century in national school education standards: an analytical review in the framework of the project for the preparation of an international report "Key competencies and new literacy: from declarations to reality"]. Available at: http://Na_zametku_uchitelyu_kompetencii_21_veka_v_nacoonalnyh_standartah_shkolnogo_obrazovanya.ru.
15. Shahnazarova A.A. Kriterii sformirovannosti kross-kul'turnoj kompetentnosti shkol'nikov [Criteria for the formation of cross-cultural competence of schoolchildren]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia]. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2012. No. 3. P.193–199.