Отечественная и зарубежная педагогика №5 (71) Т.1 2020

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 5 (71) том 1
2020

АСПИРАНТУРА, ДОКТОРАНТУРА

Информация по формам (видам) подготовки в 2020 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания;
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения:

Очная бюджетная (10 мест);
Очная платная (2 места);
Заочная платная (20 мест).
Сроки обучения 3 года по очной форме и 4 года по заочной форме обучения.
Прием документов с 17 августа по 2 октября в соответствии с графиком приема документов.
Проведение вступительных испытаний с 5 по 26 октября.

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года после устного собеседования.
Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе. Подготовка диссертации – 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.
Сроки приёма документов для проведения конкурсного отбора: с 5 октября по 15 октября.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА.

Сроки стажировки от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год).

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 625-33-12

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Цзян Гуаньнань Развитие самообразовательной деятельности в Китае 7

О. М. Шевченко Формирование языковой и лингвистической компетенций в отечественной и зарубежной практике 24

А. М. Сивинский Казахстанская модель организации поликультурной образовательной среды (на примере школы для детей с нарушениями слуха) 38

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

О. В. Стрижак Театрализация в воспитании: история вопроса 50

Р. Б. Сафаров Педагогическая поддержка в деятельности офицера-воспитателя кадетского класса 60

М. Р. Насыров Педагогические ситуации в спортивной деятельности как средство воспитания ответственности у подростков 73

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. А. Грибанова Результаты анкетного опроса студентов по вопросам их отношения к политической и общественной жизни страны 91

Е. А. Гаджиева Подготовка бакалавров к визуализации учебной информации на основе информационно-картографического подхода 102

М. В. Карелина Принципы совершенствования профессиональной подготовки кадров для железнодорожной отрасли в современных условиях 116

Е. В. Ломтева, Л. Ю. Бедарева Региональные особенности трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций 125

Л. С. Дубовая, А. А. Давыденко Менторство как ресурс профессионального развития руководящих работников школ 141

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

С. С. Оганесян, Т. А. Хаади Факторы формирования межэтнической и межконфессиональной толерантности в системе образования Казанского ханства XV–XVI вв. 158

А. С. Плотников Генезис гендерного подхода в отечественной и зарубежной педагогике на рубеже XIX–XX веков 167

А. А. Якута История обсуждения в Московском университете учебника С. Э. Хайкина «Механика» (1944–1946 гг.) 181

Требования к оформлению статьи 198

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 30.10.2020 г.
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 198 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2020

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, Университет штата Калифорния (США)

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)

Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор

Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины

Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

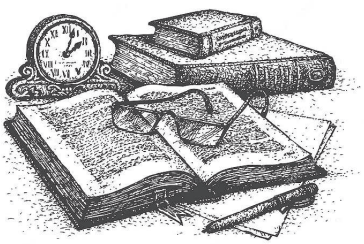
Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

«Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь».

«Преподавателям слово дано не для того, чтобы усыплять свою мысль, а для того, чтобы будить чужую».

В. О. Ключевский



УДК 374

РАЗВИТИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КИТАЕ

Цзян Гуаньнань

Аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва
Научный руководитель: ***Борисенков Владимир Пантелеймонович***
E-mail:89680626239@mail.ru

Jiang Guannan
Postgraduate Student of the Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Scientific Adviser: ***Borisenkov Vladimir Panteleimonovich***

В статье рассматривается развитие самообразовательной деятельности в Китае начиная с древних времен и аргументируется ее актуальность.

После Второй мировой войны в Китае существовала советская модель образования с доминирующей ролью педагога. Но в образовательной сфере страны уже были молодые ученые и педагоги, имевшие другой зарубежный опыт и привнесшие новые методы в обучение. В КНР уже начали использовать методы самообразовательной деятельности по модели Далтон-плана, но события культурной революции помешали этому. Страна полностью отказалась от образования, отрицалась важность знаний и пропагандировалась ненужность педагогов.

С окончанием культурной революции в 1977 году была восстановлена система вступительных экзаменов в университеты страны, а в 1981 году была создана система Государственного экзамена для самообучающихся, которая является крупнейшей в мире системой открытого образования и основана на индивидуальном самообучении.

Также произошло возвращение Далтон-плана в фокус китайских педагогов, появились частные школы, работающие по методу Далтон-плана в русле самообразовательной деятельности.

Реформа образования 2001 г. привела к созданию «независимого, совместного и интересного» подхода к обучению. Система «Шэнбэнь», как концепция современного китайского образования, основывается на уважении к собственным ценностям учеников, отстаивает мнения обучающихся, а также стимулирует их реальными результатами собственной

Как цитировать статью: Цзян Гуаньнань. Развитие самообразовательной деятельности в Китае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 7–23.

учебной деятельности.

Информатизация образования также способствует самообразовательной деятельности и открывает новые возможности для учащихся.

Ключевые слова: *самообразовательная деятельность, система Государственного экзамена для самообучающихся, система «Шэнбэнь», Далтон-план, видеокурсы, урок видеотрансляции, онлайн-обучение.*

Самообразовательная деятельность — это основа и душа непрерывного образования, а также самый главный элемент обучающегося общества. С быстрым развитием информационных технологий непрерывное образование стало тенденцией времени, дух и культура самообучения ценятся все больше. Любая образовательная деятельность, не включающая самообразовательную деятельность, в конечном итоге будет неэффективной или бесполезной.

1. Самообразование в Китае (221 г. до н.э.— 1840-е гг.)

Китай известен как древняя цивилизация и страна этикета, что неразрывно связано с духом обучения в древнем Китае. В древней китайской системе образования «изучение» было более важным, чем «преподавание», и постепенно сформировалась образовательная модель «Изучение как основа, преподавание через учебные дискуссии». Из-за ограниченности развития производительных сил в древнем обществе система образования была неполной и метод обучения был единственным. Обучающий играл роль руководителя и контролера во время обучения, в то время как обучающиеся большую часть своего времени занимались самообразованием.

Древние китайские педагоги придавали большое значение самообразовательной деятельности учеников. Например, Менцэй, живший до династии Цинь, считал, что учителя могут обучать учеников только определенным методом и что учебный эффект, которого они могут достичь, целиком зависит от самих обучающихся. Он также подчеркивал, что обучающиеся должны «полагаться на себя, не следует ходить и повторять за другими», они должны мыслить самостоятельно — «уметь задавать вопросы» [8].

В школах древнего Китая, будь они государственными или частными, процесс обучения, в основном, состоял из самообразовательной деятельности, экзамены использовались для контроля, проверки успеваемости и уровня изученного, пренебрежение обучающего к преподаванию

поощряло учащихся учиться самостоятельно.

Чтобы научить учащихся заниматься самообразовательной деятельностью, в древних академиях педагоги сформулировали подробные «Учебные правила» и «Учебные программы». «Учебные правила» содержали указания о значении, цели и порядке обучения учащихся, а также о том, как относиться к другим. «Учебная программа» объясняла конкретные учебные действия, включала список книг для чтения и учебный план. Если у обучающихся возникали вопросы по определенным темам, то для них проводились регулярные лекции, в которых разъяснялись все непонятные моменты. Но такие лекции редко давали всеобъемлющие знания, в них, когда обучающимся это требовалось, пояснялись простым и доступным языком определенные материалы, акцент в обучении делался на самообразовательной деятельности учеников.

2. Самообразование в Новом Китае (1860–1949 гг.)

Модернизация образования в период Нового Китая началась в 1862 году с создания «павильона Цзинши Тонгвен». К этому времени в Китае был достигнут определенный социальный прогресс, создана и популяризирована современная система образования, которая постепенно совершенствуется. Хотя современная система образования, основанная на обучении в аудитории или классной комнате, популяризируется, с развитием системы образования прежняя система обучения, ориентированная на самообразовательную деятельность, была заменена на обучение с преподавателем. Педагоги становились центром системы образования, а обучающиеся становились «слушателями» уже как «пассивные ученики».

В начале XX века, когда в Китае возникла сильная тенденция к самообразовательной деятельности, педагоги Юй Цзыи, Го Бинвэнь и Чэнь Жун направились в составе учебной делегации в Европу для изучения системы европейского образования. Их поездка дала более глубокое понимание самообразовательной деятельности в зарубежных странах. После возвращения в Китай они пропагандировали и совершенствовали этот метод обучения, проводя различные эксперименты. Данный метод основывается на следующем: обучающий, подчеркивая сознательность изучения и самообразовательную деятельность учащихся, должен давать обучающимся необходимые ориентиры во время их самообразовательной деятельности [18].

Рассматривая этот метод в работе педагога, нужно подчеркнуть, что он состоит их четырех взаимосвязанных этапов:

– на первом этапе нужно определить вид работы. Задача преподавателя — уточнить цели обучения, вызвать у учащихся интерес к обучению и подготовить их к получению новых знаний. При назначении домашнего задания необходимо учитывать индивидуальные различия учеников, задания для них должны быть максимально разнообразными;
– на втором этапе происходит собственно руководство самообразовательной деятельностью. Этот этап является основным в методе самообразовательной деятельности. На данном этапе обучающиеся изучают самостоятельно учебный материал в своем собственном темпе. Внимание преподавателя, в основном, фокусируется на чтении учебного материала, для того чтобы развивать у обучающихся навык чтения про себя, на выполнении инструкций для различных заданий и развития способностей решать проблемы. Кроме этого, учитель организует групповые или классные обсуждения, развивает практические способности обучающихся, проводя различные эксперименты;
– третий этап — это проверка результатов предыдущего этапа. На этом этапе необходимо проверить эффект от самообразовательной деятельности учеников и решить, следует ли перейти к следующему этапу обучения в зависимости от ситуации;
– четвертым этапом является подведение итогов, закрепление знаний, их систематизация и подготовка к следующему плану обучения [2].

Хунаньский университет для самообучающихся был основан в 1921 году с целью объединения сильных сторон как древних китайских академий, так и современных школ. Мао Цзэдун написал в Декларации о создании Университета самообучения в Хунани: «В традиционной системе школьного образования слишком много академических часов, слишком много курсов, ученики весь день погружены в занятия, они часто озадачены количеством материала и не могут использовать свой ум для активных самостоятельных исследований» [9]. Этот же период был также периодом «теории самореализации», отстаиваемой молодым Мао Цзэдуном, то есть периодом «совершенствования ума и тела». Согласно его учению, необходимо, с одной стороны, полностью исследовать и реализовать все потенциальные возможности своих духовных способностей, то есть реализовать свой духовный идеал; с другой стороны, укреплять физические силы. Таким образом, «самореализация» включает в себя два аспекта:

духовное и физическое развитие. Учебное заведение должно дать возможность обучающимся укрепить самосознание и завершить саморазвитие.

Тао Синчжи, современный китайский педагог, выдвинул идею «интеграции преподавания, изучения и практики», то есть, по его мнению, хороший педагог не только учит учеников по учебникам, но и учит их учиться и заниматься практикой. Метод обучения должен основываться на методе изучения, практика — это центр обучения, еще лучше, что ученики занимаются практикой не только во время учебы, но и в жизни [15].

Далтон-план (The Dalton Laboratory Plan) — метод, который был предложен американским исследователем в области народного образования Хелен Паркхёрст. Свое название он получил, потому что был впервые испробован в школе в городке Далтон в штате Массачусетс. Обучение по Далтон-плану основывается на трех принципах: свободе, самостоятельности, сотрудничестве — и включает три основных элемента: «дом», задания и лабораторию. Метод Далтон-плана предлагает упразднить систему классного обучения и содействовать самообразовательной деятельности обучающихся. Там нет таких понятий, как класс, расписание уроков, баллы, аудитория. По мере того как обучающиеся выполняют назначенные задания в течение установленного времени, не будучи связанными преподавателями, расписаниями, классными комнатами, они сдают экзамен, который и является полной учебной задачей [14].

Далтон-план был введен в Китае в 1921 году, и на следующий год в Уцзин Шанхайской средней школе впервые был проведен эксперимент. После изучения опыта введения метода Далтон-плана в разных районах страны руководство Китая сделало вывод о том, что Далтон-план не идеален для Китая [17]. Уровень знаний обучающихся по Далтон-плану был не выше, чем в других школах, кроме этого, выявилась такая проблема: обучающиеся стали ленивыми, педагогам пришлось повторять одно и то же задание несколько раз, в классах (лабораториях) ухудшилась дисциплина при выполнении домашних заданий. В методе Далтон-плана были переоценены учебные способности обучающихся и проигнорирована ведущая роль преподавателей. Кроме метода Далтон-плана в Китае применялись и другие методы обучения, но их не использовали во время политических и социальных потрясений как неподходящие для национальных условий Китая.

3. Самообразование во время создания Китайской Народной Республики (1949–1976 гг.)

В начале создания Китайской Народной Республики под влиянием методов советского образования было установлено доминирующее положение педагога в учебном процессе. К середине 1950-х годов, с изменением отношений между Китаем и Советским Союзом, китайское образовательное сообщество начало задумываться о собственных недостатках из-за слепого подражания формам советского образования и постепенно стало обращать внимание на проблемы способностей учащихся к самообразовательной деятельности. С 1960 года движение образовательных реформ в образовательном сообществе Китая возросло. В период с 1964 по 1966 годы Мао Цзэдун неоднократно выступал по вопросам образования, критикуя его недостатки, говоря о том, что руководство не придает значения самостоятельности учащихся. В «Жэньминь жибао» («Народная ежедневная газета») выдвигалось предложение «активного и веселого изучения», а также пропагандировались эвристические методы обучения [5].

Педагог Лу Чжунхэн объединил теорию и опыт, чтобы подвести итог модели преподавания в классе: «Эвристика, чтение, практика, соединение и подведение итогов» [7]. Эвристика и подведение итогов проводится преподавателем вместе со всем классом в начале и конце занятия в течение примерно 15 минут. В течение 30 минут в классе обучающий не прерывает мышление обучающихся и позволяет им чередовать чтение, практику, изучение и их синтез: он посещает классную комнату, консультирует учеников по вопросам, руководит отличниками, выявляет частное и общее.

В 1966 году в Китае произошла культурная революция, и сфера образования стала «зоной тяжелых бедствий». Во время культурной революции отношения между обучающими и обучающимися претерпели сильные изменения, статус и права обучающихся стали первостепенными. Интеллигенция, в их числе и преподаватели, подверглись критике, в стране отрицалась образовательная система, отрицались и обесценивались знания и роль педагогов. Под самообразовательной деятельностью подразумевалось совсем не то, что мы имеем в виду сегодня.

Деятельность Мао Цзэдуна распространила влияние не только на область политики, но и на область китайского образования. Взгляды Мао Цзэдуна на самообразовательную деятельность имеют отличительные практические характеристики. Под их влиянием во время культурной

революции образовательное сообщество полностью отвергло и раскритиковало теорию Ивана Андреевича Каирова, которая была популярна до культурной революции. Согласно этой теории, обучающий и учебные материалы имеют большое значение в процессе преподавания.

Деятели культурной революции, которая длилась десять лет, переоценили самообразовательную деятельность. Теперь, оглядываясь назад на этот огромный пласт истории, мы признаем, что, выступая за самообразовательную деятельность, необходимо понять не только ее ценность, но и противоречия между самообразовательной деятельностью и традиционной системой образования.

4. Самообразование в эпоху реформ и открытости (1976–1999 гг.)

Культурная революция закончилась в 1976 году, а в 1977 году была восстановлена система вступительных экзаменов в университеты. В это время Китай начал проводить реформы и демонстрировать политику открытости. Когда Китай реинтегрировался в мир с новым подходом ко многим вещам, люди были удивлены, обнаружив, что в этой стране происходят удивительные изменения. Термин «взрыв знаний» в начале 1980-х годов стал почти самым распространенным словосочетанием, а непрерывное образование стало привлекать внимание все большего количества людей. В 1981 году была создана Система Государственного экзамена для самообучающихся (Self-taught higher education examinations). В 1982 году в Конституцию КНР была включена «поощряющая самообразовательная деятельность», расцвет которой пришелся на 1980-е [20].

Система китайского Государственного экзамена для самообучающихся является крупнейшей в мире системой открытого образования. Она основана на индивидуальном самообучении, является «университетом без стен» с китайскими характеристиками и основой самообучения. Так как это открытая форма обучения, сферы населения, задействованные в самообразовании, очень обширны. Они охватывают рабочих, фермеров, администраторов, военнослужащих, полицейских, сотрудников общественной безопасности, инвалидов и даже заключенных.

Учащиеся, в основном, располагают возможностью к двум видам обучения: первый вид — учеба в учебных пунктах при университетах или полностью самообразовательная деятельность с использованием учебных материалов и цифровых ресурсов (учащиеся, которые выбирают этот вид обучения, называются социальными кандидатами); второй — учеба

в университете вместе со студентами очного обучения (учащиеся, которые выбирают этот вид обучения, называются очными кандидатами). Среди самообучающихся в высших учебных заведениях 75% являются социальными кандидатами, а 25% — очными кандидатами [13].

Кандидаты могут несколько раз участвовать в Государственном экзамене для самообучающихся, дисциплины к экзамену на выбор. Получение диплома происходит только после сдачи всех выбранных дисциплин. После регулярного самообучения самообучающиеся кандидаты могут получить объективные оценки за защиту дипломной работы и экзамен на уровень владения английским языком. Если они соответствуют квалификационным требованиям, тогда можно подать заявку на получение степени бакалавра высшего образования и даже продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре.

Некоторые ученые считают, что педагоги, работающие в системе традиционного образования, должны развивать способности обучающихся к саморазвитию, а также помогать им превратить образовательную деятельность в активную целенаправленную самообразовательную деятельность. Е Шенгтао выдвинул идею «преподавать для того, чтобы не преподавать» [12]. По его мнению, «педагоги особенно заинтересованы в том, чтобы стимулировать активность обучающихся к самообразовательной деятельности, это определенно не выходит за рамки ответственности педагога, и это не умаляет его достоинства… Преподаватель, который может сделать это, является настоящим педагогом» [4].

В период экспериментов в сфере образования некоторые специалисты и ученые предложили различные идеи реформирования преподавания, предусматривающие самообразовательную деятельность учеников, такие как «сначала изучение, а потом преподавание» и «сначала практика, а потом анализ» [16]. В 1951 году один из них — Цю Сюэхуа — временно работал учителем в сельской местности. В это время у него появилась идея: «Учитель не преподает первым, пусть ученики пробуют» [16]. Вскоре после того, как он окончил университет, началась культурная революция. Он вернулся к преподаванию в 1980-е годы и только теперь смог применить свою основную идею — «объяснение перед практикой», создав новую модель образования «практика перед анализом» [16]. Согласно этой модели обучающиеся не пассивно получают знания, а активно их добывают.

В 1990-х годах самообразовательная деятельность, за которую выступали многие люди в Китае, являлась, по сути, субъективным обучением.

Данный метод был направлен не только на самостоятельное приобретение знаний, но и, что более важно, на развитие субъективного сознания обучающихся в процессе самообразовательной деятельности.

Профессор Е Лан из Восточно-Китайского педагогического университета считает, что учебный процесс — это особое взаимодействие в общении. Учебный процесс создает взаимодействие, связь (диалог, сотрудничество, общение) между предметами [3]. Е Лан выступает за следующие «пять возвратов»: «время», «пространство», «инструменты», «право задавать вопросы» и «право комментировать», для того чтобы дать обучающимся возможность заниматься самообразовательной деятельностью [3].

Таблица 1

ЭЛЕМЕНТ	СОДЕРЖАНИЕ И ТРЕБОВАНИЕ
ВРЕМЯ	Не менее 1/3 времени в каждом классе уделять самообразовательной деятельности, постепенно переходить к 2/3, сокращая время, которое отводится на чтение лекций и ответы на вопросы отдельных учеников.
ПРОСТРАНСТВО	Разрешить ученикам менять место сидения по необходимости в процессе обучения.
ИНСТРУМЕНТЫ	В основном, использовать в качестве инструмента обучения структурированный учебный материал, обучающий освоению и деконструкции, использованию структуры для активного и независимого обучения.
ПРАВО ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ	Учащиеся задают различные вопросы, которые они хотят задать, основываясь на предварительном просмотре и независимом мышлении.
ПРАВО КОММЕНТИРОВАТЬ	Включить самооценку и оценку, выражая чувства, высказывая мнения, похвалу и предложения.

5. Самообразование во время новой реформы образования (2000 г.— настоящее время)

Программы новой реформы образования, которая была начата в 2001 году, продвигают «независимый, совместный и интересный» подход к обучению. Внимание педагога «сосредоточено на том, чтобы развивать самостоятельность и активность обучающихся, направлять обучающихся на задавание вопросов, исследование и запросы, а также стимулировать обучающихся проявлять инициативу и индивидуальность в обучении под руководством педагога» [6].

Поощрение самообразовательной деятельности — это систематиче-

ский проект, который требует комплексных усилий в различных аспектах, таких как система образования, содержание образования, процесс обучения и оценка обучения.

Система «Шэнбэнь» как концепция образования основывается на уважении к собственным ценностям учеников, отстаивает право обучающихся на собственное мнение, высоко его ценит, а также стимулирует обучающихся реальными результатами их учебной деятельности.

Педагогический взгляд на систему «Шэнбэнь» состоит в том, что преподаватели должны быть проводниками знаний и даже познания, а не «шарфами», которые тащат обучающихся. Обучающие должны быть настолько «невидимыми», насколько это возможно в процессе преподавания, и они должны трансформировать содержание обучения из большого количества элементов знаний в «души и подсказки» для того, чтобы создать наибольшее пространство для понимания и обучения. Концепция обучения «Шэнбэнь» — самообразовательная деятельность обучающихся под руководством педагогов. В организации обучения «Шэнбэнь» меньше преподавания и больше самостоятельного изучения. Конечная цель такой организации обучения — обучение без преподавания. Обучающиеся занимаются по системе «Шэнбэнь» в различных формах: индивидуально, в группах и в классах. С точки зрения контроля, оценивания знаний «Шэнбэнь» выступает за уменьшение их количества, в конечном итоге — за отмену частых экзаменов. «Шэнбэнь» старается давать инициативу оценки за экзамен самому обучающемуся, изменить оценочную деятельность в процессе обучения на аналитическую деятельность, ослабить сравнительную конкурентную функцию оценки и поощрить «заниматься не за первое место» [1].

В «Шэнбэнь» педагоги позиционируются как «скромные слушатели» в учебном процессе, действующие как настоящие «режиссеры», уходя с трибуны и становясь равными участниками занятия. Преподавательская деятельность — это двусторонние занятия между педагогами и учениками. Более близкие отношения формируют доверие обучающихся к обучающим. Учащиеся сотрудничают с преподавателями и принимают активное участие в преподавательской деятельности. Обучающие должны быть готовы «сесть на корточки», общаться с учениками на равных и быть их искренними поклонниками, уметь похвалить учеников за успешную работу.

В «Шэнбэнь» ценится командная работа, обучающиеся начинают предварительное изучение в соответствии с домашним заданием. Педагоги

соответствующим образом инструктируют учеников, например, кто собирает материалы, кто организует данные. Обучение в маленьких классах является тенденцией и требованием развития современного образования, однако из-за большого количества обучающихся, неравномерного распределения средств, а также неравного количества и уровня обучающихся в разных регионах в краткосрочной перспективе трудно добиться всеобщего обучения в маленьких классах. Тем не менее «Шэнбэнь» может эффективно решить эту проблему. Каждый обучающийся участвует во внутригрупповом сотрудничестве, во время которого преодолеваются неравные возможности для разговора и участия в обучении.

«Шэнбэнь» придает большое значение мотивации оценки, оценивает отдельных учеников и группы по отдельности. Оценка должна быть целевой, мотивирующей и разнообразной, поскольку конечная цель оценки — стимулировать интерес учеников к обучению.

Благодаря широкому применению мультимедийных технологий различные передовые образовательные средства вошли в дома и учебные заведения, оказывая огромное влияние на самообразовательную деятельность всех людей. Концепция самообразовательной деятельности в настоящее время все больше уделяет внимание развитию способностей к этому виду учебной деятельности.

Способность к самообразовательной деятельности представляет собой комплекс различных навыков и умений. В сетевой среде — определить учебные задачи и цели обучения, выбрать нужные массмедиа, найти полезную информацию и отфильтровать ее, проконтролировать себя.

В начале 21 века люди могут смотреть обучающие видео, если у них есть телевизор и DVD-плеер. С течением времени интернет начал проникать в жизнь и обучающие системы, компьютеры и ноутбуки стали популярными, появились различные виды дистанционного образования. Появление смартфонов за последние 10 лет сделало самообразовательную деятельность более легкой и всеобъемлющей. Большая часть информации в интернете не была полностью проверена, тогда как онлайновые электронные системы чтения и поиска, запущенные крупными библиотеками, доказали правдивость своей информации в интернете. Интеллектуальная система освобождает людей от сложного механического труда и способствует качественному скачку в самообразовательной деятельности учащихся. Применение технологии больших данных в области образования поможет обучению и самообразовательной

деятельности быть точными и повысить эффективность.

В информационной образовательной среде методы обучения больше не опираются в основном на учеников и педагогов. В процессе преподавания обучающие и обучающиеся могут наиболее полно использовать современные информационные технологии для того, чтобы преодолеть границы учебной литературы. У обучающихся с появлением более гибкого и демократичного пространства для самообразовательной деятельности появляются и более широкие возможности.

Педагоги выступают за самообразовательную деятельность не для того, чтобы ученики «учились одни, без их руководства», а для того, чтобы способствовать лучшей координации между «преподаванием» педагога и «обучением» учеников, чтобы повысить эффективность и качество обучения.

С 1980-х годов в Китае внедряется понятие «качество образования» — образование для комплексного развития. Постепенно улучшаются социальные и культурные условия и экономическая база, подходящие для Далтон-плана. Далтон-план вновь стал предметом особенного внимания китайских педагогов. В феврале 2014 года в Пекинском университете был успешно проведен первый Форум по инновационной практике Далтон-плана в Китае.

В тот же период в Вэньчжоу и Шэньчжэне, расположенных в южной части Китая, были созданы такие школы системы Далтона, как начальная школа Вэньчжоу Далтон (Wenzhou Dalton Elementary School) [10] и Шэньчжэнь Далтон Синьхуа гимназия (ShenZhen Dalton Xinhua School) [11]. Позиция администрации состоит в создании высококачественных международных специализированных школ, соответствующих высокому международному уровню, чтобы удовлетворить запросы и потребности элитных сообществ в качественном образовании.

Обе школы применяют метод обучения Далтона в маленьких группах. Команда состоит из отечественных высокопрофессиональных школьных учителей, двуязычных учителей, имеющих опыт преподавания во всемирно известных вузах, и опытных иностранных учителей. В связи со спецификой национальных условий адаптированный метод обучения Далтона и план обучения в Китае разработан с учетом различных потребностей китайских учеников.

В дополнение к ежедневному обучению ученики могут также учиться через онлайн-платформы и пользоваться самыми удобными и современны-

ми учебными ресурсами в кампусе, а также использовать различные курсы и учебные ресурсы со всего мира. Родители могут использовать те же платформы в качестве удаленного общения и контроля развития своих детей.

Существуют также государственные школы, такие как средняя школа № 4 г. Циндао, которая внедряет модель обучения Далтона, применяя ее в качестве эксперимента в седьмом и восьмом классах по понедельникам. Ученики самостоятельно организуют учебный процесс, выполняют учебные задания по различным дисциплинам, а учителя осуществляют индивидуальное руководство и дают оценку ученикам.

Обучение согласно модели Далтона условно разделено на три этапа, первый этап — теоретическое обучение; второй этап — учебный эксперимент, во время которого улучшается информированность учеников о самостоятельной и совместной деятельности, а уверенность в себе крепнет; третий этап — подведение итогов и углубление метода. Школа дополнительно улучшает план оценки учащихся и дает более расширенное руководство по их развитию.

Этот проект стал объектом специальных исследований в образовательных учреждениях г. Циндао в 2016 году [22].

В 2020 году, из-за вспышки инфекционного заболевания коронавируса, Министерство образования Китая издало распоряжение временно закрыть все учебные заведения, репетиторские организации, отложить начало учебного процесса в детских садах, школах, университетах. Был опубликован призыв к использованию онлайн-платформы в связи с «приостановкой занятий, рекомендацией не прекращать учебу, а продолжать обучение без промедления» [21], а также были предложены программа, спецификации и порядок онлайн-обучения с ограничением времени занятий для учеников школ.

В начале февраля 2020 г. Министерство образования запустило 24 000 курсов на 22 онлайн-платформах для онлайн-обучения в университетах, которые были открыты с правом бесплатного пользования для всех студентов по всей стране. Министерством образования также были предложены различные варианты, включая MOCC (www.icourse163.org), SPOC (онлайн-курс для маленьких групп), экспериментальный курс по виртуальному моделированию и так далее. В плане содержания они охватывают 12 специальностей бакалавриата и 18 основных категорий профессиональных колледжей [23].

Онлайн-обучение в виде связки «Записанные видеокурсы + урок

видеотрансляции». Во время просмотра видеокурсов на платформе студенты могут свободно осваивать время обучения и темп обучения в соответствии со своими характеристиками и способностями к усвоению знаний, а также могут неоднократно возвращаться к некоторым ключевым моментам или тезисам, которые нелегко понять. После изучения видеокурсов на платформе студенты подводят итоги и формулируют вопросы, с которыми они столкнулись в ходе исследования. После проведения курса прямой видеотрансляции преподаватель может объяснить только те моменты, по которым у студентов возникают вопросы, и не будет тратить дополнительное время и силы. С помощью исходных данных платформы преподаватели стремятся достичь индивидуального подхода, чтобы было возможным понять динамику и успешность обучения студентов, а также установить обратную связь для повышения эффективности их самообразовательной деятельности.

На всех онлайн-платформах имеются разделы с инструкциями и технической поддержкой для преподавателей, которые позволяют им повысить свою профессиональную квалификацию и методику преподавания в области информатики. Также здесь имеются разделы по профилактике эпидемий. В них излагаются общие курсы по эпидемиологическим и инфекционным болезням для того, чтобы помочь предотвратить и контролировать эпидемии и повысить свои знания о здоровье [23].

В процессе обучения требуется взаимодействие между школьниками и учителями, многие офисные приложения специально расширяют для этого функции онлайн-обучения. Например, «Вичат» (WeChat) помогает учителям в «групповой прямой трансляции» в групповых чатах класса. Родители и ученики могут смотреть их через «Вичат», а апплет «Класс Батлер» может загружать фотографии домашних заданий без установки дополнительных приложений. Приложение «Диндин» (Dingding) охватывает 50 миллионов пользователей по всей стране. Чтобы удовлетворить спрос, программа «Урок дома» приложения «Диндин» использует 100 000 облачных серверов AlibabaCloud [19]. Многие учителя также превратились в блогеров и преподают в прямом эфире в приложении «Тэнсюнь» (TencentClass).

Суммируя вышеизложенное, мы можем сделать вывод, что самообразовательная деятельность в Китае имеет глубокие традиции. Со временем она видоизменялась, развивалась или прекращалась совсем. В настоящее время руководство страны и ученые в образовательной сфере вновь обратили внимание на этот вид учебной деятельности, ко-

торый открывает новые возможности для обучения во время всеобщей информатизации населения. Самообразовательную деятельность можно с полным правом назвать современным способом получения знаний, она хорошо транслируется в образовательный процесс вуза и очень актуальна для многочисленного народа Китая.

Как нам кажется, опыт Китая в использовании самообразовательной деятельности учащихся может быть интересен для образовательной сферы других стран.

Литература

1. Го Силе. Образование к жизни. Пекин: Народная образовательная пресса, 2001. 265 с. 郭思乐。教育走向生本。北京：人民教育出版社，2012, 265.

2. Донг Юаньхуань. Избранные сочинения образовательных сочинений Ю Цзыи. Пекин: Народное просветительское издательство, 1991. 524 с. 董远骞。俞子夷教育论著选。北京:人民教育出版社，1991, 524.

3. Е Лан. Восстановление взгляда на процесс обучения в классе — новое базовое образование, теоретическое и практическое исследование реформы в классе обучения // Журнал «Образовательные исследования». 2002. № 10. С. 24–30. 叶澜。重建课堂教学过程观 — “新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探究。教育研究。2002. № 10. P. 24–30.

4. Е Шентао. Чтение и образование: полное собрание сочинений. Т. 11. Нанкин: Цзянсу Издательство Образование, 1991. С. 293–294. 叶圣陶。读书和受教育，叶圣陶集(第十一卷)。南京；江苏教育出版社，1991. P. 293–294.

5. Краткий комментарий: используя эвристические методы обучения // Газета «Жэньминь жибао». 03.04.1964. 短评，采取启发式的教授法。人民日报，1964–4–3.

6. Краткое изложение реформы учебной программы базового образования (пробная версия) // Газета «Новости образования Китая». 27.07.2001. 基础教育课程改革摘要(试行)。中国教育。2001–7–27.

7. Лу Чжунхэн. Обзор и перспективы самостоятельного обучения репетиторству в 33 года // Пекин: журнал «Образовательные исследования». 1998. № 10. 卢仲衡。三十三年的自学辅导教学回顾与展望。教育研究。1998. № 10.

8. Мао Лируй, Шэнь Гуанцюнь. Всеобщая история образования Китая. Т. 3. Цзинань: Шаньдун Образование Пресс, 2005, 216 с. 毛礼锐，沈灌群。中国教育通史(第三卷)。济南：山东教育出版社。2005, 216.

9. Мао Цзэдун. Декларация об основании Хунаньского университета самообучения // Чанша：журнал «Восток». 25.03.1923. 毛泽东。湖南自修大学创立宣言。东方杂志，1923年3月25日。

10. Сайт Начальной школы Вэньчжоу Далтон: http://www.wzdalton.com/ 温州道尔顿小学: http://www.wzdalton.com/

11. Сайт Шэньчжэнь Далтон Синьхуа гимназия: http://dalton.szns.edu.cn/ 深圳道尔顿新华公学: http://dalton.szns.edu.cn/

12. Сборник теорий обучения китайского языка Е Шэнтао. Пекин: Пресса наука образования, 1980. 《叶圣陶语文教育论集》，北京，教育科学出版社，1980.

13. Су Жуй. О состоянии развития и будущих тенденциях Системы китайского Государственного экзамена для самообучающихся // Журнал «Китайское образование вне университета». 2012. № 12. 苏锐。浅谈我国自学考试的发展现状和未来趋势。中国校外教育。2012，№ 12.

14. Сюй Синкай. Эксперимент Далтон-плана // Шанхай: Газета «Утренние новости еженедельно». 1925. № 134. 许兴凯。道尔顿的实验。晨报周刊。1925，№ 134.

15. Тао Синчжи. Преподавание интеграции: полное собрание сочинений Тао Синчжи. Т. 1. // Чэнду: Сычуань образовательное издательство, 1991. С. 21. 陶行知。教学合一，陶行知全集(第

一卷)。成都，四川教育出版社，1991，P. 21.

16. Цю Сюэхуа, Су Чуньцзин. Цю Сюэхуа и проверенный метод обучения. Пекин: Китайское молодежное издательство, 2002. С. 41. 邱学华，苏春景。邱学华与尝试教学法，北京，中国青年出版社2002. P. 41.

17. Цюй Баокуй, Дин Чжэнлинь. Далтон-план в Китае // Журнал «Образовательные исследования и эксперименты». 1985. № 02. 瞿葆奎, 丁证霖。道尔顿制在中国。《教育研究与实验》，1985年02期。

18. Чу Чжаохуэй. Взаимодействие и выбор Го Бинвэнь и Дао Синчжи в модернизации китайского образования // Нанькин: Вестник Юго-Восточного университета (Издание по философии и общественным наукам). 2014. Т. 16. 储朝晖。郭秉文与陶行知在中国教育现代化中的互动与选择。东南大学学报(哲学社会科学版)，2014年5月第16卷。

19. [Электронный ресурс]: Диндин онлайн-офис стал популярен, расширяет 100 000 облачных серверов через Alibaba-Cloud. URL: https://www.xianjichina.com/special/detail_439739.html (дата обращения: 12.02.2020). 钉钉网上办公成刚需 阿里云扩容10万台云服务器扛流量。https://www.xianjichina.com/special/detail_439739.html.

20. [Электронный ресурс]: Конституция Китайской Народной Республики (1982 г.). URL: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000–12/06/content_4421.htm___中华人民共和国宪法（1982年）http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000–12/06/content_4421.htm.

21. [Электронный ресурс]: Министерство образования Китая. Используя онлайн-платформы, не прекращайте учебу. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202001/t20200129_416993.html (дата обращения: 29.01.2020). 中华人民共和国教育部。延期开学后，孩子“宅家”咋学习？教育部：利用网络平台，“停课不停学”。http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202001/t20200129_416993.html.

22. [Электронный ресурс]: Средняя школа № 4 г. Циндао. Наша школа продвигает модель обучения Далтона. URL: http://www.qd04.qdedu.net/newsInfo.aspx?pkId=736 (дата обращения: 11.04.2016). 青岛四中网站，我校推行“道尔顿教学模式”。http://www.qd04.qdedu.net/newsInfo.aspx?pkId=736.

23. [Электронный ресурс]: Совместная контрольная пресс-конференция Госсовета. Пекин, 13.02.2020. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202002/t20200213_420702.html 中华人民共和国教育部。针对高考是否推迟、大学生就业、“停课不停学”等问题，在国务院联防联控新闻发布会上——教育部回应学校疫情防控12热点。http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202002/t20200213_420702.html.

THE DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES IN CHINA

The article discusses the development of self-educational activities in China from ancient times to the present, and argues its relevance at the present time.

After World War II, a Soviet model of education existed in China with the dominant role of a teacher. But in the educational sphere of the country there were already young scientists and teachers who had different foreign experience and brought new methods to training. The PRC has already begun to use the methods of self-educational activity according to the Dalton Plan model, but the events of the cultural revolution prevented this.The country completely abandoned education, the importance of knowledge was denied, and the uselessness of teachers was promoted.

With the end of the cultural revolution in 1977, the system of entrance exams to universities in the country was restored, and in 1981 the State Exam System for Self-Learning was created, which is the world's largest system of open education and is based on individual self-education.

Also, the Dalton Plan returned to the focus of Chinese teachers, private schools appeared that worked according to the Dalton Plan method in line with self-educational activities.

The reform of education in 2001 led to the creation of an “independent, collaborative and interesting” approach to learning. The Shenben system, as a concept of modern Chinese education, is based on respect for students 'own values, upholds students' opinions, and also

stimulates them with real results of their own educational activities.

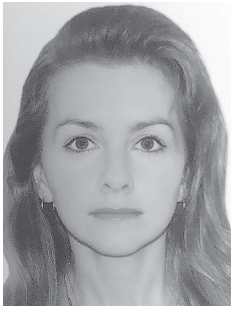
Informatization of education also contributes to self-educational activities and opens up new opportunities for students.

Keywords: self-educational activity, the system of the State exam for self-learning in China, the Shenben system, Dalton plan, video courses, video lesson, online training.

References

- Cyuj Baokuj, Din Chzhenlin'. Dalton-plan v Kitae // Zhurnal «Obrazovatel'nye issledovaniya i eksperimenty». 1985. № 02.
- Chu Chzhaohuej. Vzaimodejstvie i vybor Go Binven' i Dao Sinchzhi v modernizacii kitajskogo obrazovaniya // Nan'kin: Vestnik Yugo-Vostochnogo universiteta (Izdanie po filosofii i obshchestvennym naukam). 2014. T. 16.
- Cyu Syuekhua, Su Chun'czin. Cyu Syuekhua i proverennyj metod obucheniya. Pekin: Kitajskoe molodezhnoe izdatel'stvo, 2002. S. 41.
- Dong Yuan'huan'. Izbrannye sochineniya obrazovatel'nyh sochinenij Yu Czyi. Pekin: Narodnoe prosvetitel'skoe izdatel'stvo, 1991. 524 s.
- E Lan. Vosstanovlenie vzglyada na process obucheniya v klasse — novoe bazovoe obrazovanie, teoreticheskoe i prakticheskoe issledovanie reformy v klasse obucheniya // Zhurnal «Obrazovatel'nye issledovaniya». 2002. № 10. S. 24–30.
- E Shentao. Chtenie i obrazovanie: polnoe sobranie sochinenij. T. 11. Nankin: Czyansu Izdatel'stvo Obrazovanie, 1991. S. 293–294.
- [Elektronnyj resurs]: Dindin onlajn-ofis stal populyaren, rasshiryaet 100 000 oblachnyh serverov cherez Alibaba-Cloud. URL: https://www.xianjichina.com/special/detail_439739.html (data obrashcheniya: 12.02.2020).
- [Elektronnyj resurs]: Konstituciya Kitajskoj Narodnoj Respubliki (1982 g.). URL: http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000–12/06/content_4421.htm
- [Elektronnyj resurs]: Ministerstvo obrazovaniya Kitaya. Ispol'zuya onlajn-platformy, ne prekrashchajte uchebu. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202001/t20200129_416993.html (data obrashcheniya: 29.01.2020).
- [Elektronnyj resurs]: Srednyaya shkola № 4 g. Cindao. Nasha shkola prodvigaet model' obucheniya Daltona. URL: http://www.qd04.qdedu.net/newsInfo.aspx?pkId=736 (data obrashcheniya: 11.04.2016).
- [Elektronnyj resurs]: Sovmestnaya kontrol'naya press-konferenciya Gossoveta. Pekin, 13.02.2020. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202002/t20200213_420702.html
- Go Sile. Obrazovanie k zhizni. Pekin: Narodnaya obrazovatel'naya pressa, 2001. 265 s.
- Kratkij kommentarij: ispol'zuya evristicheskie metody obucheniya // Gazeta «Zhen'min' zhibao». 03.04.1964.
- Kratkoe izlozhenie reformy uchebnoj programmy bazovogo obrazovaniya (probnaya versiya) // Gazeta «Novosti obrazovaniya Kitaya». 27.07.2001.
- Lu Chzhunhen. Obzor i perspektivy samostoyatel'nogo obucheniya repetitorstvu v 33 goda // Pekin: zhurnal «Obrazovatel'nye issledovaniya». 1998. № 10.
- Mao Czedun. Deklaraciya ob osnovanii Hunan'skogo universiteta samoobucheniya // Chansha : zhurnal «Vostok». 25.03.1923.
- Mao Liruj, Shen' Guancyun'. Vseobshchaya istoriya obrazovaniya Kitaya. T. 3. Czinan': Shan'dun Obrazovanie Press, 2005, 216 s.
- Sajt Nachal'noj shkoly Ven'chzhou Dalton: http://www.wzdalton.com
- Sajt Shen'chzhen' Dalton Sin'hua gimnaziya: http://dalton.szns.edu.cn/
- Sbornik teorij obucheniya kitajskogo yazyka E Shentao. Pekin: Pressa nauka obrazovaniya, 1980.
- Su Zhuj. O sostoyanii razvitiya i budushchih tendenciyah Sistemy kitajskogo Gosudarstvennogo ekzamena dlya samoobuchayushchihsya // Zhurnal «Kitajskoe obrazovanie vne universiteta». 2012. № 12.
- Syuj Sinkaj. Eksperiment Dalton-plana // Shanhaj: Gazeta «Utrennie novosti ezhenedel'no». 1925. № 134.
- Tao Sinchzhi. Prepodavanie integracii: polnoe sobranie sochinenij Tao Sinchzhi. T. 1. // Chendu: Sychuan' obrazovatel'noe izdatel'stvo, 1991. S. 21.

УДК 37.372.881.1



О. М. Шевченко

Учитель английского языка ГБОУ «Школа 1527» г. Москвы; аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: shevchenko@gym1527.ru

Olga M. Shevchenko
Language Acquisition teacher, School No. 1527, Postgraduate Student, the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ

Обучение иностранным языкам нацелено на формирование и развитие следующих компетенций обучающихся: нескольких общих базовых для профессионального становления любого специалиста мирового сообщества (социально-политической, информационной, социокультурной) и коммуникативной, которая является надпредметной для формирования всех остальных компетенций и заключается в готовности к межличностному общению с представителями других культур.

Однако анализ подходов российских и зарубежных исследователей к определению сущности, содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции выявляет некоторые разночтения.

В подавляющем количестве работ ученые подчеркивают мультикомпонентность иноязычной коммуникативной компетенции и отмечают в качестве доминирующей составляющей языковую (иначе, грамматическую или лингвистическую) компетенцию наряду с другими не менее важными субкомпетенциями, что способствует продолжению дискуссии о компонентном составе и определении термина «иноязычная коммуникативная компетенция».

Несмотря на большое количество исследований, аспекты оценивания составляющих компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (в частности, лингвистической компетенции) остаются без внимания, так же как и применение технологии критериального

Как цитировать статью: Шевченко О. М. Формирование языковой и лингвистической компетенций в отечественной и зарубежной практике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 24–37.

оценивания по системе Международного бакалавриата для определения уровня сформированности указанной компетенции с целью повышения мотивации обучающихся, развития уровня их критического мышления, навыков самоконтроля и саморегуляции при обучении иностранным языкам.

Проведенный анализ дает основание предположить, что в обучении иностранному языку языковая (лингвистическая) компетенция является наиболее значимой и приоритетной и школа готова к формированию данной составляющей в учебном процессе средствами изучения иностранного языка при поддержании естественной языковой среды всеми участниками образовательного процесса подобно тому, как это реализуется в школах Международного бакалавриата.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, языковая компетенция, Международный бакалавриат, субкомпетенции, оценивание лингвистической компетенции.*

Введение

Способность грамотно и эффективно общаться в различных глобальных контекстах, владение несколькими иностранными языками имеет важное значение для качественного образования, способствующего межкультурному взаимопониманию и международному сотрудничеству. Изучение иностранных языков наравне с родным позволяет обучающимся осмыслить тенденции развития самого языка, а также проследить культурные особенности жизни, поведения и видения мира других народов.

Постановка проблемы

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, неотъемлемой частью стимулирования личностного развития, усовершенствования навыков критического мышления и формирования культурной идентичности обучающихся является целенаправленное, в частности формирование иноязычной коммуникативной компетенции и укрепление навыков самостоятельного непрерывного изучения иностранного языка с последующим применением умений в других областях знаний [9].

В школах Международного бакалавриата центральное место в овладении иноязычным общением отводится формированию межкультурной осведомленности обучающихся, развитию их творческого и интернационального мышления, поддержанию высокого уровня ответственности

как граждан местных, национальных и глобальных сообществ, среди прочего и за формирование компетенций [13].

Результаты исследования

Язык как важнейшее средство общения людей по всему миру влияет на развитие всего общества и затрагивает все современные средства и способы коммуникации, что в результате ведет к повышению значимости формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в рамках обучения иностранному языку в школах, а следовательно, к формулированию высоких требований к уровню овладения языковой (лингвистической) компетенцией как наиболее приоритетной составляющей компонентой иноязычной коммуникативной компетенции.

В соответствии с российскими образовательными стандартами обучение иностранным языкам нацелено на формирование и развитие следующих компетенций обучающихся: нескольких общих базовых для профессионального становления любого специалиста мирового сообщества (социально-политической, информационной, социокультурной) и коммуникативной, которая, по словам Е. Н. Соловоевой, является надпредметной для формирования всех остальных компетенций и заключается в готовности к межличностному общению с представителями других культур [7].

Однако анализ подходов российских и зарубежных исследователей к определению сущности, содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции выявляет некоторые разночтения. Прежде всего, разберемся в определениях и сфокусируем внимание на одном наиболее существенном компоненте — лингвистической компетенции.

Зачастую широкое понятие «компетенция» применяется в различных отраслях науки и практики и контекстуально трактуется по-разному в зависимости от условий формирования, развития и достижения определенного уровня сформированности компетенций.

В своих трудах К. Кин ассоциирует феномен «компетенция» с пальцами руки, которые на следующем уровне формируют ладонь и координируются более высоким уровнем организации — нервной системой [17].

В статье исследователя Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence», написанной в середине XX века, компетенция упоминается как категория, включающая личностную составляющую и мотивацию. В 70-х гг. XX века в США зародилось обучение на основе формирования

компетенций, т.е. подход к преподаванию и обучению, реализуемый при обучении конкретным навыкам [8].

В середине XX века Н. Хомский, вдохновленный идеей Вильгельма фон Гумбольдта об изучении языка через призму культуры, предложил применять в лингвистике термин «компетенция» как способность к языковой деятельности на родном так же, как и на иностранном языке. Хомский, кроме того, выделил понятие «лингвистическая компетенция» в теории языка и разграничивал два взаимосвязанных понятия: «компетенция» как знание основ и грамматических правил родного языка говорящим / слушающим и «исполнение» как показатель уровня сформированности компетенции при использовании языка в ситуациях общения [10, с. 9].

На основе теории социолингвистики Н. Хомского этнолингвист Д. Хаймс предложил понятие «коммуникативная компетенция» [16], ставшее ведущим интегративным образованием в системе компетенций, связывая лингвистическую компетенцию с ее социокультурным компонентом, т.е. знания о языковых правилах со знанием ситуационной уместности языка. Д. Хаймс впервые интегрировал в понятие иноязычной коммуникативной компетенции субкомпетенции (или компоненты): лингвистическую (знание основ, структур и языковых правил); социально-лингвистическую (возможность использовать языковые средства с учетом территориальных разновидностей); дискурсивную (выстраивание логичного и связного высказывания); стратегическую (умение контактировать с собеседником) [16].

В последней четверти XX века были описаны уровни владения иностранным языком, т.е. дескрипторы [18], которые сейчас детально сформулированы в системе Международного бакалавриата и широко применяются в процессе критериального оценивания достижений по предметной области при определении уровня сформированности компетенций обучающихся.

В 1975 г. Ян Ван Эк выделил образующие коммуникативную компетенцию компоненты — субкомпетенции, такие как: лингвистическая, социокультурная, социолингвистическая, стратегическая, дискурсивная, социальная [11].

Основой для последующих исследований иноязычной коммуникативной компетенции стала концепция М. Канале и М. Суэйна, согласно которой коммуникативная компетенция необходима как основополагающий компонент для осуществления коммуникации, включающий

как знания, так и способность их эффективно использовать. В состав коммуникативной компетенции, таким образом, входят грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая компетенции [12].

В то же время в отечественной науке М. Н. Вятютнев предложил рассматривать термин «коммуникативная компетенция» как способность использовать язык в речи в зависимости от ситуации, целей и тематики коммуникации, возникающих у участников беседы, с учетом культурного контекста в процессе естественного общения или целенаправленно организованных условий обучения иностранному языку. М. Н. Вятютнев также выделяет языковую компетенцию как составляющую коммуникативной и определяет ее как способность к интуитивному использованию основных правил при построении языковых структур для формирования высказываний в процессе общения [2].

Предложенная лингводидактом П. Дуайе модель иноязычной коммуникативной компетенции представлена компонентами на основе видов речевой деятельности, а в описании коммуникативной компетенции, предложенной Л. Бахманом, возникает термин «коммуникативное языковое умение» (communicative language activity), которое первостепенно состоит из языковой или лингвистической, а также дискурсной, прагматической, разговорной, социально-лингвистической, стратегической и речемыслительной компетенций [15].

В подавляющем большинстве проанализированных работ ученые подчеркивают мультикомпонентность иноязычной коммуникативной компетенции и отмечают в качестве доминирующей составляющей языковую (иначе, грамматическую или лингвистическую) компетенцию наряду с другими не менее важными субкомпетенциями, что способствует продолжению дискуссии о компонентном составе и определении термина «иноязычная коммуникативная компетенция».

Многие исследователи детально изучали отдельные компоненты коммуникативной компетенции, например, формированию языковой (лингвистической) компетенции как первостепенной составляющей посвящены работы L. F. Bachman, M. Canale, P. Doye, D. Hymes, J. A. Van Ek , И. Л. Бим, М. Н. Вятютнева, Д. И. Изаренкова, М. В. Китайгородской, В. В. Сафоновой, Л. Н. Шабалиной и других.

Обобщив вышесказанное, базируясь на мнении отечественных исследователей (И. Л. Бим, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.) и смещая фокус внимания на формирование «иноязычной коммуникативной

компетенции» при изучении иностранного языка обучающимися по программам основного общего образования в школах, мы определяем понятие «иноязычной коммуникативной компетенции» как способность к адекватному восприятию, пониманию и своевременному выражению своих мыслительных намерений в разнообразных контекстах и готовность обучающихся действовать в условиях эффективного иноязычного общения и межкультурного взаимодействия с носителями языка.

В одной из своих работ И. Л. Бим выделила компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (языковая, речевая, тематическая и социокультурная) [1], данная классификация компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обусловливает обучение технике общения на иностранном языке в соответствии с принятыми нормами и стереотипами поведения, а также эмоциональным развитием обучающихся.

Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции изучены в работах В. В. Сафоновой, определяющей первый, наиболее значимый компонент — языковую компетенцию — как способность использовать фонетические, лексико-грамматические, орфографические языковые средства, синтаксические конструкции, а также умение составлять контекстуально оформленные высказывания в зависимости от ситуации коммуникации [6]. Другой исследователь, В. В. Кузнецова, определяет речевую компетенцию как умение выстраивать коммуникацию на основе всех видов речевой деятельности, способность конструировать логичные высказывания, толковать письменные и устные тексты, правильно выбирать лингвистические средства [3].

Формулированием трактовок, условиями успешного формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку занимались многие отечественные и зарубежные ученые (И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, В. В. Сафонова, Дж. Савиньон, Д. Хаймс, Д. Равен и другие). Например, И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как овладение коммуникативными навыками и умениями на основе социальных и культурных норм и традиций, национальных представлений в сфере общения [4].

Однако, несмотря на большое количество исследований [4; 5; 8; 22], аспекты оценивания составляющих компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (в частности, лингвистической компетенции) остаются без внимания, так же как и применение технологии критериального оценивания по системе Международного бакалавриата для

определения уровня сформированности указанной компетенции с целью повышения мотивации обучающихся, развития уровня их критического мышления, навыков самоконтроля и саморегуляции при изучении иностранных языков.

Вышеприведенный анализ понятий «иноязычная коммуникативная компетенция» и «лингвистическая компетенция» как ее ключевого компонента показал, что содержание данных понятий отличается неоднозначностью ввиду различных изложенных в отечественной и зарубежной литературе точек зрения, показывает, что описание структуры иноязычной коммуникативной компетенции не является полностью исчерпывающим, а современная школа нуждается в практической разработанности школьным сообществом эффективных методов, приемов и моделей формирования высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции и оценивания сформированности отдельных ее компонентов, в частности лингвистической компетенции.

В международных школах иностранный язык рассматривается как интеллектуальная основа для порождения новых когнитивных смыслов, средство культивирования международного мышления у обучающихся, стимул к освоению большего количества иностранных языков, развитию критической грамотности и исследованию собственной культурной идентичности [20].

Все без исключения педагоги школ Международного бакалавриата — учителя «иностранных» языков, которые работают с обучающимися из разных стран, выстраивают развивающую среду и мотивируют обучающихся к обмену языковым и культурным опытом с зарубежными ровесниками на протяжении всего обучения в рамках программы. Все обучающиеся, обладая уникальным запасом знаний как отправной точкой для их индивидуального непрерывного когнитивного развития, изучают не менее двух иностранных языков, но обязательно пользуются возможностями поддерживать и развивать свой родной язык (языки).

В школах Международного бакалавриата освоение иностранного языка наиболее эффективно реализуется с точки зрения разных подходов к одной и той же проблеме, жизненных ситуаций, которые в программе называются Global Contexts (англ.— Глобальные контексты), и при использовании исследовательского и рефлексивного подхода к изучению языка на основании этих значимых академических и социальных контекстов [18], а также при изучении лингвистических текстов и различных

литературных источников.

В целом овладение иностранным языком для обучающихся по программам основного общего образования нацелено на поэтапное формирование «мультиязычной» коммуникативной компетенции [5], сохранение родного языка и культурного наследия, развитие уважения и принятие других языков и культур, стимулирование мотивации к дальнейшему изучению и использованию языка как средства самовыражения в различных аутентичных контекстах и мультимедийных режимах общения, критическом и творческом осмыслении литературных источников и работе в условиях глобальной экономики и международного бизнеса.

И, наконец, для реализации поставленных целей и задач в каждой образовательной организации разрабатывается языковая политика — ежегодно редактируемый документ, положения которого направлены на поддержание атмосферы доверия и взаимного уважения в многоязычном школьном сообществе и ответственность за следование которому разделяет каждый участник образовательного процесса в школе. Языковая политика направлена на содействие развитию обучающихся на протяжении всей жизни и гарантирует, что оценивание уровней достижения обучающихся в овладении языковой (лингвистической) компетенцией будет производиться в соответствии с известными заранее критериями (Табл. 1 «Критерии оценивания при обучении иностранным языкам ...») [18, с. 9–10].

С точки зрения Международного бакалавриата, сущность преподавания языков состоит в том, чтобы дать возможность обучающемуся познать природу самого языка и процесс его изучения, который интегрирует в себе лингвистический, культурный и социальный компоненты.

Таблица 1

Критерии оценивания при обучении иностранным языкам в системе Международного бакалавриата

Критерий	Расшифровка
А. Понимание устной речи и визуальной информации	Понимание устной речи / устного текста и визуальной информации направлено на то, чтобы слышать и видеть, а также вовлечь и мотивировать обучающихся в выстраивание на основе услышанной и увиденной информации собственного глубокого понимания идей и ценностных установок, заложенных в исходном материале посредством творческого и критического осмысления, эмпатии.

B. Понимание письменной речи и визуальной информации	Понимание письменной речи / текста и визуальной информации направлено на то, чтобы слышать и видеть, а также вовлечь и мотивировать обучающихся в выстраивание на основе прочитанной и увиденной информации собственного глубокого понимания идей и ценностных установок, заложенных в исходном материале посредством творческого и критического осмысления, эмпатии.
C. Коммуникация в ответ на услышанную, увиденную, прочитанную информацию	Обучающиеся получают возможность совершенствовать навыки коммуникации, взаимодействуя на основе целого ряда вопросов, представляющих личный интерес локального или глобального значения в ответ на услышанную, увиденную, прочитанную информацию.
D. Использование языковых средств в устной и письменной форме	Грамотное эффективное использование устной и письменной речи на изучаемом языке в зависимости от аудитории общения и цели коммуникации. Обучающиеся демонстрируют собственное понимание лингвистических и литературных понятий, используют различные структуры, стратегии и приемы общения.

В соответствии с опубликованным в 2018 году документом Common European framework of references for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors общепринятая система уровней владения иностранным языком, используемая в Европейском Союзе (A1, A2, B1, B2, C1, C2) дополнена описанием уровня pre-A1 и обновленными дескрипторами на основе компетентностного подхода «я могу» (I CAN) [21]. В школах Международного бакалавриата используется адаптированная система общепринятых уровней, представленная в «Глобальной таблице уровней владения иностранным языком IB MYP» — в ней перечислены компетенции и умения, владение которыми ожидается от обучающихся на каждом этапе познавательного процесса [18].

В англоязычных источниках термин «компетенция» чаще используется в форме множественного числа (competencies) и понимается как значимая сфера деятельности, в которой обучающийся проявляет и использует накопленные знания, сформированные гибкие умения, приобретенные стратегии поведения и индивидуальные качества.

Таким образом, в работах российских и зарубежных ученых набор компонентов в составе иноязычной коммуникативной компетенции, несмотря на схожесть их структур, несколько отличается.

Российские ученые выделяют следующие ее составляющие: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции.

Зарубежный вариант включает лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую, социальную компетенции.

Фокус нашего внимания сосредоточен на лингвистической (языковой) компетенции как доминирующей компоненте коммуникативной компетенции, под которой подразумевается умение использовать грамматически и синтаксически правильные структуры, понимать смысловые синтагмы в речи, выстроенные в соответствии с существующими нормами иностранного языка для осуществления вербальной коммуникации.

Анализ эмпирического опыта дает основание предположить, что в обучении иностранному языку языковая компетенция (лингвистическая) является наиболее значимой и приоритетной и школа готова к формированию данной составляющей в учебном процессе средствами изучения иностранного языка при поддержании естественной языковой среды всеми участниками образовательного процесса подобно тому, как это реализуется в школах Международного бакалавриата.

Поддержание высокого уровня лингвистической компетенции связано в международных школах с использованием языка при выполнении значимых констатирующих заданий для интерпретации заданных понятий [14; 18], выражения мыслей и мнений при проведения устных дискуссий и оформлении письменных высказываний с последующей процедурой оценивания на основе известных критериев и процессов стандартизации [18]. Такие задания могут быть составлены на основе различных социальных и культурных контекстов, которые будут апеллировать к личному опыту обучающихся и определять использование ими письменного или устного языка, а также учитывать грамматические, прагматические и социолингвистические характеристики ситуации общения.

Лингвистическая компетенция, несомненно, связана с уровнем владения информационными компетенциями, поскольку правильное составление документов и описание результатов исследований требуют умений и развитых компетенций по поиску, отбору, компиляции, обработке, анализу, синтезу, критическому осмыслению информации и представлению результатов работы в различных цифровых формах.

По данным организации Международного бакалавриата, лингвистическая компетенция присутствует в каждой учебной дисциплине, но имеет различные формы выражения и представления (устные, письменные,

посредством использования ИКТ, выраженные как на родном языке, так и на других языках) [18].

В образовательном процессе необходимы объективные критерии, по которым можно отследить уровень сформированности лингвистической компетенции обучающихся по единому эталону [19]. Так, уровень лингвистической компетенции можно оценить на основе специально разработанных языковых тестовых критериальных констатирующих заданий, которые обучающийся заранее получает, при необходимости с подробными рубриками для интеграции коммуникативных навыков и языковых особенностей и успешного их выполнения.

Обучение иностранному языку, формирование и оценивание уровня лингвистической компетенции на основе коммуникативного подхода оказывает большое влияние на эффективность обучения и повышает уровень учебной мотивации обучающихся, что впоследствии стимулирует непрерывное самосовершенствование компетенций для достижения академического и профессионального успеха и перенесения приобретенных в учебно-познавательной ситуации навыков в ситуации реального общения. Если уровень компетенций обучающихся не соответствует ожидаемым эталонным стандартам обучения, школьники обычно получают дополнительные инструкции, более подробную дифференцированную информацию о процессе обучения и академическую поддержку со стороны педагогов. Преподаватели и родители вместо буквенной или количественной оценки обучающегося по заданию или тесту получают более точную описательную информацию о сильных и слабых сторонах обучающегося для последующей коррекции образовательного процесса. Данная практика оценивания компетенций является более эффективным подходом для школьников, осваивающих основные образовательные программы, поскольку она позволяет всем обучающимся соответствовать одним и тем же высоким стандартам качественного образования, ставить перед собой четкие, измеримые, переносимые на ситуации реальной жизни цели обучения, которые расширяют возможности студентов и формируют высокую степень ответственности за свое непрерывное образование в динамично меняющемся мире.

Заключение

Для успешного вхождения России в мировое образовательное пространство необходимо в процессе обучения школьников иностранным

языкам соотносить требования к сформированности иноязычных компетенций с общеевропейскими уровнями, критериями оценивания в системе Международного бакалавриата, а также прийти к единой понятийной основе. Опыт изучения российских и зарубежных источников показал, что одна и та же субкомпетенция и компонента иноязычной коммуникативной компетенции в зарубежных источниках именуется лингвистической, а в отечественных исследованиях чаще называется языковой. В отечественной практике формирования и оценивания иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся могут быть использованы опыт и достижения лучших зарубежных школ, что непременно будет способствовать повышению качества обучения, созданию развивающей коммуникативной среды в образовательной организации, нивелированию психологического барьера и разностороннему развитию личности обучающихся в новом глобальном языковом пространстве.

Литература

1. *Бим И. Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 156–163.
2. *Вятютнев М. Н.* Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2014. № 4. С. 67–76.
3. *Кузнецова В. В.* Коммуникативно-речевая компетенция — основа профессиональной культуры учителя // Человек и образование. 2010. № 2. С. 71–74.
4. *Низаева Л. Ф.* Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. 2016. № 28 (132). С. 933–935.
5. *Рузметова Н.* Communicative competence in English language teaching // Молодой ученый. 2017. № 24.2 (158.2). С. 55–57.
6. *Сафонова В. В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. … докт. пед. наук. М., 1992. 528 с.
7. *Соловова Е. Н.* Задачи языкового образования в русле глобальных реформ // Английский язык. Приложение к газете «Первое сентября». 2005. № 17. С. 26–31.
8. *Таюрская Н. П.* Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. 2015. № 1 (41). С. 83–87.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). С изменениями и дополнениями от: 29.12.2014, 31.12.2015.
10. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса / под общ. ред. В. А. Звегинцева. М., 1972. 233 с.
11. *Byrnes J. P., Wasik B. A.* Language and Literacy Development, Second Edition: What Educators Need to Know. New York: The Guilford Press, 2019. P. 39.
12. *Eslit E. R.* First language and its impact on the English language competency of students. GRIN Verlag, 2019. 221 p.
13. *Hadzantonis M.* English language pedagogies: Developing and Contextually Framing the Transition Theory. Taylor & Francis Group, 2017. 392 p.
14. *Hagenbach J., Koessler F.* Partial language competence. Centre for Economic Policy Research, 2019. 27 p.
15. *Heine B., Narrog H.* The Oxford handbook of linguistic analysis. Oxford University Press, 2015. P. 567.

16. *Hymes D.* On Communicative Competence / J. B. Pride, J. Holmes (eds.). New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

17. *Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels: IBM Education Center, 1992. P. 111–122.

18. Language Acquisition Guide. Middle Years Programme Guide. International Baccalaureate Organization, 2014. P. 24.

19. *Matthews P. H.* Generative Grammar and Linguistic Competence. Routledge, 2015. 112 p.

20. *Nhongo R.* An Investigation into English Second Language Competence and Performance of Shona and Ndebele First Language Learners. University of Fort Hare, 2015. 674 p.

21. *North B., Piccardo E., Goodier T.* Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. 235 p.

22. *Van Patten B., Williams J.* Theories in second language acquisition: an Introduction. Routledge, 2015. P. 34.

THE FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE IN NATIVE AND FOREIGN PRACTICE

Teaching foreign languages is naturally focused on the formation of students' competencies: several common basic ones for the professional development of any qualified specialist in the world community (socio-political, informational, socio-cultural) and communicative, which is regarded as super-objective for the formation of all other competencies and consists in readiness for interpersonal communication with representatives of other cultures.

However, the analysis of approaches of Russian and foreign researchers to the description of the essence, structure and content of foreign language communicative competence reveals some discrepancies.

Most scientists agree on the multicomponent structure of foreign language communicative competence that has such a key component as language (linguistic or grammatical in some studies) competence, as well as some other subcompetencies, but a common opinion about the structure, as well as the definition of the term "foreign language communicative competence" has not yet been developed.

Despite a large number of studies, the aspects of evaluating the components of foreign language communicative competence (linguistic competence, in particular) remain ignored, as well as the use of the technology of criteria assessment in the International baccalaureate system to determine the level of formation of this competence in order to increase the motivation of students, develop their level of critical thinking, self-control and self-regulation skills when teaching foreign languages.

The conducted analysis suggests that in teaching a foreign language, linguistic (language) competence is the most important and predominant, and the school is ready to form this component in the educational process by means of learning a foreign language while maintaining the natural language environment of students and teachers, the way it is implemented in International baccalaureate schools.

Keywords: communicative competence, linguistic competence, International Baccalaureate, subcompetence, assessment of linguistic competence.

References

- *Bim I. L.* Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Hutorskogo. M.: INEK, 2007. S. 156–163. [In Rus].

- *Byrnes J. P., Wasik B. A.* Language and Literacy Development, Second Edition: What Educators Need to Know. New York: The Guilford Press, 2019. P. 39.
- *Eslit E. R.* First language and its impact on the English language competency of students. GRIN Verlag, 2019. 221 p.
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897). S izmeneniyami i dopolneniyami ot: 29.12.2014, 31.12.2015. [In Rus].
- *Hadzantonis M.* English language pedagogies: Developing and Contextually Framing the Transition Theory. Taylor & Francis Group, 2017. 392 p.
- *Hagenbach J., Koessler F.* Partial language competence. Centre for Economic Policy Research, 2019. 27 p.
- *Heine B., Narrog H.* The Oxford handbook of linguistic analysis. Oxford University Press, 2015. P. 567.
- *Homskij N.* Aspekty teorii sintaksisa / pod obshch. red. V. A. Zveginceva. M., 1972. 233 s. [In Rus].
- *Hymes D.* On Communicative Competence / J. B. Pride, J. Holmes (eds.). New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. R. 269–293.
- *Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? / In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). Brussels: IBM Education Center, 1992. R. 111–122.
- *Kuznecova V. V.* Kommunikativno-rechevaya kompetenciya — osnova professional'noj kul'tury uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2010. № 2. S. 71–74. [In Rus].
- Language Acquisition Guide. Middle Years Programme Guide. International Baccalaureate Organization, 2014. P. 24.
- *Matthews P. H.* Generative Grammar and Linguistic Competence. Routledge, 2015. 112 p.
- *Nhongo R.* An Investigation into English Second Language Competence and Performance of Shona and Ndebele First Language Learners. University of Fort Hare, 2015. 674 p.
- *Nizaeva L. F.* Kommunikativnaya kompetenciya: sushchnost' i komponentnyj sostav // Molodoj uchenyj. 2016. № 28 (132). S. 933–935. [In Rus].
- *North B., Piccardo E., Goodier T.* Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. 235 p.
- *Ruzmetova N.* Communicative competence in English language teaching // Molodoj uchenyj. 2017. № 24.2 (158.2). S. 55–57. [In Rus].
- *Safonova V. V.* Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak special'nosti: dis. … dokt. ped. nauk. M., 1992. 528 s. [In Rus].
- *Solovova E. N.* Zadachi yazykovogo obrazovaniya v rusle global'nyh reform // Anglijskij yazyk. Prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya». 2005. № 17. S. 26–31. [In Rus].
- *Tayurskaya N. P.* Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya: zarubezhnyj i rossijskij opyt // Gumanitarnyj vektor. 2015. № 1 (41). S. 83–87. [In Rus].
- *Van Patten B., Williams J.* Theories in second language acquisition: an Introduction. Routledge, 2015. P. 34.
- *Vyatyutnev M. N.* Ponyatie yazykovoj kompetencii v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov // Inostrannye yazyki v shkole. 2014. № 4. C. 67–76. [In Rus].

УДК 373.51

А. М. Сивинский

Докторант кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан
E-mail: sivinskiy@mail.ru

Alexey M. Sivinskiy
PhD Doctoral Student, Department of Social and Pedagogical Disciplines, Abay Myrzakhmetov Kokshetau University, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

КАЗАХСТАНСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА)

В данной статье автором описывается действующая в Республике Казахстан модель организации поликультурной образовательной среды. Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей и принципов функционирования такой модели, изучении ее практического воплощения в образовательной организации на примере школы для детей с нарушениями слуха. Актуализируются вопросы социокультурной, языковой и образовательной политики Республики Казахстан, которая законодательно закрепляет принцип поликультурности в государственной системе обучения и воспитания, создавая таким образом особую социально-педагогическую модель. Научно обосновываются ее исторические предпосылки, принципы создания и функционирования. Путем проведения анализа актуальных литературных и сетевых информационных источников выявляется ряд принципов, на которых базируется современная казахстанская поликультурная образовательная среда, определяющих ее целостность и эффективность. Автор рассматривает тему через призму специального образования, проводит оценку глубины проникновения принципа поликультурности в систему обучения и воспитания. Приводя конкретные примеры из собственной педагогической практики, автор раскрывает осо-

Как цитировать статью: Сивинский А. М. Казахстанская модель организации поликультурной образовательной среды (на примере школы для детей с нарушениями слуха // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 38–49.

бенности казахского социокультурного феномена, его положительное влияние на учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных и коррекционных школах.

Ключевые слова: *поликультурная образовательная среда, дети с нарушениями слуха, Казахстан, образовательная модель, многонациональность, межэтническое взаимодействие, специальное образование.*

Введение. В современном мире, для которого характерны активные процессы глобализации, интеграция и непрерывное взаимодействие различных этносов становятся естественным и объективно необходимым явлением. Наблюдаемые сегодня диффузные изменения европейских и азиатских ценностей оказывают непосредственное влияние на национальные системы образования, инициируя разработку и внедрение актуальных парадигм, удовлетворяющих новым социальным запросам современного общества.

В образовательную среду XXI века прочно вошли такие понятия, как поликультурная компетентность и социокультурный подход, — это является отражением того, что фактор распространения принципа поликультурности в организации общественной жизнедеятельности приобретает сейчас все большее значение. При этом осознанное включение различных этнических групп в единое социальное пространство становится феноменом, порождающим новые человеческие взаимосвязи, оказывающие положительное влияние на общественное и экономическое развитие.

Первый Президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев говорил о том, что одной из главных особенностей Казахстана является его многонациональность [9]. При этом за годы независимости удалось не только сохранить этнические ценности отдельных народов, но и определить векторы их развития и взаимодействия, создать для этого подходящие условия.

На сегодняшний день сформировалось три направления обеспечения поликультурной среды: во-первых, это возрождение казахской национальной культуры и всех ее составляющих (традиционных, исторических, языковых); во-вторых, взаимообогащение с другими внутренними культурными потоками, прежде всего русскоязычными (как следствие установленных крепких и продолжительных связей); в-третьих, интеграция в европейское пространство (обеспечение возможностей сотрудничества с передовыми странами через самостоятельное развитие конкурентоспособного человеческого потенциала).

Система образования — важнейший компонент развития любого государства. Действующая в Республике Казахстан модель образовательной среды является поликультурной, она сформировалась под влиянием как исторических факторов (многонациональный состав, необходимость реформирования в условиях построения суверенного государства, новый этап развития мирового общественного сознания), так и глубоких практических изысканий [10]. Национальные особенности казахской культуры обеспечили благоприятные условия для построения такой образовательной модели (гуманистические педагогические традиции, развитые ценности социальных взаимодействий, многовековой опыт культурной интеграции), однако ее теоретическая база была разработана гораздо раньше.

Цель данной статьи — описать особенности и принципы функционирования казахстанской модели поликультурной образовательной среды, изучить, как данная модель находит свое практическое воплощение в образовательной организации на примере школы для детей с нарушениями слуха.

Обзор литературы. Еще во второй половине 1960-х годов в США зародились идеи полиэтнического образования, которое должно было включать в себя педагогическое взаимодействие, осуществляемое в условиях совокупности представителей нескольких национальностей, имеющих языковые, культурные или расовые различия. Развитие данных идей нашло отражение в трудах А. Тойнби [19], Э. Мэйлера, Н. Я. Данилевского [2]. Сходные научно-педагогические исследования, именуемые «мультикультурными», проводили такие ученые, как Дж. Бэнкс, П. Бателлан, В. Нике, Г. Аурнхаймер, Р. Хенви [15].

В русскоязычной литературе проблемам педагогической культуры межнационального взаимодействия посвящены работы З. Т. Гасанова, Г. Д. Дмитриева, теоретические концепции поликультурного образования описываются учеными и педагогами В. В. Макаевым, З. А. Мальковой, Л. Л. Сунруновой [7].

Казахстанские историки и этнопедагоги (Ж. О. Артыкбаев, С. К. Калиева, К. Б. Болеев, Л. К. Болеева [1], М. К. Козыбаев, К. Ж. Кожахметова [5], М. М. Муканов и др.) подробно описывают эмпирические и теоретико-содержательные исследования, посвященные обучению и воспитанию подрастающего поколения в отечественной поликультурной среде, обосновывают необходимость развития совре-

менного казахстанского общества именно таким путем [4].

На сегодняшний день социокультурная, языковая и образовательная политика Республики Казахстан законодательно закрепляет принцип поликультурности в государственной системе обучения и воспитания [18]. Его статус отражен, в первую очередь, в законах «Об образовании» и «О языках», а также в Постановлении Правительства Республики Казахстан «О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2019 годы». Так, например, статья 8 закона «Об образовании» говорит о необходимости приобщения обучающихся как к отечественной, так и мировой культуре, изучения национальных особенностей не только казахского народа, но и других, проживающих на территории республики [12]. Переход Казахстана в 2017 году на обновленное содержание образования позволил отразить принцип поликультурного взаимодействия, в том числе и в учебных программах.

Результаты. Мировые образовательные стандарты, продиктованные современными политическими и экономическими лидерами (США, Великобритания, Япония, Китай), накладывают обязательства перед странами, наращивающими международное сотрудничество, по реформированию своих педагогических систем. Сегодня любому государству необходимы не просто человеческие ресурсы, имеющие образование, но и конкурентоспособные, многоаспектно развитые личности, ориентирующиеся в новой информационной среде и способные к безбарьерному межкультурному взаимодействию.

В настоящее время Казахстан решает данную проблему, внедряя в собственную систему образования принцип трехъязычия (казахский, русский, английский), который должен обеспечить ему преимущество на международной экономической и политической арене. Кратко данный принцип можно охарактеризовать следующим образом: некоторые обязательные школьные предметы предлагается проводить строго на определенных языках (например, историю Казахстана — на казахском, всемирную историю — на русском, информатику — на английском), таким образом существенно расширяя возможности по освоению иностранных языков, а также создавая благоприятные условия для взаимного проникновения различных национальных культур.

С точки зрения педагогической методики можно рассматривать социокультурные аспекты казахстанской модели поликультурной об-

разовательной среды по следующим направлениям: создание условий для благоприятного межнационального взаимодействия, воспитание взаимоуважения и толерантного отношения к представителям других этносов, введение в учебную практику многовекторного изучения национальных культурных особенностей и рассмотрения их через призму современного общества [3].

С нашей точки зрения, поликультурная система обучения и воспитания в Казахстане — это:

- эффективное средство противодействия возникновению экстремизма, ксенофобии, межнациональной розни, нулевой терпимости и преследованиям, основанным на этнических различиях;
- преемственное, но и в какой-то степени альтернативное проявление интернационализма, характерного для образовательных моделей конца прошлого века;
- адаптация к жизни в мультиконфессиональном казахстанском социуме, профилактика межэтнической социальной напряженности, воспитание гражданственности и патриотизма;
- формирование современной личности, готовой к эффективной профессиональной и общественной деятельности в условиях поликультурной среды, развитие ее гуманистических и коммуникативных качеств.

Анализируя актуальные литературные и сетевые информационные источники, можно выявить, что современная казахстанская поликультурная образовательная среда базируется на ряде принципов, определяющих ее целостность и эффективность. Перечислим наиболее значимые из них.

Первый и на сегодняшний день наиболее широко освещаемый принцип — мультиязычие. Сегодня в казахстанской образовательной практике наиболее актуален вопрос лингвистической компетенции, одновременное владение как минимум тремя языками (казахским, русским и английским) [16]. Баланс между содержанием образования и языками обучения не только способствует расширению познавательной сферы учащихся, но и положительно сказывается на перспективах их профессионального взаимодействия как внутри Казахстана, так и за рубежом.

Второй принцип — преемственность поколений. Трансляция национальной культуры на молодых граждан страны через систему образования, происходящая методически обоснованно, взвешенно и це-

ленаправленно, способствует их духовному обогащению и развитию самосознания [13]. В школьной практике это обычно означает включение изучения обычаев и традиций наиболее широко известных казахстанских конфессий в отдельные разделы учебной программы и внеклассные мероприятия.

Третий принцип — единство. Для понимания важности национального и культурного самосознания учащимся необходимо овладеть соответствующими ключевыми компетенциями, общезначимыми для любой этнической группы.

Практическую основу реализации данного принципа составляет опыт общения учащихся и их коллективной работы внутри социальной ячейки, не имеющей ярко выраженного дифференциального признака. Например, это может быть проектная деятельность учеников из старших и младших классов в одной микрогруппе или организованная встреча школьников с деятелями культуры, представителями религии или политики.

Четвертый принцип — научность и целостность. Методы организации поликультурной образовательной среды включены в государственный стандарт, пройдя необходимую апробацию на экспериментальных педагогических площадках.

Пятый принцип — этичность и вариативность. Статус казахской нации как государствообразующей вовсе не означает отказ неказахского населения республики от собственной этнической принадлежности. Поэтому образовательная актуальность духовных, нравственных, сакральных и традиционных ценностей признается в равной степени для всех культур, представители которых проживают на территории суверенного Казахстана [17].

Таким образом образуются естественные условия для развития поликультурной среды, построенной на взаимном уважении и активном взаимодействии при сохранении национальной идентичности [8].

Для того чтобы понять, как описанная выше модель поликультурного взаимодействия находит свое практическое воплощение в образовательной организации, рассмотрим некоторые аспекты ее реализации на примере конкретной казахстанской школы — КГУ «Областная специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с нарушениями слуха» города Петропавловска. По мнению казахстанских ученых К. К. Куламбаевой и А. Н. Кошербаевой, исторические, культурные и экономические фак-

торы оказали на систему коррекционного образования Республики Казахстан не меньшее влияние, чем на развитие общей педагогики [14], поэтому данный пример не сузит круг нашего исследования, а наоборот — позволит оценить, насколько глубоко принцип поликультурности проникает в систему обучения и воспитания.

Областная школа-интернат для детей с нарушениями слуха города Петропавловска осуществляет обучение и воспитание неслышащих и слабослышащих ребят в дошкольных группах, начальном (0–4 классы), среднем и старшем звене (5–12 классы). Реализуя утвержденные учебные программы государственного образца, педагогический коллектив старается обеспечить наиболее благоприятные условия для культивации поликультурной образовательной среды. Детям, имеющим нарушения слуха, испытывающим затруднения с восприятием звуковой информации, изучение школьной программы дается особенно тяжело, поэтому в коррекционном обучении используются специальные методы, опирающиеся на иллюстративный, визуальный либо осязаемый материал, позволяющий задействовать сохранные чувственные анализаторы. Поэтому государственная программа «Рухани Жаңғыру» («духовное возрождение», точечное включение в школьный курс этнографических и этнокультурных компонентов) за счет широких возможностей использования наглядности нашла в данной школе особое отражение, оказав положительное влияние на эффективность как воспитательной, так и учебной работы.

Рассмотрим четыре стороны поликультурного взаимодействия в этой школе-интернате: организационную, учебную, внеклассную и социально-бытовую.

Организационная сторона представлена различными внутришкольными объединениями, так или иначе поднимающими этнокультурный вопрос. Во-первых, это школьный Центр духовного согласия — учебная аудитория, в которой наглядно представлены артефакты различных народов (казахов, русских, украинцев, татар). Здесь учащиеся знакомятся с их культурными особенностями, изучают национальные традиции и обычаи, занимаются этнографическими изысканиями. Во-вторых, школьный Музей боевой и трудовой славы, цель которого — показать детям с нарушениями слуха, как их предки плечом к плечу сражались против общего врага, защищая свое многонациональное государство. В-третьих, действующий в рамках кружковой работы ансамбль народного

танца «Пульс», предлагающий ребятам научиться исполнять казахские, русские, узбекские, польские и другие народные танцы. Таким образом детям наглядно демонстрируется значение и разнообразие культур.

Поликультурные компоненты учебного процесса в данной школе представлены определенным набором сквозных тем, так или иначе затрагивающих все предметные области. Например, на уроках информатики и географии в рамках проекта «Сакральная география Республики Казахстан» учащиеся под руководством преподавателей создают электронную интерактивную карту Северо-Казахстанской области, отражающую информацию о местных достопримечательностях культурного или религиозного характера (мечети, православные и католические храмы, архитектурные и исторические памятники). Во время занятий по казахскому языку дети подготавливают краткий путеводитель по своему родному городу, описывая на государственном языке местные достопримечательности (русский драматический театр, музей-резиденция Абылай хана, римско-католический собор). На уроках технологии шьют национальные костюмы (казахские, русские, украинские, белорусские, немецкие, азербайджанские) для внеклассных мероприятий, праздников, концертов, а в программу по физической культуре обязательно включаются национальные игры (тогыз кумалак, бес асык, лапта). Можно отметить, что формирование социокультурной компетентности у неслышащих и слабослышащих детей происходит в интерактивной познавательной форме (в соответствии с педагогической методикой), с использованием практико-ориентированных форм организации занятий (экскурсии, проектная и творческая работа).

Педагогическая особенность проведения внеклассных мероприятий в школе для детей с нарушениями слуха состоит в том, что они позволяют наиболее точно оценить, насколько у ребенка развиты представления о поликультурности, толерантности, межнациональных отношениях. Сотрудники областной школы-интерната отмечают, что их воспитанники открыто и с интересом отмечают праздники разных народов (Наурыз, Масленица, Хэллоуин), участвуют в общешкольных торжественных линейках, готовят концертные программы, тематические вечера, чаепития за единым столом. Такие мероприятия носят не только развлекательный и познавательный, но и воспитательный характер, формируя у детей с нарушенной слуховой функцией богатый и разносторонний внутренний мир, основанный на дружбе и межнациональном согласии.

Особенности интернатной формы организации образовательного процесса приводят к тому, что продолжительность включенности детей в социум составляет практически весь день. Учитывая многонациональный контингент подопечных областной коррекционной школы-интерната города Петропавловска, данный факт может приводить к социальной напряженности. Однако этого не происходит. Педагоги подтверждают, что межнациональные конфликты в этой школе исключены, да и невозможны в принципе. Объединенные общим недугом (нарушенным слухом), дети не делятся между собой по этническому признаку, предпочитая жить одной дружной семьей. После окончания школы ребята сохраняют теплые взаимоотношения, некоторые из них вступают в брачные союзы, в том числе и межнациональные.

Заключение. Конечно, для эффективного решения задач, которые ставит поликультурное образование, недостаточно соответствующей методической базы и благоприятных социокультурных условий.

Одним из ключевых элементов в данном случае выступает личность педагога, являющегося безусловным примером для подрастающего поколения, в том числе неслышащих и слабослышащих детей. Педагог сам должен быть психологически подготовлен к культивированию ядра межконфессионального согласия, владеть приемами включения поликультурных принципов в образовательную среду [6, с. 253], иметь активную гражданскую и общественную позицию. И сегодня такая работа в Казахстане проводится, подтверждением этого является проект нового закона «О статусе педагога», имеющий соответствующие нормативные положения [13].

Подводя итог, можно сказать, что казахстанская модель поликультурной образовательной среды действительно успешно реализуется, однако ее цель — это не только формирование межэтнической компетенции и толерантности подрастающего поколения. На сегодняшний день она представляет собой залог мира и согласия в независимом Казахстане, гарантию того, что источник многонационального преимущества этого государства будет неиссякаем.

Литература

1. *Болеева Л. К.* Теория и практика этнопедагогической подготовки учителей общеобразовательной средней школы: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Тараз, 2006. 27 с.

2. *Данилевский Н. Я.* Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому. Изд. шестое. СПб.: Глаголь, 2003. 574 с.

3. *Демисенова Ш. С., Севостьянова С. С.* Особенности поликультурного образования студентов педагогических вузов // Вестник КарГУ. Серия «Педагогика». 2010. № 3 (59). С. 175–180.

4. Казахи: историко-этнографическое исследование / ред. коллегия М. К. Козыбаев, Х. А. Аргынбаев, М. С. Муканов. Алматы: Казахстан, 1995. 352 с.

5. *Кожахметова К. Ж.* Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. Алматы: Ғылым, 1998. 317 с.

6. *Куламбаева К. К., Жетыбаев А. К., Басжанова А. Ж.* Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию учащихся в системе повышения квалификации // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: мат-лы VIII Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2017. С. 251–254.

7. *Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л.* Поликультурное образование актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.

8. *Набиева Д. Н., Алиев Ш. М.* Толерантность как фактор стабилизации межэтнических отношений в поликультурном образовательном пространстве // Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру. Симпозиум XIII. Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. Материалы IV Международного конгресса. Пятигорск: ПГЛУ, 2004. С. 25.

9. *Назарбаев Н. А.* Сборник докладов на 1–10 сессиях Ассамблеи народов Казахстана (на казахском и русском языках). Астана: Елорда, 2005. 440 с.

10. *Наурызбай Ж. Ж.* Воспитание патриотизма и поликультурности в организациях образования // Многопрофильный университет: патриотизм, поликультурность, конкурентоспособность будущих специалистов: сб. мат-лов VIII Междунар. конф. Байконуровских чтений. Жезказган, 2008. Кн. 1. С. 3.

11. Образование в поликультурной среде: пособие для преподавателей факультативных курсов средней школы / под ред. Б. К. Кудышевой. Алматы: ШДС «Парасат», 2001. 218 с.

12. Об образовании: закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 07.07.2020 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747.

13. О статусе педагога: Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI (с изменениями от 07.07.2020 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=32091648.

14. *Сивинский А. М., Куламбаева К. К., Кошербаева А. Н.* История и современное состояние системы обучения детей с нарушениями слуха в Республике Казахстан // Человеческий капитал. 2019. № 3 (123). С. 38–45.

15. *Banks J.* Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Allyn and Bacon, 2001. 360 p.

16. *Karimova B., Ongarbayeva A., Sebepova R.,* et al. Synergetic approach in trilingua education of the Republic of Kazakhstan // Opción. 2018. Vol. 34, No. 85. P. 327–343.

17. *Koenig T. L., Spano R., Kaufman D.,* et al. A Freirean analysis of Kazakhstani social work education // International Social Work. 2017. Vol. 60, No. 1. P. 156–169.

18. *Logvinova O. K., Ivanova G. P., Shakirtova A. T.* Multicultural education in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan: General trends and national peculiarities // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. Vol. 11, No. 9. P. 3301–3312.

19. *Toynbee A. J.* Change and habit: the challenge of our time. Oxford: Oxford University Press, 1966. 248 p.

KAZAKHSTAN MODEL OF ORGANIZATION POLYCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF A SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS)

In this article, the author describes the model of organization of a multicultural educational environment in the Republic of Kazakhstan. The purpose of the article is to consider the features and principles of the functioning of such a model, to study its practical implementation in an educational organization using the example of a school for children with hearing impairments. The issues of sociocultural, linguistic and educational policy of the Republic of

Kazakhstan, which legislatively enshrines the principle of multiculturalism in the state system of training and education, are being updated, thus creating a special socio-pedagogical model. Its historical premises, principles of creation and functioning are scientifically substantiated. By analyzing relevant literary and online information sources, a number of principles are identified on which the modern Kazakhstani multicultural educational environment is based, which determine its integrity and effectiveness. Considering the issue he addresses through the prism of special education, the author assesses the depth of penetration of the principle of multiculturalism into the system of training and education. Citing specific examples from his own teaching practice, the author reveals the features of the Kazakh sociocultural phenomenon, its positive impact on the educational process in secondary schools and correctional schools.

Keywords: multicultural educational environment, children with hearing impairment, Kazakhstan, educational model, multinationality, interethnic interaction, special education.

References

- *Banks J.* Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Allyn and Bacon, 2001. 360 p.
- *Boleeva L. K.* Teoriya i praktika etnopedagogicheskoy podgotovki uchiteley obshcheobrazovatel'noy sredney shkoly: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.01. Taraz, 2006. 27 s. [In Rus].
- *Danilevskiy N. Ya.* Rossiya i Evropa. Vzglyad na kul'turnye i politicheskie otnosheniya slavyanskogo mira k germano-romanskomu. Izd. shestoe. SPb.: Glagol, 2003. 574 s. [In Rus].
- *Demisenova Sh. S., Sevost'yanova S. S.* Osobennosti polikul'turnogo obrazovaniya studentov pedagogicheskikh vuzov // Vestnik KarGU Seriya «Pedagogika». 2010. № 3 (59). S. 175–180. [In Rus].
- *Karimova B., Ongarbayeva A., Sebepova R.,* et al. Synergetic approach in trilingua education of the Republic of Kazakhstan // Opción. 2018. Vol. 34, No. 85. P. 327–343.
- Kazakhi: istoriko-etnograficheskoe issledovanie / red. kollegiya M. K. Kozybaev, Kh. A. Argynbaev, M. S. Mukanov. Almaty: Kazakhstan, 1995. 352 s. [In Rus].
- *Koenig T. L., Spano R., Kaufman D.,* et al. A Freirean analysis of Kazakhstani social work education // International Social Work. 2017. Vol. 60, No. 1. P. 156–169.
- *Kozhakhmetova K. Zh.* Kazakhskaya etnopedagogika: metodologiya, teoriya, praktika. Almaty: Ғylym, 1998. 317 s. [In Rus].
- *Kulambaeva K. K., Zhetybaev A. K., Baszhanova A. Zh.* Formirovanie gotovnosti pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu uchashchikhsya v sisteme povysheniya kvalifikatsii // Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy: mat-ly VIII Vseros. nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uchastiem). Tambov: Izd. dom TGU im. G. R. Derzhavina, 2017. S. 251–254. [In Rus].
- *Logvinova O. K., Ivanova G. P., Shakirtova A. T.* Multicultural education in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan: General trends and national peculiarities // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. Vol. 11, No. 9. P. 3301–3312.
- *Makaev V. V., Mal'kova Z. A., Suprunova L. L.* Polikul'turnoe obrazovanie aktual'naya problema sovremennoy shkoly // Pedagogika. 1999. № 4. S. 3–10. [In Rus].
- *Nabieva D. N., Aliev Sh. M.* Tolerantnost' kak faktor stabilizatsii mezhetnicheskikh otnosheniy v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Mir na Severnom Kavkaze cherez yazyki, obrazovanie, kul'turu. Simpozium XIII. Etnopedagogika i sravnitel'naya pedagogika. Polikul'turnoe obrazovanie. Materialy IV Mezhdunarodnogo kongressa. Pyatigorsk: PGLU, 2004. S. 25. [In Rus].
- *Nauryzbay Zh. Zh.* Vospitanie patriotizma i polikul'turnosti v organizatsiyakh obrazovaniya // Mnogoprofil'nyy universitet: patriotizm, polikul'turnost', konkurentosposobnost' budushchikh spetsialistov: sb. mat-lov VIII Mezhdunar. konf. Baykonurovskikh chteniy. Zhezkazgan, 2008. Kn. 1. S. 3. [In Rus].
- *Nazarbaev N. A.* Sbornik dokladov na 1–10 sessiyakh Assamblei narodov Kazakhstana (na kazakhskom i russkom yazykakh). Astana: Elorda, 2005. 440 s. [In Rus].

- Obrazovanie v polikul'turnoy srede: Posobie dlya prepodavateley fakul'tativnykh kursov sredney shkoly / pod red. B. K. Kudyshevoy. Almaty: ShDS «Parasat», 2001. 218 s. [In Rus].
- Ob obrazovanii: zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 iyulya 2007 goda № 319-III (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 07.07.2020 g.) [Elektronnyy resurs]. URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747. [In Rus].
- O statuse pedagoga: Zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 dekabrya 2019 goda № 293-VI (s izmeneniyami ot 07.07.2020 g.) [Elektronnyy resurs]. URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=32091648. [In Rus].
- *Sivinskiy A. M., Kulambaeva K. K., Kosherbaeva A. N.* Istoriya i sovremennoe sostoyanie sistemy obucheniya detey s narusheniyami slukha v Respublike Kazakhstan // Chelovecheskiy kapital. 2019. № 3 (123). S. 38–45. [In Rus].
- *Toynbee A. J.* Change and habit: the challenge of our time. Oxford: Oxford University Press, 1966. 248 p.

УДК 37.01

О. В. Стрижак

Учитель русского языка и литературы ГБОУ «Инженерная школа 1581» г. Москвы, аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: okdem70@mail.ru

Oksana V. Strizhak
Teacher of Russian Language and Literature, Engineering school 1581, Postgraduate Student, the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ В ВОСПИТАНИИ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

В статье рассматривается воспитательный потенциал театрализации при работе со школьниками. Цель статьи: раскрыть роль театрализации в формировании со-бытийной детско-взрослой общности как пространства диалога между взрослыми и детьми. Рассматриваются вопросы: задачи воспитания в настоящий момент, обращение к социогуманитарной практике как значимому условию формирования ценностей воспитанников. Результаты исследования: представлен исторический взгляд на обращение к средствам театрализации в образовании. Заключение: раскрывается актуальность идей прошлого для современных социокультурных практик в образовании.

Ключевые слова: *воспитание, театр, театрализация, диалог, детско-взрослая общность, со-бытие.*

Введение. В наши дни, когда все меньше общих интересов и совместных дел у представителей разных поколений, детей и взрослых, в системе общего образования актуализируются такие процессы, как воспитание и социализация личности. Именно воспитание как область социогуманитарной практики создает условия для совместной деятельности участников процесса, где через общее переживание устанавливается диалог между поколениями, культурами, рождается общность взрослых и детей [15].

Актуальность детско-взрослой общности в современном образовании бесспорна. Одним из источников возникновения такой общности является театрализация, так как она предполагает совместную деятельность детей и взрослых,

Как цитировать статью: Стрижак О. В. Театрализация в воспитании: история вопроса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 50–59.

объединенных общим интересом [2]. Под театрализацией понимаем использование средств театра в воспитательном процессе, ведь здесь создание спектакля не цель, а средство образования эмоциональной сферы ученика, средство его духовного развития, площадка для формирования коммуникативных навыков, пробы новых социальных ролей.

Исследователи часто обращаются к применению средств театра в педагогическом пространстве (Ш. А. Амонашвили, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, Г. Винекен, Я. Корчак, А. Нилл, С. Френе, Р. Штейнер и др.), так как театральная деятельность способствует возникновению благоприятных условий для формирования детско-взрослой общности. Эти условия обеспечивают нерегламентированные отношения, расширение привычных границ формального коллектива.

Например, детско-взрослая общность, сформированная на основе театральной деятельности, помогает решить проблему восприятия учениками предмета «литература» в учебном заведении негуманитарного профиля. Зачастую будущие математики, физики, программисты относятся к литературе несерьезно. Но если изучать программное произведение, обращаясь к нему как к материалу для практической деятельности, то оно становится основой не только для сочинения, но и для постановки спектакля. А если ставить его не в театральном кружке, а классом, еще лучше всей параллелью, то появится событие, по-настоящему объединяющее всех его участников.

Театр, древнейшее искусство, щедро дарит педагогам свои приемы для работы. Он, как способ не только художественного, но и общественного познания действительности, помогает ребенку в становлении личности, позволяет ему осознавать свою связь с миром и определять свое место в нем. Иначе говоря, театр — это путь ребенка в культуру, к нравственным ценностям, путь к себе.

Все это актуально, даже если ты пассивный участник процесса — зритель в театре. А что, если ты включен в театральную деятельность? Если ты, школьник-подросток, увлеченный техническими предметами, примериваешь на себя роль режиссера, сценариста, декоратора, актера? Что в этом случае тебе дает театр?

Кроме просветительской функции, кроме эмоционального развития, театрализация в школе создает условия для формирования навыка взаимодействия между всеми участниками процесса (детьми и значимыми для них взрослыми, этот процесс инициирующими), для выстраивания

настоящего диалога между поколениями, ощущающими свою общность. Именно поэтому педагоги-новаторы (особенно в XX в.) в целях формирования такой общности обращались к театрализации. Можно ли в этом случае говорить о новаторстве? Отнюдь.

Для осознания роли театрализации в процессе воспитания важно увидеть связь прошлого и настоящего, почувствовать диалог разных эпох и понять, какой непростой путь она прошла, сохранив свою главную функцию — передачу духовного опыта и нравственных ценностей от поколения к поколению.

Цель статьи — раскрыть данную тему, показать историю развития вопроса. Представить исторический взгляд на вопросы театрализации, раскрывая актуальность идей прошлого для современных социокультурных практик в образовании.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы будут использоваться следующие методы исследования: анализ философской, психологической, педагогической литературы по исследуемой проблеме; анализ документов, педагогическое наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности учащихся, опытно-экспериментальная работа по формированию детско-взрослой общности при организации театрализации со школьниками-подростками.

Результаты. Театрализация как способ развития и социализации личности в силу своей коллективной природы имеет очень долгую историю. Это связано с особенностью театра, который в первую очередь направлен на формирование «эмоционально-ценностного отношения к миру, к себе, к другому» [7, с. 7]. Так, в первобытном обществе посвящение подростка, признание его частью племени, по сути, было настоящим театральным действом, построенным по определенному сценарию, с коллективной игрой, закрепленными текстами, с использованием грима, костюмов, декораций. Как отмечает Н. Евреинов, «первобытный человек, как и человек позднейшей культуры, устраивает из рождения первенца, из охоты, войны, из суда и наказания, из религиозного обряда, включая похороны, некое представление чисто театрального характера» [3, с. 9]. Видимо, только приправленная театрализацией жизнь приобретала для него смысл, становилась чем-то, что можно любить по-настоящему.

Можно заметить, что подобное обрядовое действие через коллективную игру не только передавало знания от поколения к поколению, но и выполняло воспитательные функции, передавая традиции и нрав-

ственные ценности. А впоследствии стало основой для рождения театра.

Как самостоятельный вид искусства театр оформился во времена античности. По свидетельству источников, античные мудрецы в своих «школах» активно применяли театрализацию. Например, Платон (V в. до н.э.) утверждал, что воспитание нужно выстраивать в соответствии с «природными возможностями и будущими занятиями ребенка», а игры должны пройти серьезный отбор, так как «…характер игр очень серьезно влияет на установление законов и определяет, будут они прочными или нет» [11, с. 248]. Общность, которая возникает в процессе игры, объединяет всех участников эмоционально, помогает им принять общие правила и следовать им в дальнейшем. В римских риторических школах I–II вв. до н.э. приемы театрализации также применялись достаточно широко. Овидий, Сенека, Цицерон в своих трудах свидетельствуют о том, что учителя совершенствовали ораторские навыки своих учеников, предлагая им от имени известных исторических личностей разыгрывать споры на заданные темы. Эти споры превращались зачастую в настоящие драматические сцены. А в эпоху Средневековья в школах экзамены проводились в виде своеобразного спектакля на латинском языке.

Активно в образовательный и воспитательный процесс средства театра привлекает чешский педагог-гуманист Я. А. Коменский (1592–1670). Он называет школы «местом для учебных забав», где «обучение и для учащих, и для учащихся само по себе приятно и привлекательно и есть (или, по крайней мере, должно быть) как бы игра или забава» [4, с. 258]. Личные идеи Коменский сопровождает учебниками, его пьеса «Школа-игра» — это иллюстрация к энциклопедии «Открытая дверь языков». Именно он вносит в педагогику внедрение приемов театрализации, привлекает к постановкам учеников, создавая воспитывающую среду учебного заведения.

В это время школьный театр из Западной Европы проникает на Украину. Именно оттуда царь Алексей Михайлович привозит в Москву Симеона Полоцкого, устроителя театральных зрелищ, и доверяет ему не только обучение своих детей, но и заведование Заиконоспасской школой, в которой учились будущие чиновники. Так Полоцкий становится родоначальником школьной драматургии в России. Осознавая воспитательное значение школьных спектаклей, он прививает своим последователям интерес к этой деятельности. Школьный театр при Алексее Михайловиче, в первую очередь благодаря яркой форме, позволяющей

любое знание сделать личностно значимым, должен был передавать от поколения к поколению нравственные ценности.

Так, в XVII веке в России начинается история школьного театра, которая приведет к появлению в XVIII веке классического репертуарного театра, а в XX веке подарит целую плеяду педагогов, строящих свои воспитательные системы на использовании средств театрализации.

При Петре I идеи С. Полоцкого осуществляются в Славяно-греко-латинской академии и Медицинской академии на Яузе. Немного позже светские учебные заведения и духовные семинарии включают в учебные планы школьный театр как отдельный предмет. Теперь средства театра помогают в изучении не только иностранных языков, но и русской словесности, преподаются риторика и пиитика. В результате появляются пьесы на русском языке о событиях русской действительности. Учащиеся сами ставят пьесы, которые создают педагоги (Ф. Прокопович). Все это формирует особую воспитывающую атмосферу, которая объединяет всех участников учебного процесса и даже влияет на школьную жизнь. Так, например, для школьных спектаклей, обставленных обычно очень пышно, отводятся отдельные кабинеты. Эти спектакли посещают представители аристократии — так постепенно школьный театр превращается в театр публичный. Несмотря на то, что нравственно-религиозный характер этих представлений сохраняется, они становятся более светскими, более современными. В это время школьный театр помогает популяризации идей общественного преобразования.

При Анне Иоановне в Сухопутно-шляхетном корпусе, закрытом учебном заведении для дворян, средствами театра ученики осваивают иностранный язык (через постановку трагедий Вольтера). Происходит деятельное участие кадетов в придворных праздниках, где они проявляют себя настолько ярко, что в конечном итоге приводит к появлению указа следующей правительницы, Елизаветы Петровны, об основании русского кадетского и придворного театра. Под руководством А. П. Сумарокова, основоположника русской драматургии, бывшего кадета корпуса, за два года (1750–1752) было разыграно 32 спектакля. Это были авторские пьесы на русском языке. И. И. Бецкой, руководитель кадетского корпуса, поощрял занятия театром в своем учреждении, так как считал, что он создал «гуманистическую воспитательную среду, которая содействовала энциклопедическому характеру образования» [1, с. 120].

Москва не отстает: в 1755 году открывается первый российский

университет, при котором создается учебный театр. Им руководит еще один русский драматург — М. М. Херасков. Ученики гимназии при университете регулярно ставят спектакли, теперь это не религиозные пьесы, а бытовые драмы. Иногда эти представления разыгрываются на сцене Итальянской комической оперы.

В конце XVIII века нравоучительная «школьная драма» перестает существовать в чистом виде, но в учебных заведениях остаются сценические представления. Каковы же цели использования театрализации? В первую очередь, учебные: обучение разговорной латинской речи, изучение иностранных языков, развитие ораторского мастерства, обретение свободы в общении с собеседником. Не следует забывать о воспитательной составляющей: поощрение творчества воспитанников, формирование представления о нравственных ценностях, развитие интереса к родному языку, родной истории.

Те же тенденции мы наблюдаем и в первой половине XIX века. Например, в Царскосельском лицее ученики и учителя участвуют в создании спектаклей. Причем последние относятся к ним как к способу развития эстетического вкуса своих подопечных. Отношение дирекции к спектаклям настороженное, отмечается, что в театре «…раскрывались широкие возможности для процветания духа свободомыслия и критицизма, который все прочнее и прочнее обосновывался в среде лицеистов» [14, с. 128].

Ко второй половине XIX века в образовании России школьный театр широко распространен, но уже не реализует прежнюю дидактическую функцию. Чаще всего спектакли в учебных заведениях разыгрываются бессистемно, от случая к случаю, из-за чего воспитательное значение театра ослабевает.

В первой четверти XX века появляется целый ряд педагогических теорий, которые оказывают влияние на российскую педагогику. Например, становится популярной педоцентрическая революция Дж. Дьюи, ставящая ребенка в центр процесса воспитания. Или теория игры С. Холла, опирающаяся на «драматический инстинкт», учитывающий природное стремление ребенка играть роль. Или «теория театрализации жизни» Н. Н. Евреинова, в которой подчеркивается, что все в жизни человека подчинено театральному инстинкту: когда ребенок все время актерствует, окружающие его предметы становятся объектами его смелой театрализации.

На данном этапе использования театрализации в школьном образовательном процессе усиливается взаимопроникновение отечественных и западноевропейских гуманистических воспитательных систем. Для этого явления характерны следующие тенденции.

Признание абсолютной ценности детства и, как следствие, приоритет интересов ребенка в качестве основной идеи воспитания. Важно приспособление школы к ребенку, а не ребенка к школе, осознание того фактора, что часто школа отнимает у ребенка его главные права: право на игру и творчество, на свободное счастливое детство. Выделение целью образовательного процесса воспитание свободной личности, которая сможет отыскать свое место в мире.

Субъект-субъектные отношения творческого, делового сотрудничества педагога и ребенка: принцип взаимного уважения учеников и учителей (общение между ними выстраивается только в диалоге, в атмосфере искусства); принцип «отрицания прямого воздействия на волю ученика» [1, с. 101]; «принцип равноправия при решении всех вопросов (от трактовки ролей до утверждения эскизов, костюмов и декораций) и обязательности совместно принятых решений» [16].

Создание *творческой среды*, содействующей самореализации и самосовершенствованию ребенка,— *воспитание искусством*. Именно поэтому творчество трактуется как одна из «…высших форм гуманизации личности, а театр — как средство преобразования потенциальных возможностей личности, реально действующий фактор, осуществляющий актуализацию и развитие ее творческого потенциала» [10, с. 49].

Особое восприятие свободы и ответственности в творчестве. Свобода рассматривается как «отказ от давления на ребенка» [9], устранение внешнего вмешательства в его развитие (А. Нилл), свобода творчества утверждается как высшее проявление человеческой сути (Р. Штейнер). Формированию чувства ответственности, несмотря на это, отводится очень важная роль, причем ответственности и за других в том числе (Г. Винекен, С. Шацкий). В педагогической системе А. Макаренко творчество и свобода, свобода и дисциплина взаимосвязаны.

Преобладание чувственного опыта над интеллектуальным. Театр определяется «…как способ мышления, основанный на способности каждого индивида „входить в личность“ другого, ставить себя на место другого и смотреть, думать, чувствовать с этим человеком…» [13, с. 60]. Цель занятий — помочь воспитанникам научиться решать свои проблемы,

находить лучший путь своего развития (Я. Корчак). Появляется четкое понимание роли чувств, их влияния на умственное развитие ребенка, на общее развитие. В свою очередь их развитие тесно связано с активной жизненной позицией, с творчеством (А. Нилл). Следовательно, суть гуманистических воспитательных систем выглядит так: сначала художественное, а затем — интеллектуальное.

Формы существования театрализации в образовательном процессе разнообразны, но все они объединены общей для каждой педагогической системы опорой на игровую природу ребенка. Способность к игре трактуется как «особое достоинство маленького человека», как способ «отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной» [5]. А. Нилл видит школьный театр средством нравственного воспитания, так как «…маленький актер должен уметь поставить себя на место другого человека, а это учит его понимать других, их чувства, переживания» [8, с. 59–63]. Г. Винекен полагает, что театрализация помогает в воспитании деликатности, уступчивости, сострадания, укрепляет веру ребенка в себя.

А. С. Макаренко определяет использование средств театра как важный «инструмент» формирования коллектива, «эстетики» коллективных отношений, объединения воспитанников общей целью, которая дает стимул духовному росту [6]; в его постановках занято большое количество исполнителей, дело находится каждому члену коллектива. Он утверждал, что такая работа содействовала личностному росту всех участников постановок и развитию коллектива в целом.

В этот период идеи театрализации применялись в большинстве случаев в закрытых учебных заведениях, например в детских домах Я. Корчака, народных школах С. Френе и Р. Штейнера, школе–интернате Саммерхилл А. Нилла в Англии, школах-колониях для беспризорников А. Макаренко, В. Сорока-Росинского. Здесь проводилась экспериментальная работа по созданию гуманистической образовательной среды. Педагоги считали, что только такая среда способна «…эффективно формировать духовный мир ребенка, его мировоззрение, потребности, мотивы, интересы» [12, с. 21].

Выводы. На протяжении веков театрализация демонстрирует воспитательный потенциал, убеждая новые поколения в том, что традиционные средства, нисколько не уступая нововведениям, помогают достижению педагогических целей.

Заключение. Выделенные выше исторические идеи можно назвать актуальными и в наши дни: замечен интерес к этой теме среди исследователей, а в практике школьного образования средства театрализации используются достаточно активно с привлечением ее разных форм, в основном, в качестве действенного средства воспитания.

Взгляд на историю обращения к театрализации в образовательном процессе помогает осознать ее значимость не только в качестве эффективного дидактического средства. Прежде всего театрализация создает особые условия для формирования детско-взрослой общности вокруг события, в равной степени значимого для всех участников процесса, и потому способствует выстраиванию между ними диалога.

Литература

1. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред.-сост. Е. И. Соколова; под общ. ред. Н. Л. Селивановой. М.: Пед. об-во России, 1998. 336 с.

2. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М.: ИЭТ, ФГНУИТИПРАО, 2012. 324 с.

3. *Евреинов Н. Н.* История русского театра. М.: Эксмо, 2011. 477 с.

4. *Коменский Я. А.* Великая дидактика // История зарубежной педагогики и философия образования: хрестоматия / сост. А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 480 с.

5. *Корчак Я.* Как любить ребенка. М.: Политиздат, 1990. 493 с.

6. *Мейерхольд В. Э.* Статьи. Письма. Речи. Беседы. В 2-х ч. Ч. 2. 1917–1939. М.: Искусство, 1968. 643 с.

7. *Михалева О. А.* Театрализация в школьном образовательном процессе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. 177 с.

8. *Никитина А. Б.* Театр, где играют дети, в поисках собственной идентичности: дис. … канд. искусствоведения. М., 2002. 269 с.

9. *Нилл А.* Саммерхилл — воспитание свободой / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 269 с.

10. *Ничипуренко И. М.* Организационно-педагогические условия оптимизации культурно-образовательного пространства: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 1999. 19 с.

11. *Платон.* Собрание сочинений. В 3-х т. Т. 3. М.: Мысль, 1972. 678 с.

12. *Похмелкина Г. Ф.* Воспитание гуманистической направленности у младших подростков в процессе театрального творчества школьного класса: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1993. 16 с.

13. Ранняя русская драматургия XVII и начала XVIII в. М.: Наука, 1972. 368 с.

14. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию, становление личности. М.: Прогресс Универс, 1994. 479 с.

15. *Шустова И. Ю.* Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193. DOI: 10.17223/15617793/438/25.

16. *Юстус И. В.* Использование дидактических средств драматизации как способа развития личности в образовании: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1996. 23 с.

THEATRICALIZATION IN EDUCATION: HISTORY OF THE ISSUE

Abstract. *Introduction*: the article considers the educational potential of theatricalization in the work with school students. *Purpose of the article*: the role of theatricalization in the formation of child-adult co-existence as a place of dialogue between adults and children is revealed. The following issues are considered: the tasks of education at the moment, the appeal to socio-humanitarian practice as a significant condition for the formation of beliefs and values of students. *Results*: the article presents a historical view on the issues of theatricalization in education as a dialogue between the past and the present. *Conclusions*: uncovers the relevance of the ideas of the past for modern socio-cultural practices in education.

Keywords: education, theater, theatricalization, dialogue, child-adult community, co-existence.

References

- Detskaya obshchnost' kak ob"ekt i sub"ekt vospitaniya: monografiya / pod red. N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. M.: IET, FGNUITIPRAO, 2012. 324 s. [In Rus].
- *Evreinov N. N.* Istoriya russkogo teatra. M.: Eksmo, 2011. 477 s. [In Rus].
- Gumanisticheskie vospitatel'nye sistemy vchera i segodnya (v opisaniyah ih avtorov i issledovatelej) / red.-sost. E. I. Sokolova; pod obshch. red. N. L. Selivanovoj. M.: Ped. ob-vo Rossii, 1998. 336 s. [In Rus].
- *Komenskij Ya. A.* Velikaya didaktika // Istoriya zarubezhnoj pedagogiki i filosofiya obrazovaniya: hrestomatiya / sost. A. B. Duhavneva, L. D. Stolyarenko. Rostov-na-Donu: Feniks, 2000. 480 s. [In Rus].
- *Korchak Ya.* Kak lyubit' rebenka. M.: Politizdat, 1990. 493 s. [In Rus].
- *Mejerhol'd V. E.* Stat'i. Pis'ma. Rechi. Besedy. V 2-h ch. Ch. 2. 1917–1939. M.: Iskusstvo, 1968. 643 s. [In Rus].
- *Mihaleva O. A.* Teatralizaciya v shkol'nom obrazovatel'nom processe: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.01. M., 2006. 177 s. [In Rus].
- *Nichipurenko I. M.* Organizacionno-pedagogicheskie usloviya optimizacii kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. SPb., 1999. 19 s. [In Rus].
- *Nikitina A. B.* Teatr, gde igrayut deti, v poiskah sobstvennoj identichnosti: dis. … kand. iskusstvovedeniya. M., 2002. 269 s. [In Rus].
- *Nill A.* Sammerhill — vospitanie svobodoj / per. s angl. M.: Pedagogika-Press, 2000. 269 s. [In Rus].
- *Platon.* Sobranie sochinenij. V 3-h t. T. 3. M.: Mysl', 1972. 678 s. [In Rus].
- *Pohmelkina G. F.* Vospitanie gumanisticheskoj napravlennosti u mladshih podrostkov v processe teatral'nogo tvorchestva shkol'nogo klassa: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 1993. 16 s. [In Rus].
- Rannyaya russkaya dramaturgiya XVII i nachala XVIII v. M.: Nauka, 1972. 368 s. [In Rus].
- *Rodzhers K. R.* Vzglyad na psihoterapiyu, stanovlenie lichnosti. M.: Progress Univers, 1994. 479 s. [In Rus].
- *Shustova I. Yu.* Sobytijnyj podhod k vospitaniyu shkol'nikov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 438. S. 186–193. DOI: 10.17223/15617793/438/25. [In Rus].
- *Yustus I. V.* Ispol'zovanie didakticheskih sredstv dramatizacii kak sposoba razvitiya lichnosti v obrazovanii: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 1996. 23 s. [In Rus].

УДК 3701

Расим Балакиши оглы Сафаров

Магистрант института педагогики и психологии образования МГПУ, офицер-воспитатель кадетского класса ГБОУ «Школа № 2083», г. Москва
E-mail: r.safarov@ok2083.ru

Rasim Balakishi ogly Safarov
Master's Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow State Pedagogical University, Officer-teacher of the Cadet Class, School No. 2083, Moscow, Russia

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА-ВОСПИТАТЕЛЯ КАДЕТСКОГО КЛАССА

Цель данной статьи — раскрыть содержание деятельности *офицера-воспитателя кадетского класса в контексте педагогической поддержки. Автор на примере практического применения метода наблюдения вводит технический термин «амплитудное поведение», требующий от воспитателя проведения особых мероприятий по осуществлению им педагогической поддержки воспитанников. На примерах повседневной работы офицеров анализируется возможность применения армейского опыта в школьной среде и осуществление педагогической поддержки в частности. Озвучены требования, предъявляемые к офицеру-воспитателю для успешного осуществления его деятельности в работе с детьми.*

Ключевые слова: *кадетское образование, офицер-воспитатель, воспитание, наблюдение, педагогическая поддержка, амплитудное поведение.*

Начало XXI века в системе среднего общего образования ознаменовалось различными тенденциями, одной из которых стало создание и внедрение в образовательную практику тематических классов, в том числе кадетских. Кадетское образование в России не является неким новомодным трендом, а представляет собой исторически сложившуюся

Как цитировать статью: Сафаров Р. Б. Педагогическая поддержка в деятельности офицера-воспитателя кадетского класса// Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 60–72.

систему обучения и воспитания подрастающего поколения [6].

Кадетское образование в России имеет глубокие исторические корни. Его история начинается с 12 января 1712 года — дня основания первой русской Военной инженерной школы, позже переименованной во Второй кадетский корпус [8].

В разные исторические периоды развитие российского кадетского образования происходило с различной интенсивностью. Например, с 1920 по 1943 год кадетского образования в нашей стране не существовало. Однако в 1943 году были открыты Суворовские училища, ставшие, по сути, преемниками ранее существовавших кадетских корпусов.

Отвечая вызовам времени и потребностям общества, в 90-х годах XX века в нашей стране стали открываться кадетские корпуса. В то время в России насчитывалось около 80 кадетских образовательных учреждений [13]. В настоящее время только в одной Москве 116 образовательных учреждений реализуют программу кадетского образования. Общая численность обучающихся по данному направлению подготовки российских школьников превышает 130 тыс. человек.

Очевидно, что столь значительное количество обучающихся и педагогов требует целостного осмысления различных аспектов организации кадетского образования, в том числе направлений и форм организации воспитательной работы со школьниками-кадетами. Цель данной статьи — раскрыть возможное содержание и направления деятельности офицера-воспитателя кадетского класса, на которого во многом и возложена функция воспитания кадет и который чаще всего выходит с ними на совместную деятельность и общение вне уроков.

Данная проблематика отражена в работах Воропаева М. В. [2] и др. В них указывается, что при организации кадетского образования следует учитывать ряд особенностей, существенно отличающих его от классического образования. В каждый кадетский класс введена должность воспитателя из числа офицеров и представителей силовых ведомств, имеющих большой опыт военной службы, задача которых — формирование гармоничной, всесторонне развитой личности с высокой степенью социализации, сформированными гражданским сознанием и патриотизмом.

Как показывает анализ трудов А. Б. Йордана [7], Е. П. Исакова [5], Ю. В. Рассказова и других, такое предпочтение (участие офицеров в воспитании) сложилось исторически. Кадетское образование с момента своего становления было направлено на подготовку военных кадров

и специалистов. Было вполне логичным и обоснованным шагом вопросы воспитания подрастающего поколения возложить на специалистов, знающих все тонкости военной службы не понаслышке. За плечами военнослужащих, отдавших служению Отечеству не один десяток лет, накоплен богатый опыт по работе с личным составом, воспитанию военнослужащих.

Специфика профессиональной деятельности военных командиров всегда была направлена на сплочение военного коллектива, физическую и моральную подготовку людей к решению сложных задач.

Кроме этого, в истории России немало страниц, демонстрирующих подвиги военнослужащих, готовых ради своего Отечества жертвовать жизнью. Поэтому вполне обоснованно и рационально использовать богатейший опыт воспитателей-офицеров не только для патриотического воспитания кадет, но и решения иных задач, например морально-психологического сопровождения воспитанников в ходе организации образовательного процесса.

Традиционно для их решения учителями-предметниками используется широкий спектр педагогических инструментов и приемов, в том числе предметная область.

Спектр образовательных ресурсов офицера-воспитателя кадет ограничен и, как правило, детерминирован воспитательной работой. Однако для опытного офицера-воспитателя и этих возможностей достаточно, чтобы на практике достигать поставленные педагогические цели. Так, офицер-воспитатель может использовать как индивидуальные, так и групповые формы работы. Как одна, так и другая формы имеют важное значение в изучении, формировании, обучении и становлении как коллектива (класса или учебного взвода), так и отдельных воспитанников кадетских классов. Обе формы работы предполагают наличие четкого плана-графика, который индивидуально вырабатывается офицером-воспитателем в зависимости от характера задач, решаемых в своей работе.

Однако и групповая, и индивидуально-воспитательная работа могут носить внеплановый характер, что связано прежде всего с выявлением и фиксацией случаев амплитудного (выходящего за привычные рамки) поведения — как отдельного воспитанника, так и группы учеников. Автор вводит технический термин «амплитудное поведение» для более четкой иллюстрации сложных педагогических ситуаций и способов работы с ними в логике педагогической поддержки.

Под термином «амплитудное поведение», вслед за Д. И. Фельдштейном [14] и И. Ю. Шустовой [16], следует понимать любое действие, выходящее за рамки привычного для данного субъекта. Это может быть громкая речь, раздражительность, несвойственное упрямство, подавленность, слезливость, зацикленность на проблеме, конфликт с товарищами и пр.

Рассмотрим значимый метод педагогической работы офицера-воспитателя кадетского класса — *наблюдение*. Наблюдение — это метод получения и регистрации информации путем непрерывного, систематического и целенаправленного изучения внешнего поведения и результатов деятельности воспитуемого или группы воспитуемых [12]. Наблюдение является универсальным методом, который можно применять как в рамках индивидуально-воспитательной работы, так и в ходе групповой работы (наблюдение за коллективом, его внешними и внутренними, вертикальными и горизонтальными связями, способами и результатами решения коллективных задач, влиянием большинства на меньшинство и т.д.).

Мы не ставим перед собой задачу рассмотреть все особенности реализации метода наблюдения в работе со школьниками-кадетами. Основное внимание направлено на работу воспитателя, его способность качественно и своевременно решать поставленные задачи. Метод наблюдения является рабочим инструментом воспитателя, и для примера рассмотрим его применение в рамках индивидуально-воспитательной работы.

При правильном применении метод наблюдения позволяет воспитателю получать большое количество информации и использовать ее в работе с воспитанниками. Определенно, каждый ребенок обладает индивидуальными качествами, проявляющимися в его поведении, которые можно регистрировать, анализировать и контролировать. Для каждого ребенка существует своя норма поведения с некоторой некритичной дельтой отклонения в ту или иную сторону, не выходящей за рамки его обычного существования. Данные отклонения имеют множественную природу и связаны с колебаниями физического и психологического цикла, которые, в свою очередь, зависят от множества внешних факторов (усталость, голод, время суток, неудовлетворительная оценка и многое другое). В данном случае воспитатель принимает решение о стабильном морально-психологическом состоянии (МПС) ребенка и продолжает за ним наблюдение в рамках выполнения задач повседневной деятельности. Если воспитатель отмечает повышенную амплитудность поведения

воспитанника, он принимает решение на активизацию с ним индивидуальной работы.

Важнейшим условием использования метода наблюдения как инструмента индивидуальной работы является существование обратной связи между воспитателем и воспитанником, которая обеспечивает непрерывность педагогического процесса.

Для наглядности попробуем отобразить вышесказанное в графическом виде (см. Рисунок 1).

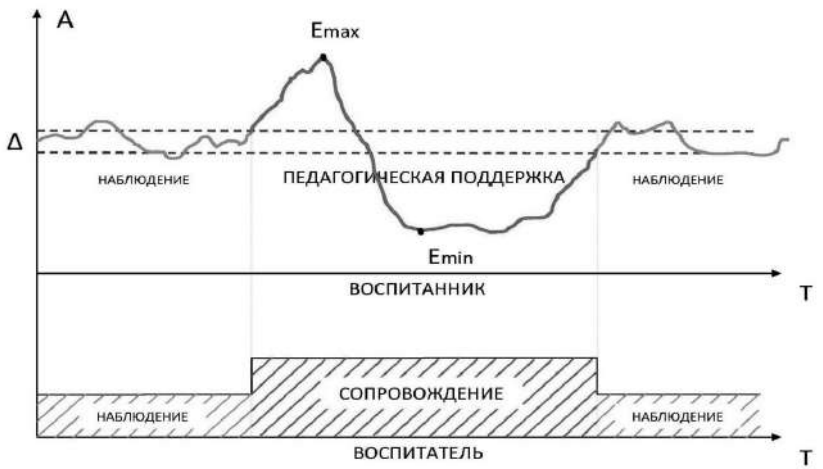


Рисунок 1. Организация педагогической поддержки на примере использования метода наблюдения

Представим себе двумерную систему координат, где по оси абсцисс мы фиксируем временные интервалы, а по оси ординат — амплитуду поведения. Кривую изменения амплитуды поведения можно представить в виде графика функции, значения которой изменяются в зависимости от времени.

Любое изменение значений на графике функции амплитуды поведения воспитанника вызывает модуляцию активности воспитателя.

На графике отчетливо видно, что в пределах пунктирной зоны поведение воспитанника можно считать стабильным и оно не требует специального вмешательства воспитателя. Однако как только возрастает амплитуда поведения, на графике отчетливо прослеживаются положительные и отрицательные экстремумы, которые являются критическими

по отношению не только к воспитаннику, но и к оценке деятельности воспитателя.

Наиболее критическим участком на графике является промежуток нахождение в отрицательной зоне. Для воспитателя это наивысшая степень констатации наличия проблем у воспитанника. В это период требуется максимальная концентрация на решении проблем ребенка и вывода его морально-психологического состояния в положительную область.

Отечественные педагоги, такие как О. С. Газман [4], Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин [11], отмечают большую важность нахождения в указанный период рядом с ребенком опытного и мудрого наставника, способного осуществить педагогическую поддержку своему воспитаннику. Педагогическая поддержка — это большой и сложный комплекс действий педагога, направленный прежде всего на решение таких важных задач, как совместный с ребенком поиск причин и преодоление проблем, стоящих на его жизненном пути. В трудные для него минуты ребенок нуждается в такой поддержке особенно сильно.

Как осуществить указанную поддержку?

На основе анализа научно-методических источников по проблеме, а также основываясь на личном практическом опыте работы в системе образования, мы предлагаем использовать четыре тактики педагогической поддержки [11].

1. ТЫ НЕ ОДИНОК!

Воспитанник твердо должен знать, что он не остается со своими проблемами один на один. Рядом с ним всегда есть воспитатель, не просто готовый, а способный помочь ему в решении возникших проблем.

2. ТЫ НЕ ПЕРВЫЙ, КТО СТОЛКНУЛСЯ С ЭТОЙ ПРОБЛЕМОЙ!

Такая констатация факта позволяет воспитателю заставить воспитанника посмотреть на свою проблему как на чужую. Очень важно оградить ребенка от зацикленности на себе, своем эмоциональном переживании сложной ситуации. Нужно помочь ему перевести переживание на уровень отстраненного осознания и критического отношения к проблеме.

3. Я УЖЕ РЕШАЛ ЭТУ ПРОБЛЕМУ, И Я С ТОБОЙ!

На этом этапе воспитатель становится союзником и поддержкой

воспитанника. Ребенок уходит от своего одиночества, у него появляется плечо поддержки, опора в решении проблемы. Делясь своим опытом, воспитатель не навязывает, а лишь направляет воспитанника к поиску путей выхода из сложившейся ситуации и принятию самим ребенком того или метода решения проблемы. Главная задача педагога в общении с ребенком — помочь ему перевести проблему в задачу для нахождения способа самостоятельной деятельности в ней.

4. НИКТО НЕ РЕШИТ ТВОИ ПРОБЛЕМЫ ЗА ТЕБЯ. ТЫ ДОЛЖЕН РЕШИТЬ ИХ САМ!

Воспитанник должен понимать, что решение проблемы — трудная и болезненная задача, но необходимая, а главное, выполнимая.

Решая подобные задачи выхода из проблемных ситуаций, воспитанник накапливает положительный социальный опыт, что способствует формированию у него мощного социального и эмоционального интеллекта [10].

На всех этапах решения воспитанником своих проблем присутствие воспитателя является важнейшим фактором успеха. Не подменять собой ребенка, а помогать ему в поиске путей выхода из кризиса, заставить воспитанника поверить в собственные силы, оставаться сопровождающим, а не ведущим и при этом уметь своевременно, мягко и ненавязчиво направить ребенка в правильное русло, укрепить его в самостоятельности принятых решений — вот в чем заключается главная роль воспитателя.

Отобразим сценарий производимых воспитателем и воспитанником действий и их взаимосвязь с объектами наблюдения:

1. Воспитатель → 2. НАБЛЮДЕНИЕ → 3. воспитанник → 4. решение воспитателя о наличии проблем у воспитанника → 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА воспитанника в решении проблемной ситуации → 6. переход в зону комфорта → 7. НАБЛЮДЕНИЕ.

В указанном сценарии необходимо выделить участок цепи 5–6. Если на предыдущих и последующих участках интересы воспитателя и воспитанника переплетаются, то на указанном участке они объединяются в единое целое. Именно объединение (интеграция), а не пересечение делают совместную работу возможной. Однако выполнение и этого условия не гарантирует ее успех. Для осуществления *гарантированного успеха* необходимо выполнить ряд предварительных (и при этом обязательных) условий.

Прежде всего, ребенок должен желать этой поддержки. Без этого желания осуществить намеченное будет невозможно. Мотивировать ребенка на положительное решение в данном вопросе можно только в том случае, если воспитатель будет для него не должностным лицом, а товарищем или даже другом, примером в поведении, доверенным лицом [1].

В своей работе воспитатель должен опираться только на свои силы и силы воспитанника. Воспитатель должен безоговорочно верить в собственную способность решить проблему, которая может быть решена только при наличии глубокой веры в ребенка.

В своей работе воспитатель ориентируется на способность ребенка принимать самостоятельные решения и добиваться поставленных задач [15].

На каждом этапе решения проблемной ситуации должны прослеживаться сотрудничество воспитателя и воспитанника, совместность принятых решений и полное содействие в их реализации [9].

Воспитателю необходимо помнить, что в период решения собственных проблем у воспитанника обостряются чувства и эмоции. В этот период времени он как никогда уязвим и сильно зависим от внешних факторов. Необходимо как можно полнее обеспечить воспитаннику интимность в социальном пространстве учебного подразделения (класса, взвода). Необходимо создать такие условия, в которых он будет чувствовать себя максимально защищенным от посторонних глаз и мнений.

В своей работе воспитатель должен оставаться беспристрастным, постараться уйти от моральных оценок, чтобы не усиливать негативные эмоции воспитанника. Ребенок должен чувствовать доброжелательность воспитателя, его полную вовлеченность в решение проблемы как собственной.

Важнейшим требованием, которое должно учитываться воспитателем, является обеспечение физической, психической и моральной безопасности воспитанника. Права ребенка должны быть соблюдены полностью и беспрекословно. Любая попытка унижения человеческого достоинства является недопустимой.

Недопустимо переоценивать собственные силы и способности при оценке ситуации. При отсутствии опыта или возникновении сомнений воспитатель обязан попросить о поддержке более опытных коллег, удостовериться, что принятые им меры являются действенными, эффективными и направлены на благо ребенка.

Завершая этапы педагогической поддержки, воспитатель должен быть уверен, что ребенок вынес для себя определенный социальный опыт, стал сильнее, мудрее, развил в себе новые качества, которые будут способствовать решению им иных задач, возникающих в жизни [3].

Мы рассмотрели всего один метод из арсенала работы воспитателя — наблюдение и педагогическая поддержка в ходе индивидуальной работы с воспитанником. Сформулируем предварительный вывод: НАБЛЮДЕНИЕ является частным (дифференциальным) случаем ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ и применяется в период стабильного состояния воспитанника.

Однако как только МПС воспитанника становится нестабильным, воспитатель использует дополнительные формы или методы воспитательной работы, которые позволяют ему получать дополнительную информацию. Полученные данные интегрируются воспитателем в единое целое, представляющее собой педагогический процесс, направленный на решение проблем ребенка.

Отметим, что способность интегрировать полученные данные в ходе применения различных форм и методов педагогической работы позволяет воспитателю осуществлять свою деятельность на профессиональном уровне, обеспечивающем физический, психологический и социальный рост воспитанников, и является высшей составляющей профессионального мастерства педагога.

Теперь хочется сформулировать еще один вопрос, который позволит оценить интенсивность работы воспитателя. Как часто возникают в жизни ребенка амплитудные ситуации, требующие в своем решении присутствие воспитателя?

В основном кадетское образование реализуется для учеников 5–11 классов. Это юноши и девушки в возрасте от 11 до 17 лет. Можно как угодно много говорить об особенностях каждого этапа жизни человека, но практически все педагоги и психологи сходятся во мнении, что указанный возрастной период является самым трудным в жизни человека. Прежде всего это обусловлено физиологическими процессами взросления и социальными процессами становления детей в обществе. Вместе с иными потребностями они демонстрируют главную — желание быть самостоятельными, а следовательно, и свободными. На пути к реализации этих желаний они преодолевают много трудностей, вызванных, в основном, отсутствием социального опыта и знаний.

Если рассматривать педагогическую поддержку как сопровождение педагогом ребенка в трудной для него ситуации, то можно смело сказать, что «трудный возраст», в котором пребывают воспитанники кадетских классов, делает наличие воспитателя необходимым на протяжении всего периода совместной деятельности.

Мы уже говорили, что к воспитателю в кадетском образовании предъявляются определенные требования, которые связаны с его предыдущей профессиональной деятельностью. Однако из перечня задач по осуществлению педагогической поддержки (сопровождения), становится ясно, что все ранее перечисленные требования не является определяющими.

Наиважнейшей из них становится компетентность воспитателя как педагога. Умение понимать ребенка, правильно оценивать его поведение, выявлять мотивирующие факторы деятельности, давать им правильную оценку, иметь возможность принять участие в его судьбе, формировать социально и психологически зрелую личность являются важнейшими в организации педагогического процесса в кадетском образовании. Невозможно в своей работе отталкиваться только от личного опыта, игнорируя широкий спектр педагогических инструментов, накопленный педагогикой за многие столетия. Воспитатель должен постоянно и непрерывно учиться, не только осваивая академические горизонты педагогической науки, но и опыт воспитанников [16], так как их таланты и многообразие достойны того, чтобы его перенимать, сохранять и множить.

На основе вышесказанного попытаемся сформулировать вопросы, ответы на которые являются в определенной степени «разрешением» присутствия офицера-воспитателя как в жизни ребенка, так и в педагогическом процессе в целом.

Способен ли офицер как человек, проживший (прослуживший) основную часть своей сознательной жизни в одной системе координат (организация всех аспектов жизнедеятельности на основе принципа единоначалия), адаптироваться к другой (педагогической поддержке)? Способен ли он «отличить» солдата от воспитанника, организовать сопровождение, а не управление, осуществлять на практике педагогическую поддержку?

Для каждого, кто знаком с укладом армейской жизни, ответ очевиден: **да, способен**. По прибытии в часть подчиненные испытывают глубокий физический и психологический дискомфорт. Они лишены привычного круга общения с родными и дорогими людьми, возможности осущест-

влять элементы повседневной деятельности, свободно распоряжаться своим временем, обязаны беспрекословно исполнять чужую волю (приказ), и при этом им еще предстоит занять свое социальное место в новом для них коллективе. Любой командир в этот период обязан в кратчайшие сроки выявить незадействованные индивидуальные качества своих подчиненных и на их основе осуществлять морально-психологическое (педагогическое) сопровождение.

Следует понимать, что, говоря о принципе единоначалия, на основе которого строится вся армейская жизнь, иерархичность межличностных отношений и обязательность исполнения поставленных задач, мы имеем в виду лишь одну сторону отношений внутри воинских коллективов. Народная мудрость гласит, что командир — отец солдату. Сравнение командира с отцом, самым важным (наряду с матерью) и близким человеком, не случайно. Оно говорит о семейственности отношений внутри воинского коллектива как в горизонтали отношений, так и в вертикали. Командиру часто приходится решать личные проблемы своих подчиненных, вникать в суть проблем и событий, которые не имеют к армейской службе абсолютно никакого отношения.

Профессиональная деформация присуща военнослужащим в той же мере, как и другим категориям работников, имеющих за плечами большой опыт практической работы. Наиболее типичными образами представляются так называемые «училки», «психологи», «директора» и многие другие. Однако данная деформация не носит необратимый характер. Офицеры, уволенные с военной службы, не роботы, способны понимать и объективно воспринимать существующую реальность, оценивать задачи и находить способы их выполнения. С другой стороны, профессиональная деформация, в разумных пределах, придает офицеру-воспитателю некоторую индивидуальность и неповторимость, которая отсутствует, например, у воспитателей-женщин или у воспитателей, не имеющих опыта военной службы. Таким образом, командиры, решившие стать воспитателями в детских образовательных учреждениях, не теряют контроль над процессами, происходящими в гражданском обществе, в том числе в среде младшего поколения.

Литература

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред.

Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М.: Просвещение, 1967. 360 с.

2. *Воропаев М. В.* Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях. М.: Academia, 2008. 344 с.

3. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

4. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.

5. *Исаков Е. П.* О доблести, добре и красоте. М.: Внешторгиздат, 2000. 398 с.

6. История российского кадетства. 1701–1917 [Электронный ресурс]. URL: https://histrf.ru/lyuboznatelnim/cadet-history-museum/cadet-history-1701–1917 (дата обращения: 11.05.2020).

7. *Йордан А. Б.* Честь родного погона. М.: Интерграф Сервис, 2003. 507 с.

8. Кадетский корпус // Википедия [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Кадетский_корпус#Учебные_заведения_кадетского_типа_в_Российской_Федерации (дата обращения: 15.05.2020).

9. *Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С.* Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010. 157 с.

10. *Кондратьев М. Ю.* Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 69–78.

11. *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.

12. *Мудрик А. В.* Метод изучения социальной сферы: включенное наблюдение // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 3. С. 23.

13. *Рассказов Ю. В.* Краткий курс истории кадетского образования в России. М., 2016. 243 с.

14. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности. В 2-х т. М.: МОДЭК; МПСИ, 2005. Т. 2. 454 с.

15. *Шустова И. Ю.* Воспитание в детско-взрослой общности: монография. М.: Педагогическое общество России, 2018. 172 с.

16. *Шустова И. Ю.* Ситуативная педагогика, или Дети живут настоящим // Народное образование. 2014. № 1. С. 228–234.

PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE ACTIVITIES OF THE OFFICER-TEACHER OF THE CADET CLASS

The aim of this article is to open the content of the activity of an officer-teacher of a cadet class in the context of pedagogical support. The author, on the example of practical application of the observation method, introduces the technical term "amplitude behavior", which requires a special activity of the educator in its solution, the realization of pedagogical support. Using the examples of everyday work of officers, the author analyzes the possibility of applying the army experience in the school environment and the realization of pedagogical support in particular. The officer-educator has got some requirements for the successful activity in his work with children.

Keywords: cadet education, officer-educator, pupils, education, supervision, pedagogical support, amplitude behavior.

References

- *Fel'dshtejn D. I.* Psihologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti. V 2-h t. M.: MODEK; MPSI, 2005. T. 2. 454 s. [In Rus].
- *Gazman O. S.* Neklassicheskoe vospitanie. Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002. 296 s. [In Rus].
- *Isakov E. P.* O doblesti, dobre i krasote. M.: Vneshtorgizdat, 2000. 398 s. [In Rus].
- Istoriya rossijskogo kadetstva. 1701–1917 [Elektronnyj resurs]. URL: https://histrf.ru/lyuboznatelnim/cadet-history-museum/cadet-history-1701–1917 (data obrashcheniya: 11.05.2020). [In Rus].

- *Jordan A. B.* Chest' rodnogo pogona. M.: Intergraf Servis, 2003. 507 s. [In Rus].
- Kadetskij korpus // Vikipediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Kadetskij_korpus#Uchebnye_zavedeniya_kadetskogo_tipa_v_Rossijskoj_Federacii (data obrashcheniya: 15.05.2020). [In Rus].
- *Kasicina N., Mihajlova N., Yusfin S.* Chetyre taktiki pedagogiki podderzhki. Effektivnye sposoby vzaimodejstviya uchitelya i uchenika. SPb.: Agentstvo obrazovatel'nogo sotrudnichestva, Obrazovatel'nye proekty, Rech'; M.: Sfera, 2010. 157 s. [In Rus].
- *Kondrat'ev M. Yu.* Tipologicheskie osobennosti psihosocial'nogo razvitiya podrostkov // Voprosy psihologii. 1997. № 3. S. 69–78. [In Rus].
- *Mihajlova N. N., Yusfin S. M.* Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: MIROS, 2001. 208 s. [In Rus].
- *Mudrik A. V.* Metod izucheniya social'noj sfery: vklyuchennoe nablyudenie // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment. 2017. № 3. S. 23. [In Rus].
- *Rasskazov Yu. V.* Kratkij kurs istorii kadetskogo obrazovaniya v Rossii. M., 2016. 243 s. [In Rus].
- *Shustova I. Yu.* Situativnaya pedagogika, ili Deti zhivut nastoyashchim // Narodnoe obrazovanie. 2014. № 1. S. 228–234. [In Rus].
- *Shustova I. Yu.* Vospitanie v detsko-vzrosloj obshchnosti: monografiya. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2018. 172 s. [In Rus].
- *Voropaev M. V.* Social'noe vospitanie v voenizirovannyh uchebnyh zavedeniyah. M.: Academia, 2008. 344 s. [In Rus].
- Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podrostkov / pod red. D. B. El'konina, T. V. Dragunovoj. M.: Prosveshchenie, 1967. 360 s. [In Rus].
- *Vygotskij L. S.* Pedologiya podrostka // Sobranie sochinenij. V 6-ti t. T. 4. M.: Pedagogika, 1984. 432 s. [In Rus].

УДК 371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ

М. Р. Насыров

Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Волгоград
E-mail: champmn@mail.ru

Mikhail R. Nasyrov
Competitor of a PhD Scientific Degree in Education, the Institute for the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Volgograd, Russia

В статье рассмотрены возможности воспитания подростков в спортивной деятельности на примере бокса, предложена методика создания педагогических ситуаций, обеспечивающих воспитание у подростков ответственности как нравственного качества, показаны подходы к воспитанию подростков с различными уровнями нравственного развития.

Ключевые слова: *спортивная деятельность, педагогические ситуации, ответственность, стратегии воспитания.*

Состояние проблемы. Спорт во все времена рассматривался как важнейшее средство воспитания физических и моральных качеств человека. На это указывали все авторитетные спортсмены и тренеры. Г. Тэйлор, тренер английской сборной по футболу, отмечал, что спортивная деятельность требует прекрасных отношений, взаимопонимания и доверия тренера и спортсмена [8]. Тренерская деятельность, по его мнению,— прежде всего воспитательная, устанавливающая доверительные, эмоционально-симпатические отношения между тренером и спортсменом, баланс моральной ответственности и личных интересов. Китайский исследователь технологий спортивной подготовки

Как цитировать статью: Насыров М. Р. Педагогические ситуации в спортивной деятельности как средство воспитания ответственности у подростков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 73–90.

легкоатлетов Чжан Сяюсюе считает, что в Китае доминирует воспитательная составляющая тренерской работы с подростками.

Исследователями всегда отмечалась значительная роль спортивного тренера в развитии личности подростка. Если в школу ребенка направляют, то спортивную секцию он выбирает сам, а тренер как специалист в избранном подростком виде спорта, без сомнения, становится для него знаковой фигурой и априорно наделяется высоким авторитетом. Это налагает большую ответственность и на самого тренера, который невольно становится в определенном смысле вершителем судьбы подростка. Его требования становятся для юных спортсменов непререкаемым законом, и поэтому нет сомнения в том, что декларируемые им нравственные нормы и правила воспринимаются подростками, как говорится, без пререкания и противодействия, что открывает особые возможности нравственного воспитания в среде спортивного сообщества, в которое вступил подросток [10].

Маркус Берт, создатель документального фильма «Чемпионы» о лучших боксерах мира конца XX — начала XXI века: Майкле Тайсоне, Эвандере Холифилде и Бернаре Хопкинсе, вышедшего на экраны в 2015 году, подчеркивает, что именно воспитательная роль тренера Каса Д'Амато, по сути, ставшего вторым отцом Майкла Тайсона, была той силой, что сформировала высокие нравственные и профессиональные спортивные качества спортсмена, отличавшегося крайней разнузданностью и недисциплинированностью в подростковом возрасте.

В пособии-инструкции по боксу Международной ассоциации любительского бокса (Amateur International Boxing Association, AIBA) в перечне ролевых функций тренера четко прописано, что он должен стремиться формировать отношения с боксером, чтобы получить его доверие и сделать его уверенным в себе; оградить боксера от любых негативных воздействий; разработать такую учебную программу для боксера, которая обеспечит ему в числе прочего эффективное психологическое развитие [9]. То есть в любительском боксе США воспитательная функция тренера закреплена на уровне обязательных требований федерации бокса.

Интересен канадский опыт воспитания молодых хоккеистов, в котором представлены подходы к формированию морального облика спортсмена. Большое внимание канадские тренеры уделяют отношениям в команде, умению отстаивать общекомандные интересы, терпимо и конструктивно воспринимать критику и исправлять допущенные

ошибки, поддерживать начинающих спортсменов, заботиться о них, не допускать конфликтов, которые бы снижали соревновательную эффективность команды, культивировать атмосферу откровенности и взаимного доверия.

Вместе с тем такая точка зрения не является общепринятой. Так, в учебном пособии по боксу академии Вест-Пойнт, Нью-Йорк, США, в разделе о профессиональных обязанностях тренера по боксу ничего не говорится о его воспитательной функции, обязанности эмоциональной поддержке спортсменов [9]. В принятых на западе концепциях спорта не считается необходимым «экстраполировать» воспитательные функции на сферу спорта.

В исследованиях российских ученых, работающих в области проблематики спорта и воспитания в спортивной деятельности, педагогические аспекты деятельности спортивного тренера также широко представлены (А. А. Деркач, А. А. Исаев, А. Я. Корх, А. И. Михеев, М. В. Прохорова и др.); психолого-педагогические условия воспитания в спорте (Л. Я. Кваснюк, Ц. В. Ли, Д. А. Момот, А. Н. Николаев, А. А. Пожедаев). В работах названных авторов был реализован личностно-деятельностный подход, моделировались воспитательные функции тренера. Социально-психологические аспекты взаимоотношений в спортивных командах рассматривались в трудах А. Я. Корха, В. М. Пономарева, В. Н. Прохорова, Н. Э. Пфейфер.

Исследователи отмечают специфику воспитательной ситуации тренера [2], который, как правило, находится в доверительных отношениях со своими воспитанниками и часто гораздо более «в курсе» их жизненно-психологических проблем, чем школьный учитель. «…В процессе подготовки спортсменов тренер несет моральную, профессиональную и юридическую ответственность за их воспитание, здоровье и качество спортивных результатов» [4]. Когда речь идет о детях, все это становится значимым вдвойне. Личностные качества и моральный облик самого тренера при этом обретают решающую роль [3].

Вместе с тем исследования (М. А. Данилов, А. Н. Николаев, Л. Н. Рогалев) показывают, что на практике почти три четверти тренеров приоритетной в своей деятельности считают задачу повышения спортивных достижений [6]. Казалось бы, перед тренером стоит достаточно узкая задача — обеспечить победу на соревновании, однако, как отмечают исследователи, здесь мы имеем своеобразный педагогический пара-

докс: одностороннее внимание тренера лишь к спортивной технике, к технологиям тренировок и малое внимание к духовно-нравственным аспектам развития личности спортсмена часто не приводят к ожидаемому результату [5]. Вывод напрашивается один: только в гармонической личностно-развивающей среде можно вырастить и хорошего человека, и отличного спортсмена!

Известно, что спортивная деятельность при определенных условиях может служить одним из источников новообразований в этической, интеллектуальной, волевой сферах личности, не говоря уже о том, что она служит важнейшим инструментом развития двигательно-координационных качеств, способности к самоорганизации. Сама ситуация спортивной борьбы, когда требуется прогноз и опережение действий соперника, предельное внимание и наблюдательность, готовность «собраться» в стрессовых ситуациях, ответственность за принимаемые решения, целеустремленность, осознанность и произвольность, являющиеся, согласно Л. С. Выготскому, важнейшим показателем эффективной социализации воспитанника, указывает на высокий личностно-развивающий потенциал спортивной деятельности. Владение спортивным опытом повышает авторитет подростка в среде сверстников, дает ему определенное превосходство над ними, что еще более делает востребованной его высокую моральную культуру и ответственность за свои поступки [1].

Воспитание ответственности у подростков как основополагающего нравственного качества средствами спортивной деятельности исследовано явно недостаточно. Так, не прослежена зависимость между логикой развития нравственной ответственности подростков и событиями, переживаемыми ими в спортивной секции, лишь частично раскрыты пути стимулирования их личностного роста в процессе спортивных занятий; отсутствует достаточный массив экспериментально установленных фактов для определения того, какие именно социально-педагогические условия обеспечивают эффективность процесса развития ответственности у подростков в спортивной деятельности того или иного профиля.

Таким образом, можно констатировать наличие противоречия между востребованностью научно обоснованных представлений о содержании процесса воспитания ответственности подростков в спортивной деятельности и отсутствием научных оснований для создания программ и методик такого воспитания.

Гипотеза исследования. Анализ проведенных в этой области исследований (Д. И. Бородин, С. А. Даштаянц, В. Г. Казанская, А. И. Кочетов, А. В. Мудрик, С. Б. Петрыгин, А. А. Пожедаев, Д. Шеффер и др.), опыта работы спортивных секций и собственного опыта, самоотчетов тренеров и юных спортсменов позволили определить нравственные качества подростков, которые, как можно было предположить, наиболее успешно развиваются в спортивной деятельности. К таковым, по мнению многочисленных экспертов, можно отнести: нравственно-волевые качества личности; способность видеть смысл в защите командных интересов, даже если это вызывает дополнительные личные трудности; готовность противостоять противнику, сохраняя уважение к нему. К нравственным качествам, развиваемым в спортивной деятельности, относят также: чувство ответственности перед представляемым спортивным сообществом. Привычка следовать спортивным (игровым) правилам потенциально способствует развитию стремления соблюдать нормы человеческого общения и законность, показывать пример их исполнения, относиться к другому человеку как к безусловной ценности и предмету заботы, проявлять характер, настойчивость, способность отстаивать собственную позицию.

С учетом сказанного предметом исследования был избран *процесс воспитания ответственности у подростков*, занимающихся в спортивной секции (по боксу). Выбор ответственности обусловлен тем, что это качество лежит в основе самой природы нравственности, предполагающей личную ответственность *перед* человеком и *за* человека (Р. Г. Апресян, А. К. Вязовский, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, Е. Л. Дубко, Э. Ю. Соловьев, А. И. Титаренко и др.).

Изучение опыта спортивных секций показывает, что различные ситуации, возникающие в ходе тренировок и соревнований, создают для подростков возможность и необходимость проявления чувства ответственности за свои действия перед тренером, командой, болельщиками. Сам же процесс боксерского поединка выступает как высшее напряжение воли и нравственных сил. Он в конечном счете требует чувства благородства в отношении к сопернику, уважения его как личности, ответственности за команду, готовности «выкладываться» ради общего успеха, и в какой-то степени приносить в жертву собственные интересы. Чувство ответственности в известном смысле выступает и мотивом упорства в спортивной борьбе, где требуется преодолевать

неудачи, борясь за успех команды. Ответственность проявляется и в трудолюбии, и в сдерживании своих импульсивных реакций в критические моменты поединков или отношений с партнерами.

Анализ сущностных характеристик и различных проявлений ответственности позволил определить критерии сформированности ответственности как качества личности: устойчивость проявления нравственных реакций на различные коммуникативные и соревновательные ситуации; адекватное понимание сущности этических требований к спортсмену; доминирующая роль потребности в постоянном проявлении ответственности во всех сферах жизнедеятельности; устойчивость нравственного стереотипа поведения, осознание сущности нравственной нормы и действенность ее смысла как внутренне принимаемого условия спортивной самореализации.

В основу исследования был положен ряд гипотетических предположений. Так, можно предположить, что воспитание ответственности как нравственного качества подростков в спортивной деятельности (на примере бокса) будет успешным, если будут актуализированы условия воспитания ответственности как нравственного качества, т.е. своеобразные психологические механизмы, лежащие в основе воспитания данного качества. В качестве таковых механизмов, как предполагалось, будет выступать последовательное переживание подростком смыслообразующих педагогических ситуаций. Первой среди таких ситуаций мы выделили *ситуацию открытия новых возможностей самоутверждения*, которые подросток находит для себя в занятиях спортом, в образе жизни «настоящего» спортсмена, что выражается в принятии им смысла тех физических и психологических напряжений, которые ему приходится преодолевать. Второй должна быть *ситуация проявления волевого усилия при необходимости торможения своих аффективных проявлений*. Здесь на первое место выходит воля как важнейший показатель социализации и личностного роста. Способность к волевой саморегуляции нами рассматривалась как психологический механизм ответственного поведения и, безусловно, всех спортивных достижений. Третьей, согласно нашей гипотезе, должна была выступить *ситуация осознания себя участником команды и проявления ответственности за свой вклад в успех спортивного коллектива*. Эта ответственность должна была проявиться, по сути, во всем — и в упорстве на тренировках, и в прилежной учебе в школе, и в уважении к противнику в спортивной ситуации, и в недопущении

применения силы в общении со сверстниками за пределами спортивных соревнований и других форм безответственного поведения. Четвертая ситуация, по нашему замыслу, должна была создаваться уже на этапе первых успехов, побед и признания. И мы ее обозначили как *ситуацию критической оценки своих достижений, переживания удовольствия от «победы над собой», распространения опыта ответственности на учебу и повседневное поведение*. Наконец, пятая ситуация замышлялась нами как такая ситуация, в которой подросток, решивший заниматься спортом, открыл бы для себя образ настоящего спортсмена, который стал бы для него идеалом, образцом, ориентиром не только в спортивном развитии, но и в личностном, духовно-нравственном росте. Мы назвали это педагогическое событие *ситуацией ориентации в поведенческих ситуациях на целостный образ спортсмена* — носителя комплекса нравственно-волевых и профессиональных качеств.

Это была первая часть гипотезы, а вторая касалась логики и технологии создания указанных ситуаций. Если в основе указанных ситуаций лежит, как мы предположили, открытие в самом себе новых физических и нравственных ресурсов, обретение новых смыслов спортивного творчества и самореализации, то совершенно очевидно, что для подростков с различным уровнем спортивного и морально-волевого развития путь к этому «открытию» будет различным.

Так у нас появилось предположение о необходимости дифференцированного подхода к подросткам, пришедшим в секцию бокса. Пережить нравственно-психологическую «перестройку», придя в спортивную секцию, должен будет каждый из них, но путь к этому у каждого должен быть свой. Учитывая это, мы предположили, что при создании указанных ситуаций необходимо реализовать дифференцированный подход к подросткам с учетом различий в уровнях их нравственного опыта, в соответствии с чем мы выделили уровнево-типологические группы подростков: *в первую группу (группу «потенциальных лидеров»)* мы отнесли подростков с устойчивым проявлением ответственности в поведении. Дальнейшее развитие их опыта ответственности предполагалось осуществлять, ставя их в позицию, в которой нужно проявить свои лидерские качества, выступить в роли организаторов тренировок, обсуждения результатов соревнований. В этом случае они ставились перед необходимостью самим демонстрировать примеры ответственного отношения к решению поставленных задач. *Во вторую группу («социально*

пассивную») были включены подростки, слабые в учебе и неустойчивые в поведении, воспринимающие спорт как альтернативное средство самореализации. Стратегией стимулирования положительных новообразований в их сознании и опыте ответственного поведения могло послужить, как мы предположили, создание условий, «трансляции» их спортивных достижений на сферу учебы, самоорганизации, отношений с окружающими. *В третью группу («потенциально агрессивную»)* вошли подростки с сильными отставаниями в учебе, с устойчивыми нарушениями в поведении, использующие боксерские навыки в конфликтах со сверстниками. Важно было показать им несовместимость спортивного образа жизни с нарушениями норм морали, обеспечить принятие норм спортивной морали, требующей от спортсмена ответственности за свои действия перед командой, тренерами, болельщиками.

Общими для всех групп приемами воспитания должны были стать сами спортивные тренировки, соблюдение спортивного режима, следование спортивным правилам в других сферах жизни: проявление трудолюбия, дисциплинированности, адекватной самооценки, уважения к личности другого человека, в том числе соперника, сдерживание себя в стрессовых ситуациях, взятие на себя ответственности в ситуациях принятия решения, проявление готовности к самоотдаче ради успеха команды.

Исследование условий воспитания подростков в спортивной деятельности (на материале занятий в секции бокса). В начале опытной работы мы провели диагностику нравственной ответственности подростков за свое поведение, используя шкалу, в которой мы выделили четыре уровня ответственности с учетом приведенных выше критериев. *Низкий (критический) уровень ответственности:* подросток, по сути, не включился в жизнь спортивного сообщества, у него доминируют эгоцентристские мотивы. Чувство и опыт ответственности у него не сформированы. Ему хочется быть признаваемым тренером и командой, но сделать для этого необходимые усилия он не готов. У подростков, которых мы отнесли к *среднему уровню (бессознательно-интуитивному) ответственности,* заметна эмоциональная тяга к коллективу, потребность в положительных оценках тренера, однокашников, способность к волевому усилию, когда нужно заставить себя выполнять свои обязанности. Но это еще не стало устойчивой привычкой. *Высокий (достаточный) уровень* появляется в том, что подросток принимает

значимость ответственности в каждом поступке, в спорте, в учебе. Прогноз и рефлексия последствий своих слов и поступков появляется как устойчивая привычка. *Высший (устойчивый) уровень* характеризуется невозможностью для подростка нарушить нормы ответственности. Эта привычка для них стала чертой характера и появляется при любых обстоятельствах. Нет необходимости объяснять им значение нравственных и правовых норм. Нравственный, ответственный человек и «настоящий спортсмен» — для них тождественные понятия.

В ходе диагностического исследования были изучены 86 подростков. В поле обследования были также включены их родители и педагоги. Для диагностики были использованы такие методики, как изучение личных дел подростков, занимающихся в школе бокса, опросники и анкеты, шкалы наблюдений за контрольной и экспериментальной группами, тесты.

Результаты констатирующего эксперимента были представлены нами в виде распределения воспитанников экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности ответственности. В экспериментальной группе картина была следующей: низкий уровень — 47%; средний — 40%; высокий уровень — 13%. В контрольной: низкий уровень — 41%; средний –42%; высокий уровень — 17%.

Исследование показало, что, к примеру, более 40% юных боксеров 11–12 лет не были озабочены мыслями о других, об общем успехе, престиже спортивного коллектива. Примерно 45% подростков, посещавших секцию бокса, находились на бессознательно-интуитивном и критическом уровнях ответственности, т.е. хотя и чувствовали значимость спортивной секции для их самореализации и имиджа в глазах спортивного сообщества, но все же личные амбиции, желание хорошо выглядеть в глазах тренера и товарищей превалировало. Волевые усилия им давались с трудом. Примерно 15% подростков, посещавших секцию, имели, как показал констатирующий эксперимент, высокий (достаточный, осмысленный) уровень ответственного поведения. Эти подростки осознанно следовали правилам ответственного отношения друг к другу, взаимоподдержки как истинно спортивной форме поведения. Подростки с таким уровнем ответственности на констатирующем этапе исследования отсутствовали.

В ходе опытно-экспериментальной работы была осуществлена проверка гипотезы, в соответствии с которой были опробованы три стратегии педагогической поддержки развития мотивации и опыта ответственного поведения у подростков, посещавших секцию. Проводившаяся с этими

группами воспитательная работа была построена таким образом, чтобы каждый подросток «пережил» все представленные выше типы ситуаций, которые задавали определенную направленность новообразований в опыте ответственного поведения участников секции, однако инструментарий создания этих ситуаций и поведенческие реакции подростков различались [7], что было, как мы предположили, естественно в силу принадлежности подростков к различным типологическим группам и наличия у них исходного уровня сформированности привычек к ответственному поведению. Назначение создаваемых педагогических ситуаций состояло в том, чтобы вызвать у подростков *рефлексивные переживания* собственного поведения, которые, по нашему замыслу, должны были привести их к открытию и принятию *смыслов* тех новых требований, которые к ним предъявляет спортивная деятельность.

В работе с каждой типологической (уровневой) группой подростков достигалась педагогическая цель, адекватная исходному уровню развития у них мотивов и опыта ответственного поведения. Целью работы с *группой потенциальных лидеров* было формирование у этих подростков чувства гордости за принадлежность к спортивному сообществу. Для достижения этой цели нужно было обеспечить соответствующие переживания воспитанников в ходе создаваемых педагогических ситуаций, подвести их к осознанию нравственных смыслов занятий спортом, сформировать у них представления о высоком нравственном облике настоящего спортсмена. Это составляло своеобразное психологическое содержание ситуации «открытия самого себя» как определенного импульса нравственного развития. Открывая в себе новые возможности, воспитанники данной группы развивали в себе волевые качества — способность упорно двигаться к поставленной цели, «держать себя в руках» в любых ситуациях (ситуация «проявления волевого усилия»), видеть и преодолевать собственные недостатки (ситуация критической самооценки»). Особое внимание мы уделяли воспитанию у представителей данной группы чувства спортивного благородства, великодушия, способности не выводить ситуацию спортивной борьбы за пределы ринга («ситуация проявления уважения к сопернику и честного соблюдения спортивных норм и правил»), чувства ответственности за другого человека, его здоровье и безопасность. В итоге, по нашему замыслу, у подростков, отнесенных к данному уровню развития ответственности, выстраивалось в сознании представление о целостном нравственном облике

настоящего спортсмена (ситуация «идентификации себя с носителями спортивной этики»).

Целью воспитательной работы со второй группой подростков, которых мы назвали *социально пассивными*, было формирование у них желания и стремления использовать спортивную секцию как своего рода «генератор» собственного развития, т.е. поступать так, чтобы спортивные достижения распространялись и на другие сферы их жизнедеятельности — на учебные достижения, на отношения в семье и школе. Требовалось, как мы полагали, своеобразное «расширение» их жизненного пространства, понимание того, что спортсмен должен и хорошо учиться, и много читать, и изучать иностранный язык («а вдруг придется выступать за рубежом!»). Мы им внушали, что борьба за успехи в учебе — это же как бой на ринге, только противник у тебя — ты сам, твоя лень, несобранность, желание все откладывать «на завтра» (ситуация рефлексии). Чтобы привить им чувство ответственности, мы создавали различные, в известной степени, игровые моменты. Например, тренер и подросток брали на себя какие-то взаимные обязательства, а потом «отчитывались» друг перед другом. Это почти всегда «подтягивало» подростка. Проявлениям произвольности поведения («укреплению силы воли») тоже придавалась коллективная форма взаимоподдержки, соревнования в проявлении упорства. Еще мы постоянно подчеркивали, что статус и рейтинг спортивного сообщества зависит не только от спортивных показателей, но и от успешности в других сферах жизнедеятельности, от общего имиджа команды (ситуация «переживания ответственности»). Откровенные разговоры о жизни, об успехах в школе, об отношениях с друзьями были, как показал опыт, важным фактором развития этой группы подростков («расширение пространства нравственного опыта»).

Приведем пример создания такой ситуации. Участникам секции было предложено изобразить модель поведения спортсмена. «Изобрази так, как ты представляешь!» Темы для такой своего рода сюжетно-ролевой импровизационной игры были следующие: «Благородный боксер», «Боксер-мастер», «Добрый боксер», «Вежливый боксер», «Аморальный боксер», «Боксер-хам», «Злобный боксер», «Пакостный боксер», «Трусливый боксер» и т.д. Когда дошли до «трусливого боксера», наиболее неожиданный и яркий образ предложил Константин В. Предложенный им образ был очень похож на поведение участника секции Дмитрия П. Все узнали его

манеру поведения на ринге, и тот даже покраснел. Проведенные после этого наблюдения за тренировками Дмитрия П. показали, что он стал меньше жаться в угол и больше проявлять инициативу, атаковать, он стал побеждать на ринге. В беседе он признался, что «не хочет больше подводить товарищей» на соревнованиях.

Особое внимание в нашем эксперименте, безусловно, уделялось представителям третьей группы подростков, которых мы обозначили как *потенциально агрессивных*, поступки которых нередко были не просто низко моральными, но и находились на грани нарушения правовых норм: бравирование своей силой, уличные драки, нападения на физически слабых сверстников.

Опираясь на высокий авторитет спортивной секции — они ее выбрали сами — мы, во-первых, четко сформулировали жесткое требование: хочешь остаться в секции — прекрати подобные действия! Вместе с тем мы понимали, что введение всевозможных ограничений не будет действенным, если не воспитать внутреннюю мотивацию, направленную на изменение привычного образа жизни. Конечно, простые нотации не всегда были успешны. Нужно, чтобы подросток сам почувствовал переживания того человека, которого он унижал, пользуясь своим превосходством в силе и используя уже приобретенные боксерские навыки. Поэтому, если становилось известным, что кто-то из них дрался, применяя навыки боксера, с заведомо более слабым противником, мы их ставили в позицию, когда они на своем опыте могли почувствовать, как неприятно оказаться в схватке с более умелым противником и пережить поражение. С этой целью таких «смельчаков» ставили на ринг в спарринг со старшими ребятами большей весовой категории, т.е. с заведомо многократно более сильным противником, которому они неизбежно проигрывали. После этого беседы о том, что стыдно применять силу к заведомо более слабому сверстнику, звучали более убедительно…

Свою задачу, согласно выдвинутой гипотезе, мы видели в том, чтобы помочь этим подросткам увидеть себя, свои негативные поступки «со стороны», через показ несовместимости спортивных побед с низкоморальным поведением (ситуация «обесценивания имевшихся смыслов»). Для пробуждения у этих подростков чувства ответственности за свои действия нами применялись способы организации тренировок и общения, которые помогали таким воспитанникам эмоционально пережить успех и радость сотрудничества в командных мероприятиях и даже

участвовать в дискуссиях о спортивном и неспортивном поведении. Мы старались знакомить таких подростков с историями из жизни известных спортсменов (ситуация «принятие новых образцов поведения»), некоторые из которых пришли в спорт с такими же мотивами, как у данных подростков, но сумели «сделать себя», воспитать в себе благородные человеческие качества — сдержанность, способность к диалогу с партнерами, к бесконфликтному общению, умение побеждать свои негативные привычки (ситуации «овладения своим поведением»).

Обобщая сказанное, мы попытались выделить то общее, что было присуще стратегиям работы со всеми тремя группами подростков. Таковыми нам представляются два момента: первый состоит в том, что в работе со всеми группами мы стремились внести определенные изменения в *ценностно-смысловые сферы* подростков — изменить их отношение к самим занятиям спортом, показать, что они, включаясь в спортивное сообщество, входят в новый круг «ответственной зависимости» (А. С. Макаренко), т.е. берут на себя новые обязательства. Спорт интересен своей яркой жизнью, борьбой, непрерывным саморазвитием, но требует и высокой ответственности за свои поступки. Второй важный момент — это работа над *развитием волевых качеств* подростков. Для различных групп при этом решались воспитательные задачи различной сложности, но способность к произвольному самоуправлению во всех случаях рассматривалась нами как психолого-педагогический механизм, обеспечивающий становление опыта ответственного поведения.

Поиск способов создания запланированных воспитательных ситуаций привел нас к использованию таких воспитательных приемов, как коллективный анализ спортивных эпизодов из жизни взрослых и юных спортсменов; обсуждение поведения подростков в ходе соревнований, поступки, проявление ими готовности отстаивать честь спортивного сообщества, благородство в отношении к сопернику.

С целью формирования гуманистической направленности личности подростка как системы взглядов и привычек, выражающих понимание значимости другого человека, своеобразную *потребность в другом человеке*, нами использовался прием критического анализа *своего положительного и отрицательного опыта*, что помогало осуществить, образно говоря, смещение регуляции поведения подростков с внешнего контроля на самоконтроль, развитие у них способности к критическому анализу своего поведения. Важными новообразованиями этого этапа

стали построение подростками планов на будущее, выработка представления о путях реализации, иногда амбициозных намерений (*ситуация построения жизненных планов).*

Все новообразования в развитии подростков нами отслеживались, а также реализовывалась особого рода динамика целей и средств воспитания по мере развития опыта ответственного поведения у участников секции. К примеру, те подростки, уровень ответственности которых уже можно было отнести к высшему, по собственной инициативе становились помощниками тренера, «источниками» образцов поведения для своих однокашников. Этому благоприятствовали беседы на темы: «Спортсмен как образец благородства», «За что я несу ответственность», «Учеба и спорт: помогают или мешают друг другу?» и др. В качестве средств воспитания применялись также встречи с действующими мастерами спорта, обсуждение важнейших спортивных событий и примеров из жизни подростков, умеющих совмещать спорт с другими сферами своего развития — успехами в учебе, в искусстве, в общественно значимых делах. Все это осуществлялось одновременно с развитием спортивного мастерства детей — физической выносливости, способности ориентироваться в различных ситуациях боя, владения техникой атакующих и защитных действий и др.

В ходе опытной работы была выявлена развивающая функция таких факторов спортивной деятельности, как постоянная собранность, необходимость выполнения правил спортивного режима, настрой на борьбу, умение вслушиваться в советы тренера, учиться у других, постоянно поднимать планку требований к самому себе и максимально «нагружать себя» на тренировках, поддержание хороших отношений со всеми участниками секции, готовность всегда идти вперед и не останавливаться на достигнутом.

Наблюдения показали, что разными путями, но в целом планомерно, подростки входили в жизнь спортивной секции, что благодаря применяемой нами технологии у них формировалось осознание *необходимости ответственного поведения во всех сферах,* а не только в области спортивных достижений. Чувство ответственности выступало тем важнейшим новообразованием, которое придавало своеобразную целостность и гармонию развитию подростка, выступало той самой «победой над собой», которая открывала ему новый жизненно-нравственный смысл спорта.

Одновременно в ходе формирующего эксперимента были отмечены

такие моменты, как негативное влияние на развитие подростков некоторых типично подростковых проявлений, как, например, насмешки товарищей при неудачном выполнении спортивных упражнений, проявления агрессии со стороны более опытных по отношению к начинающим, попытки использовать «силовые» методы разрешения конфликтов, попытки переноса в спортивную секцию «уличных драм» подростков и др. Для противостояния этим феноменам тренером, ведущим эксперимент, использовались приемы поддержки взаимной ответственности, доброжелательной атмосферы в коллективе, фиксации внимания на положительных поступках и мотивах воспитанников, консилиума с родителями и учителями, совместное с детьми проектирование их достижений и позитивных жизненных планов, систематический анализ ситуаций на занятиях и результатов работы.

При подведении итогов нами были отмечены следующие результаты, которые отражали распределение подростков по уровням ответственности до и после проведения опытно-экспериментальной работы: на низком (*критическом*) уровне до начала опытной работы находились в экспериментальной группе 47 подростков, в контрольной — 41, после опытной работы — 29 и 37 соответственно; на среднем (*бессознательно-интуитивном)* до опытной работы — в экспериментальной группе 40 и в контрольной 41 подросток, после опытной работы — в экспериментальной таковых стало 35, в контрольной так и остался 41 воспитанник; на высоком (*достаточном*) уровне до опытной работы в экспериментальной группе было 13, в контрольной — 17 подростков, после нее, соответственно, 35 и 22 подростка. Трех воспитанников из экспериментальной группы после опытной работы мы отнесли к высшему (*устойчивому*) уровню. В контрольной группе таковых не было.

Результаты опытно-экспериментальной работы представлены на приведенной ниже диаграмме.

Статистическая обработка результатов с помощью t-критерия Стьюдента для случая связанных выборок показала достоверность изменения параметров в экспериментальной группе на высоком уровне значимости по сравнению с контрольной группой: $t_{эмп =} 3{,}25 > t_{0{,}01 =} 2{,}60$ для экспериментальной группы и $t_{эмп =} 1{,}08 < t_{0{,}05 =} 1{,}99$ для контрольной группы; $t_{эмп =} 3{,}08$ — экспериментальная группа; $t_{эмп =} 1{,}27$ — контрольная группа.

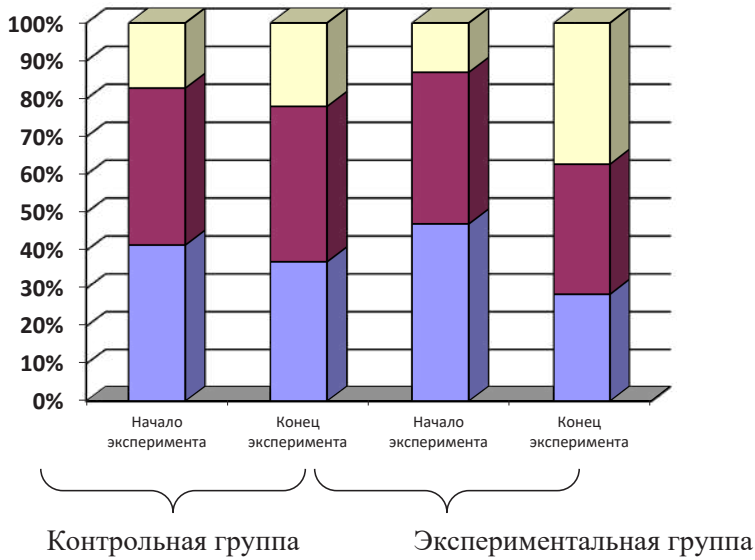


Рис. 1. Средние показатели динамики развития ответственности подростков в ходе эксперимента

Обсуждение результатов. Подводя итоги, отметим, что в условиях спортивной среды создаются благоприятные условия для воспитания ответственности как нравственного качества подростков, если тренеру удается сочетать противоположные факторы: индивидуальные занятия с коллективной рефлексией спортивных успехов и неудач, выполнение установленных в секции правил поведения с возможностью самостоятельного выбора нравственного поступка, перенос опыта спортивных достижений на сферу учебы и обратно. Ход формирующего эксперимента показал, что в условиях спортивной секции организация воспитания серьезно отличается от тех форм, которые применяются в массовой школе. Работа с подростком здесь преимущественно индивидуальная, что уже само по себе повышает ее эффективность. А если учесть, что она к тому же осуществляется тренером, т.е. весьма авторитетным для подростка мастером, то имеются основания вести речь о весьма значительном нравственно-развивающем потенциале спортивной деятельности и складывающегося в ее ходе круга общения. Эксперимент

также показал, что ответственность перед спортивной командой увлеченных спортом подростков развивается быстрее, чем ответственность за результаты учебной деятельности. Это позволяет предполагать, что привлечение подростков к занятию спортом служит важным ресурсом развития мотивов и опыта ответственности в учении.

Литература

1. *Деркач А. А., Исаев А. Л.* Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта: учеб. пособие по спец. курсу для студ. пед. институтов. М.: Просвещение, 1985. 335 с.
2. *Корх А. Я.* Тренер: деятельность и личность. М.: Терра-Спорт, 2000. С. 74.
3. *Ли Ц. В.* Ценностные ориентации тренера и успешность его профессиональной деятельности // Психологические основы учебно-воспитательной работы: мат-лы межвузовской науч. конф. / под ред. А. Н. Николаева. СПб.: БПА, 1998. С. 35–39.
4. *Максаков А. Ю.* Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация: автореф. дис. … канд. психол. наук. Л., 1990. 15 с.
5. *Пономарев В. М.* Требования к профессиональным способностям, подготовленности и мастерству преподавателя физической культуры // Психологические основы обучения и воспитания: мат-лы 26-й науч. конф. / под ред. А. Н. Николаева. СПб., 2000. С. 28–31.
6. *Рогалева Л. Н.* Влияние спорта и установок тренера на личность юного спортсмена: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1999. 20 с.
7. *Сериков В. В.* Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. С. 158.
8. Чжан Сяюсюе. Результаты изучения отношения тренеров к педагогической профессии в спорте // Ученые записки университета Лесгафта. 2013. № 11 (105). С. 151–155 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-izucheniya-otnosheniya-trenerov-k-pedagogicheskoy-professii-v-sporte (дата обращения: 20.09.2020).
9. APB coaches manual supplement to AIBA coaches. Lausanne, Switzerland, 2011. P. 8.
10. *Potrac P., Courby L.* Graham Taylor // Sports Coaching Cultures: From Practice to Theory. Routledge, 2003. P. 21–30.

PEDAGOGICAL SITUATIONS IN SPORTS ACTIVITIES AS A MEANS OF EDUCATING RESPONSIBILITY IN ADOLESCENTS

The article discusses the possibilities of educating adolescents in sports using the example of boxing, proposes a methodology for creating educational situations that ensure the formation of adolescents' responsibility as a moral quality, and shows approaches to educating adolescents with different levels of moral development.

Keywords: sports activity, educational situations, responsibility, educational strategies.

References

- APB coaches manual supplement to AIBA coaches. Lausanne, Switzerland, 2011. P. 8.
- *Chzhan Syayusyue.* Rezul'taty izucheniya otnosheniya trenerov k pedagogicheskoj professii v sporte // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. 2013. № 11 (105). S. 151–155 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rezultaty-izucheniya-otnosheniya-trenerov-k-pedagogicheskoy-professii-v-sporte (data obrashcheniya: 20.09.2020). [In Rus].
- *Derkach A. A., Isaev A. L.* Pedagogika i psihologiya deyatel'nosti organizatora detskogo sporta: ucheb.

posobie po spec. kursu dlya stud. ped. institutov. M.: Prosveshchenie, 1985. 335 s. [In Rus].
- *Korh A. Ya.* Trener: deyatel'nost' i lichnost'. M.: Terra-Sport, 2000. S. 74. [In Rus].
- *Li C. V.* Cennostnye orientacii trenera i uspeshnost' ego professional'noj deyatel'nosti // Psihologicheskie osnovy uchebno-vospitatel'noj raboty: mat-ly mezhvuzovskoj nauch. konf. / pod red. A. N. Nikolaeva. SPb.: BPA, 1998. S. 35–39. [In Rus].
- *Maksakov A. Yu.* Stili pedagogicheskogo obshcheniya trenerov detskih komand i ih optimizaciya: avtoref. dis. … kand. psihol. nauk. L., 1990. 15 s. [In Rus].
- *Ponomarev V. M.* Trebovaniya k professional'nym sposobnostyam, podgotovlennosti i masterstvu prepodavatelya fizicheskoj kul'tury // Psihologicheskie osnovy obucheniya i vospitaniya: mat-ly 26-j nauch. konf. / pod red. A. N. Nikolaeva. SPb., 2000. S. 28–31. [In Rus].
- *Potrac P., Courby L.* Graham Taylor // Sports Coaching Cultures: From Practice to Theory. Routledge, 2003. P. 21–30.
- *Rogaleva L. N.* Vliyanie sporta i ustanovok trenera na lichnost' yunogo sportsmena: avtoref. dis. … kand. psihol. nauk. M., 1999. 20 s. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe: monografiya. M.: Logos, 2012. S. 158. [In Rus].

УДК 37

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТНОГО ОПРОСА СТУДЕНТОВ ПО ВОПРОСАМ ИХ ОТНОШЕНИЯ К ПОЛИТИЧЕСКОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ СТРАНЫ

В. А. Грибанова

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей педагогики, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), г. Таганрог
E-mail: akchinorev@yandex.ru

Veronika A. Gribanova
PhD (Education), Senior Lecturer of the General Pedagogy Chair, Taganrog Institute named after A. Chekhov (branch), Rostov State University of Economics, Taganrog, Russia

В статье рассматривается проблема развития созидательной гражданской активности студенческой молодежи. Обозначены документы и материалы, отражающие актуальность развития гражданской активности молодых людей. Описаны результаты исследования, проведенного на площадке Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) по определению состояния практики развития гражданской активности студенческой молодежи в высшей школе, отношения студентов к политической и общественной жизни страны. Выявлено, что молодежь в целом интересуется политическими событиями, которые происходят в России, проявляет свою гражданско-политическую грамотность (в большинстве знакомы с Конституцией Российской Федерации, государственным гербом, гимном Российской Федерации и др.), положительно относится к общественной работе и воспринимает ее в большинстве как «возможность принести пользу людям». Однако отмечается, что у молодых людей нет осознания личной ответственности за судьбу своей Родины, чувства гордости за свою страну, приоритетными они считают интересы человека, а не общества и государства, далеко не все считают себя граждански активными личностями и в целом отмечают низкий уровень национального сознания россиян. Обозначено приоритетное направление воспи-

Как цитировать статью: Грибанова В. А. Результаты анкетного опроса студентов по вопросам их отношения к политической и общественной жизни страны // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 91–101.

тательной работы высшей школы, ориентированное на вовлечение молодежи в созидательные формы гражданского участия, развития навыков общественно-значимой деятельности, закладки понимания ответственности за судьбу своей страны, осознанной готовности к конструктивным общественно полезным акциям и действиям. Указанные позиции позволили произвести смещение педагогических акцентов и применить их в ходе практической работы: сделан акцент на формирование личной ответственности у обучающихся в процессе выполнения общественной деятельности, смещение приоритетов в сторону акций гражданского (а не политического) характера, вовлечение молодежи в созидательные формы гражданского участия. В течение учебного года были модернизированы и внедрены такие программы, как «Я — лидер», Школа общественного действия (недельный курс с погружением и дальнейшим сопровождением), тренинги личностного роста. По результатам эксперимента и наблюдения удалось обозначить рост личностной активности и гражданской ответственности у обучающихся.

Ключевые слова: *гражданская активность, созидательная активность, студенческая молодежь, высшая школа, исследование, воспитание.*

В настоящее время, в условиях изменения общественных систем, вопрос развития гражданской активности молодых людей приобретает особое значение, в интересах преобразования нового общества эффективным является использование потенциала активности молодежного аппарата.

Работа с молодежью, на наш взгляд, должна опираться как на теоретические разработки в данной области, так и на анализ практики их воспитания и личностного развития, учитывать интересы и особенности данной возрастной категории. Необходимо всестороннее изучение молодежи и организация в студенческой среде современных исследований, связанных с рассмотрением ценностных ориентаций, занятости, интересов, сферы образования, отдыха, гражданской активности и т.д.

В теоретическом плане вопрос рассмотрения гражданственности и гражданской активности стоял в поле зрения таких исследователей, как Г. Я. Гревцева [2], С. И. Беленцов [14], А. В. Фахрутдинова [13], З. Я. Капустина [4], А. С. Макаренко [5], В. А. Сухомлинский [12], Л. С. Выготский [1], В. В. Давыдов [3], С. Л. Рубинштейн [11] и др.

Укажем также следующие документы и материалы, отражающие актуальность развития гражданской активности молодежи: Указ Президента РФ от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской обще-

ственно-государственной детско-юношеской организации „Российское движение школьников“ [10], Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О Государственной программе „Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы“» [7], Распоряжение Правительства РФ от 12 декабря 2015 г. № 2570-р «Об утверждении плана мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [8], доклад «Молодежь России 2000–2025: развитие человеческого капитала» [6], аналитический отчет МГУ им. М. В. Ломоносова по итогам социологического исследования по теме «Особенности процесса формирования ценностных ориентаций современной российской молодежи и осуществления молодежной политики в РФ» [9].

Имея целью рассмотреть состояние практики развития гражданской активности студенческой молодежи в высшей школе, мы провели исследование на площадке Таганрогского института имени А. П. Чехова. В данной статье описаны результаты опроса 98 обучающихся вуза в возрасте от 19 до 22 лет.

На вопрос о том, интересуются ли молодые люди политическими событиями, которые происходят в России, большинство респондентов (58% от общего числа опрашиваемых) указали, что иногда; 33% ответили положительно и 9% признались в том, что совершенно не интересуются политикой.

В отношении вопроса причастности к политическим событиям и ощущения личной ответственности за общественные события, которые происходят в нашей стране, большинство (50% от общего числа опрашиваемых) затруднились с ответом; 29% опрашиваемых указали, что ответственности за общественно-политические изменения не чувствуют, и лишь 21% респондентов считают, что их действия могут оказывать влияние на социально-значимые преобразования в стране, и ощущают ответственность за будущее своей Родины.

В продолжение исследования мы попросили опрашиваемых указать, что, на их взгляд, должно быть приоритетнее: интересы человека, общества или государства. Ответы респондентов отражены в Таблице № 1.

На вопрос о том, изучали ли обучающиеся Конституцию Российской Федерации, мнение респондентов распределилось в равных долях: чуть больше половины (54% от общего числа опрашиваемых) указали, что знакомы с Конституцией, 46% ответили, что поверхностно просматривали.

Таблица № 1

Приоритетность интересов (по мнению респондентов)

Ответы	%
Считаю, что на первое место необходимо ставить интересы человека	45%
Считаю, что первостепенным должен быть интерес общества	30%
Считаю, что на первом месте должны стоять интересы государственной системы	0%
Считаю, что стоит учитывать в равных долях интересы как общества, так и государства	25%

Помимо этого, мы решили уточнить, насколько участники опроса знакомы с изображениями на гербе Российской Федерации. Приятно отметить, что большинство (75% от общего числа опрашиваемых) ответили положительно и уточнили, что изображено; однако 25% путаются в ответах и знакомы с государственным гербом поверхностно.

Продолжая опрос, мы спросили студентов, знают ли они гимн Российской Федерации. И вновь приятно отметить, что большинство (83% от общего числа опрашиваемых) подтвердили знание, однако 17% указали, что поверхностно.

Интересным нам показалось услышать мнение студентов о том, видят ли они себя людьми, имеющими активную гражданскую позицию. Ответы на этот вопрос показали, что всего 25% от общего числа опрашиваемых считают себя граждански активными личностями, в то время как 42% затруднились в ответе на вопрос, а 33% ответили, что таковыми не являются.

В рамках нашего исследования мы посчитали также целесообразным уточнить позицию респондентов в вопросе о том, как они оценивают национальное самосознание россиян. К сожалению, лишь 9% от общего числа опрашиваемых подчеркнули его высокий уровень, ответы остальных опрашиваемых оказались менее оптимистичными (33% считают, что самосознание является низким, 58% затруднились ответить на поставленный вопрос).

На вопрос о том, какое чувство испытывают участники исследования к государственной символике, 17% от общего числа опрашиваемых ответили, что «испытывают чувство гордости», 29% указали, что в случае необходимости готовы отстаивать честь государственных флага и герба, 17% показали пассивность: «не испытываю никаких чувств», наибольший процент (37%) набрал ответ «затрудняюсь ответить».

Рассматривая в рамках нашего исследования гражданское общество в целом, мы поставили задачу уточнить, какой смысл студенты вкладывают в это понятие, и попросили указать наиболее близкое, на их взгляд, определение. Ответы на вопрос указаны в Таблице № 2 (мы разрешили указать несколько наиболее близких вариантов). Из ответов мы видим, что большинство респондентов в определение гражданского общества включают принципы «все равны в рамках закона», «соблюдение неприкосновенности личной жизни», «активность всех граждан в жизни общества», «принцип уважения, толерантности и терпимости», «проявление конструктивной гражданской инициативы и активная деятельность общественных объединений».

Таблица № 2

Суть понятия «гражданское общество» (по мнению респондентов)

№	Вариант ответа	%
1	Все равны в рамках закона	83
2	Приоритетна личная свобода каждого индивида	33
3	Приоритетна личная безопасность каждого индивида	33
4	Соблюдение неприкосновенности личной жизни	50
5	Умение и готовность людей к взаимной помощи, возможность совершения совместных взаимовыгодных дел	25
6	Активность всех граждан в жизни общества	50
7	Учитывается право каждого на частную собственность	12
8	Необходимость уважения, толерантности и терпимости	50
9	Деление прибыли по справедливости	16
10	Благотворительность и меценатство в адрес нуждающихся граждан	25
11	Приоритетность антикоррупционной политики	8
12	Создание общественных организаций, союзов, занимающихся защитой интересов граждан	41
13	Проявление конструктивной гражданской инициативы и активная деятельность общественных объединений	58
14	Противостояние политической деятельности в стране	0
15	Копирование примеров развития западного общества	0
16	Другое определение	4
17	Затрудняюсь ответить	8

В продолжение исследования мы определили, что обучающиеся положительно относятся к общественной работе и воспринимают ее в большинстве как «возможность принести пользу людям» (71% от общего числа опрашиваемых), «непосредственную работу в общественной жизни

вуза, города, региона» (58%), «возможность почувствовать свою необходимость, нужность окружающим людям» (37%), «способ приобрести полезные связи, новые интересные знакомства» (33%), «конструктивную деятельность, основанную на доверии и сотрудничестве» (33%) и др.

Таблица № 3

Определение понятия «общественная работа» (по мнению респондентов)

№	Вариант ответа	%
1	Работа, ориентированная на помощь нуждающимся	71
2	Возможность новой интересной коммуникации	25
3	Деятельность в рамках общественно значимой сферы вуза, города, региона	58
4	Возможность повысить свое материальное благополучие	4
5	Налаживание взаимовыгодных связей	33
6	Хороший старт для профессионального роста и повышения своих навыков и компетенций	16
7	Духовно-нравственное, моральное удовлетворение	29
8	Ощущение «нужности» окружающим	37
9	Организация личного времени	16
10	Желание проявлять свою активность, направлять энергию	25
11	Возможность воплощения в жизнь собственных идей	29
12	Конструктивная деятельность, основанная на доверии и сотрудничестве	33
13	Желание повысить свой статус через общественно полезную деятельность	12
14	Способ разрешить назревший проблемный вопрос	12
15	Принудительная деятельность	12
16	Работа без материальной выгоды	12
17	Возможность доступа к запретным резервам, информационно значимому потоку	4
18	Другое определение	8
19	Затрудняюсь ответить	4

Рассматривая политическую грамотность молодежи, мы попросили участников исследования уточнить, насколько они владеют информацией о действующих политических партиях. Большинство студентов ответили, что знакомы с деятельностью партий «Единая Россия» (65%) и «Либерально-демократическая партия России (ЛДПР)» (60%). Другими знакомыми студентам партиями оказались «Коммунистическая партия

Российской Федерации (КПРФ)» (47%), «Яблоко» (39%), «Справедливая Россия» (26%).

Так как исследование проходило на площадке педагогического вуза, мы попросили студентов указать, важна ли, на их взгляд, активная гражданская позиция для учителя школы. Опрос показал, что большинство подтверждают важность гражданской активности учителя (71%), затруднились с ответом 22%, 7% считают, что это не главное качество для их будущей профессии.

Мы также попросили обучающихся ответить, считают ли они, что одна из задач вуза — формирование активной гражданской позиции студентов, будущих специалистов. Опрос показал достаточно высокий процент активности молодежи. 74% согласились с тем, что эта задача является одной из приоритетных в деятельности высшей школы, 13% затруднились ответить, 13% считают, что это не столько важно в рамках воспитательной работы вуза и подготовки специалистов.

Анализ ответов респондентов на вопрос о том, как они оценивают процесс формирования гражданской позиции студентов в вузе, показал, что мнения разошлись. 51% от общего числа опрашиваемых отметили, что «процесс ведется на постоянной основе»; 34% высказали мнение, что деятельность в целом удовлетворяет их потребности, однако от случая к случаю; 15% подчеркнули, что не ощущают целенаправленной работы.

В рамках заданного вопроса о роли СМИ в формировании личного мнения обучающихся в отношении политики, большинство молодых ребят ответили, что средства массовой информации не предоставляют достаточного количества объективной информации в отношении политики (39% от общего числа опрашиваемых); 26% обучающихся подчеркнули, что СМИ целенаправленно искажают достоверную информацию, 23% затруднились высказать свое мнение по этому вопросу, 12% отметили свое доверие к обозначенным ресурсам.

В продолжение обозначенного направления мы попросили респондентов уточнить, участвуют ли они в политических обсуждениях в интернет-пространстве. По результатам опроса мы увидели, что 65% от общего числа опрошенных в политические дискуссии не вступают, 22% указали, что очень редко и без особых поводов, 8% подчеркнули, что несколько раз участвовали в диалоге, 5% затруднились с ответом.

На вопрос о том, какие факторы в наибольшей степени препятствуют включению студентов в политическую жизнь страны, респонденты

имели возможность давать несколько ответов. Многие опрашиваемые указали «незаинтересованность» (65% от общего числа опрашиваемых), 30% — нехватку времени, 22% — слабую информированность, 17% считают, что такое участие является бесперспективным, 4% отметили незначительность единичных молодежных акций, 4% респондентов мешают привычки, традиции, 8% затруднились с ответом.

В завершение исследования мы попросили респондентов ответить, считают ли они в целом необходимым активное участие молодежи в политической жизни страны. Интересным нам показалось, что, несмотря на слабое участие в политической жизни, студенты все-таки подчеркивают важность этой активности (43% — «участие необходимо», 43% — «скорее да, чем нет», 9% — «не вижу необходимости активного участия молодежи», 5% — «затрудняюсь ответить»).

Проведенное исследование показывало, что молодежь в целом интересуется политическими событиями, которые происходят в России, проявляет свою гражданско-политическую грамотность (в большинстве знакомы с Конституцией Российской Федерации, государственным гербом, гимном Российской Федерации и др.), положительно относятся к общественной работе и воспринимают ее в большинстве как «возможность принести пользу людям». Однако мы видим, что нет осознания личной ответственности за судьбу своей Родины, чувства гордости за свою страну, приоритетными молодые люди считают интересы человека, а не общества и государства, далеко не все считают себя граждански активными личностями, и большинство респондентов отмечают низкий уровень национального сознания россиян.

Таким образом, мы понимаем, что актуальным направлением воспитательной работы вуза является вовлечение молодежи в созидательные формы гражданского участия, развитие навыков общественно значимой деятельности, ответственности за судьбу своей страны, осознанной готовности к конструктивным общественно полезным акциям и действиям.

Обозначенные позиции позволили нам произвести смещение педагогических акцентов и применить их в ходе практической работы. В течение учебного года был сделан акцент на формирование личной ответственности у обучающихся в процессе выполнения общественной деятельности, смещение приоритетов в сторону акций гражданского (а не политического) характера, вовлечение молодежи в созидательные формы гражданского участия. Помимо этого, важным направлением

воспитательной работы признано развитие осознанной готовности студентов к конструктивным общественно полезным действиям. В ходе работы нами отмечено, что наиболее эффективным способом являются программы по подготовке будущих педагогов и развитию гражданской активности студентов. В течение учебного года были модернизированы и внедрены такие программы, как «Я — лидер», Школа общественного действия (недельный курс с погружением и дальнейшим сопровождением), тренинги личностного роста. По результатам эксперимента и наблюдения нам удалось обозначить рост личностной активности и ответственности у обучающихся.

Исследование показало, что актуальной задачей воспитательной работы вуза является вовлечение молодежи в созидательные формы гражданского участия, развитие личностной готовности к общественно-полезным мероприятиям и ответственности молодежи за свои поступки, судьбу страны, формирование осознанности и готовности к созидательному гражданскому действию.

Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18–013–00136 «Развитие созидательной гражданской активности студенческой молодежи»).

Литература

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Просвещение, 1991. 480 с.
2. *Гревцева Г. Я., Ипполитова Н. В.* Воспитание гражданственности и патриотизма молодежи: исторический аспект // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 27–32.
3. *Давыдов Г. П.* Формирование правосознания и поведения учащихся: сб. науч. тр. М., 1981. 81 с.
4. *Капустина З. Я.* Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. 2003. № 9. С. 46–49.
5. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса // Сочинения. В 7-ми т. Т. 5. М: Изд-во АПН РСФСР, 1951. С. 7–102.
6. Молодежь России 2000–2025: развитие человеческого капитала: доклад [Электронный ресурс]. URL: https://vmo.rgub.ru/files/report-937–2.pdf (дата обращения: 28.09.2020).
7. О Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»: Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493. [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf (дата обращения: 28.09.2020).
8. Об утверждении плана мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 12 декабря 2015 г. № 2570-р [Электронный ресурс]. URL: http://otechestvo52.ru/assets/storage/11/24.pdf (дата обращения: 28.09.2020).
9. *Осипова Н. Г., Елишев С. О., Пронцев Г. Б.* и др. Особенности процесса формирования ценностных ориентаций современной российской молодежи и осуществления молодежной по-

литики в Российской Федерации (результаты социологического исследования): монография. М.: МАКС Пресс, 2016. 276 с.

10. О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»: Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/40137 (дата обращения: 28.09.2020).

11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999. 720 с.

12. *Сухомлинский В. А.* Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 192 с.

13. *Фахрутдинова А. В., Гревцева Г. Я., Элибаева Л. С.* Гражданское образование: проблемы и опыт. Челябинск, 2019. 231 с.

14. *Belentsov S. I., Gribanova V. A., Tarasova N. V.,* et al. Conditions and factors of the development of creative engagement of students // European Journal of Contemporary Education. 2019. Vol. 2, No. 8. P. 409–417.

RESULTS OF THE SURVEY OF STUDENTS ON THEIR ATTITUDE TO THE POLITICAL AND PUBLIC LIFE OF THE COUNTRY

The article considers the problem of developing creative civic activity of student youth. Documents and materials reflecting the relevance of the development of civic activity of young people are indicated. The results of the study conducted at the site of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch) of the Russian State Economic University (RINH) to determine the state of the practice of developing the civic activity of student youth in higher school, the attitude of students to the political and social life of the country are described. It was revealed that young people are generally interested in political events that take place in Russia, show their civil-political literacy (for the most part they are familiar with the Constitution of the Russian Federation, the state emblem, the anthem of the Russian Federation, etc.), have a positive attitude to public work and perceive it in the majority as "an opportunity to benefit people". However, it is noted that there is no awareness of personal responsibility for the fate of their homeland, a sense of pride in their country, the interests of a person, rather than society and the state, are prioritized, not everyone considers themselves a civic active person and generally note the low level of national consciousness of Russians. Priority direction of educational work of higher school, focused on involvement of young people in creative forms of civic participation, development of skills of socially significant activity, laying of understanding of responsibility for fate of the country, informed readiness for constructive socially useful actions and actions, is outlined. These positions made it possible to shift pedagogical emphasis and apply them in the course of practical work: emphasis was placed on the formation of personal responsibility among students in the process of performing public activities, shifting priorities towards actions of a civil (and not political) nature, involving youth in creative forms of civic participation. During the school year, programs such as "I am Leader" the School of Public Action (a week-long course with immersion and further support), and personal growth training were modernized and introduced. According to the results of the experiment and observation, it was possible to indicate an increase in personal activity and civil responsibility among students.

Keywords: civic activity, creative activity, student youth, higher school, research, education.

References

- *Belentsov S. I., Gribanova V. A., Tarasova N. V.,* et al. Conditions and factors of the development of creative engagement of students // European Journal of Contemporary Education. 2019. Vol. 2, No. 8. P. 409–417.
- *Davydov G. P.* Formirovanie pravosoznaniya i povedeniya uchashchihsya: sb. nauch. tr. M., 1981. 81 s. [In Rus].
- *Fahrutdinova A. V., Grevceva G. Ya., Elibaeva L. S.* Grazhdanskoe obrazovanie: problemy i opyt.

Chelyabinsk, 2019. 231 s. [In Rus].
- *Grevceva G. Ya., Ippolitova N. V.* Vospitanie grazhdanstvennosti i patriotizma molodezhi: istoricheskij aspekt // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. № 6. S. 27–32. [In Rus].
- *Kapustina Z. Ya.* Vospitanie grazhdanstvennosti v usloviyah obnovlyayushchejsya Rossii // Pedagogika. 2003. № 9. S. 46–49. [In Rus].
- *Makarenko A. S.* Metodika organizacii vospitatel'nogo processa // Sochineniya. V 7-mi t. T. 5. M: Izd-vo APN RSFSR, 1951. S. 7–102. [In Rus].
- Molodezh' Rossii 2000–2025: razvitie chelovecheskogo kapitala: doklad [Elektronnyj resurs]. URL: https://vmo.rgub.ru/files/report-937–2.pdf (data obrashcheniya: 28.09.2020). [In Rus].
- O Gosudarstvennoj programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody»: Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493. [Elektronnyj resurs]. URL: http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf (data obrashcheniya: 28.09.2020). [In Rus].
- O sozdanii Obshcherossijskoj obshchestvenno-gosudarstvennoj detsko-yunosheskoj organizacii «Rossijskoe dvizhenie shkol'nikov»: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 29 oktyabrya 2015 g. № 536 [Elektronnyj resurs]. URL: http://kremlin.ru/acts/bank/40137 (data obrashcheniya: 28.09.2020). [In Rus].
- Ob utverzhdenii plana meropriyatij po realizacii Osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 12 dekabrya 2015 g. № 2570-r [Elektronnyj resurs]. URL: http://otechestvo52.ru/assets/storage/11/24.pdf (data obrashcheniya: 28.09.2020). [In Rus].
- *Osipova N. G., Elishev S. O., Proncev G. B.* i dr. Osobennosti processa formirovaniya cennostnyh orientacij sovremennoj rossijskoj molodezhi i osushchestvleniya molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii (rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya): monografiya. M.: MAKS Press, 2016. 276 s. [In Rus].
- *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshchej psihologii. SPb., 1999. 720 s. [In Rus].
- *Suhomlinskij V. A.* Metodika vospitaniya kollektiva. M.: Prosveshchenie, 1981. 192 s. [In Rus].
- *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaya psihologiya. M.: Prosveshchenie, 1991. 480 s. [In Rus].

УДК 378. 147: 004.9: 528.92

Е. А. Гаджиева

Кандидат географических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-культурного сервиса и туризма, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина г. Санкт-Петербург E-mail: e.gadzhieva@lengu.ru

Elena A. Gadzhieva PhD (Geography), Associate Professor, Head of the Chair of Social and Cultural Service and Tourism, Pushkin Leningrad State University, St.-Petersburg, Russia

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КАРТОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье излагаются результаты авторского исследования, посвященного разработке и внедрению в учебный процесс профессиональной подготовки информационно-картографического подхода (ИКП) к визуализации учебной информации средствами графикации. Очевидно, что у каждой науки, каждой профессии «своя информация», соответственно, свои методы и приемы работы с ней. Подход включает в себя содержание, методику, способы и приемы подготовки студентов по визуализации и опирается на фундаментальные представления картографии и инфографики: триаду «потребитель — карта — ситуация», генерализацию, наглядность и другие. Интегратором при этом является феномен графического образа, понимание и освоение которого способствует развитию пространственного мышления, творческих способностей, коммуникативных умений студентов. В статье показана психолого-педагогическая значимость подхода. Опираясь на антропологическую модель соотношения процессов развития, формирования и становления человека, разработанную профессором А. А. Остапенко, показано, что профессиональное становление неразрывно связано с развитием личности. Соответственно, процесс развития бакалавра, предполагающий освоение информационно-картографического подхода, тем самым приращения знаний, приводит к расширению име-

Как цитировать статью: Гаджиева Е. А. Подготовка бакалавров к визуализации учебной информации на основе информационно-картографического подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 102–115.

ющихся, систематизирует их, увеличивает горизонт мыслительной деятельности и тем самым способствует становлению профессиональной личности. Этот процесс, состоящий из трех взаимосвязанных ступеней роста: пропедевтической, деятельностной и творческой учебно-исследовательской, внедрен в ЛГУ имени А. С. Пушкина на факультете естествознания, географии и туризма.

Ключевые слова: *визуализация учебной информации, графема, графикация, информационно-картографический подход, картография, профессиональное становление, развитие личности.*

Введение. Современный подход к обучению предполагает усиление внимания к личности каждого обучающегося, к активизации его деятельности в процессе обучения, к формированию собственного мировоззрения, частью которого является географическая культура, предполагающая пространственное представление об окружающей среде. Соответственно, и содержание, и формы обучения, и методика направлены на развитие творческого потенциала личности.

Методологическая сущность информационно-картографического метода определена тем, что важным компонентом личностного роста обучаемого является развитие способности наряду с формированием пространственных образов мира, природы, населения, хозяйства, их взаиморасположения, взаимодействия их графического изображения, визуального моделирования. Именно с помощью картографического метода развивается язык графики, визуализации географических понятий.

Наше время внедрения в жизнь информационных технологий определяет профессиональную подготовку соответствующих кадров, владеющих «экранной» информацией, сквозными профессиональными и общекультурными коммуникативными компетенциями. Умение профессионально работать с информацией — одно из основных требований нашего цифрового времени.

В статье излагается информационно-картографический подход (ИКП) к визуализации любой, а не только пространственно распространенной информации, необходимый для повышения качества подготовки специалиста туристской отрасли. Подход включает в себя содержание, методы, средства и формы визуализации учебной информации. Его внедрение в учебный процесс предназначено для того, чтобы повысить уровень мыслительной деятельности студентов, качество их профессиональной подготовки, умения работать с текстовой, цифровой и графической

информацией, строить и читать графемы.

Постановка задачи. Важнейшей проблемой последних лет является подготовка квалифицированных кадров в высшей школе, профессионалов, владеющих и научными, и практическими компетенциями. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования качеству педагогических технологий, их диагностике уделяется внимание, но, на наш взгляд, значительным потенциалом обладает интеграция классического фундаментального картографического метода с современной инфографикой, на основе которой разработан информационно-картографический подход: содержание, методы¸ способы, язык графем. Существует, правда, единственная, пожалуй, нестареющая книга универсального характера пятидесятилетней давности, пригодная для использования в любой отрасли,— это монография У. Боумена «Графическое представление информации» [9].

По визуализации существуют исследования и литература, которые нами учтены и положены в основу разработки курса «Методика визуализации профессиональной информации» [1; 2; 3; 6; 11; 15; 16; 17].

Основы образно-знакового метода визуализации пространственной информации заложены в картографии, фундаментальной древней науке об изображении географического пространства с математической точностью. Это изображение является графической моделью, образом изображаемого прообраза — любой топологической системы, и заменяет исследователю территорию или иную пространственную систему. Рассуждая аналогично, можно предполагать, что визуализация выступает как промежуточное звено между учебным материалом и результатом обучения, как своеобразный гносеологический механизм, позволяющий «уплотнить» процесс познания, очистить его от второстепенных деталей и тем самым оптимизировать его [12; 32].

Методология и методика исследования. В связи с вышеизложенным на платформе фундаментальных дисциплин (географии, картографии, семиотики) и вновь возникающих современных направлений — таких как инфографика, геотуристика, например, разработан инфокартографический метод «перевода» вербальной, текстовой, цифровой информации в графический вид средствами графикации.

Метод составляет часть информационно-картографического подхода к визуализации и в результате его освоения обучающимися способствует развитию умения работать с разнообразной вербальной и графической

учебной информацией, формирует коммуникативные умения, системное, проблемное, образное мышление, в целом повышает качество профессиональной компетентности, образованность личности. За счет чего ожидаем такой результат?

Студенты вовлечены в творческий процесс «перевода» учебного или научного текста в графическую форму за счет конструирования элементов графического образа, анализа при этом структуры понятия и внутренних связей между определениями. Процесс созерцания превращается в процесс мышления и изображения его результатов.

В конце XX века профессор И. С. Якиманская рассматривает «подход к изучению пространственного мышления как динамическое единство субъективного и объективного, их тесного взаимообогащения в процессе деятельности. Поскольку в своих наиболее развитых формах пространственное мышление формируется в основном на графической основе, то его особенности исследуются нами в контексте общих характеристик образного мышления» [35].

Важным достоинством метода визуализации является то, что он способствует взаимодействию внешнего и внутреннего планов деятельности обучающегося. Многие психологи считают, что термины «образ», «представление», «мысленная картина» являются синонимами и что образ — это наглядное знание. Визуализация учебной информации тесно связана с метаметодикой преподавания за счет интегратора — феномена графического образа, который представляет собой любые изображения, будь то формулы, условные знаки, схемы, графемы и т.п., используемые в различных дисциплинах [7; 8; 31].

Знаковые системы известны давно и широко применяются в картографии, топографии при создании своеобразного языка условных знаков и способов изображения явлений. Опираясь на теорию П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных знаний, Н. Г. Салмина разработала основы применения знаковых систем в обучении [14; 33].

Очевидно, что принцип визуализации учебной информации позволяет изучать любое моделируемое пространство и, соответственно, развивает пространственное мышление обучающегося, активизируя оба полушария головного мозга, интегрирует художественные и логические составляющие познания, позволяет формировать абстрактное представление о прообразе, реально существующем в действительности [20; 24].

Еще один взгляд на визуализацию знаний дает Г. В. Лаврентьев:

«Эффективным способом обработки и компоновки информации является ее „сжатие“, т.е. представление в компактном, удобном для использования виде. Разработкой моделей представления знаний в „сжатом“ виде занимается специальная отрасль информационной технологии — инженерия знаний. Дидактическая адаптация концепции инженерии знаний основана на том, что, во-первых, создатели интеллектуальных систем опираются на механизмы обработки и применения знаний человеком, используя при этом аналогии нейронных систем головного мозга человека. Во-вторых, пользователем интеллектуальных систем выступает человек, что предполагает кодирование и декодирование информации средствами, удобными пользователю, т.е. как при построении, так и при применении интеллектуальных систем учитываются механизмы обучения человека» [23].

Итак, мы под методом визуализации учебной информации в образовательном процессе понимаем ее редуцирование и превращение вербальной или цифровой графическим способом в образно-знаковую. При этом, освобождаясь от «шума», уменьшаясь по величине, направленный «сигнал» скорее и легче усваивается студентами.

В первом приближении понятийное и визуальное мышление на практике находятся в постоянном взаимодействии. Они, дополняя друг друга, раскрывают различные стороны изучаемого понятия, процесса или явления. Использование графических образов увеличивает скорость передачи информации студентам, передает ее в генерализованном виде, графически выделяя главное и обобщая детали. Если вербальное высказывание переводится в графическое, то облегчается уровень его понимания за счет того, что, как мы уже писали выше, «сворачивается» общее количество информации и высказывание, преобразуясь, выражается в графической форме — в виде рисунка, схемы, графика, таблицы, графемы.

Так, например, У. Боумен описывал результаты эксперимента по сравнению скорости обучения и эффективности (с точки зрения скорости, точности и надежности) работы операторов сложных радиотехнических комплексов при двух различных способах представления им информации. В одном случае это были традиционные текстовые инструкции, в другом тексты были заменены графическими схемами, отображавшими основной оперативный смысл инструкций в виде графических символов алгоритмов действия. Применение графического способа представления

информации дало значительные результаты: длительность обучения сократилась вдвое, время принятия и реализации решений уменьшилось на 30%, а число ошибок — на 15% [9]. Можем привести пример из диссертации в виде научного доклада Т. С. Комиссаровой о том, что после освоения курса «Картографии» увеличилось количество студентов, которые стали пользоваться картами как источниками информации в своей учебно-научной работе с 9% до 17% [21].

Необходимо в качестве достоинства использования разработанного информационно-картографического подхода отметить его психолого-педагогические особенности, связанные с развитием правополушарного образного мышления, усиливающего интеллектуальное развитие личности обучающегося. Мы воспринимаем это как научно доказанный факт, изучаемый психологами и связанный с асимметричностью полушарий [5; 18; 25; 26; 27]. Значимая роль использования информационно-картографического подхода в профессиональной подготовке бакалавров по туризму связана, по Р. Арнхейму, с представлением о том, что «восприятие и мышление нуждаются друг в друге, их функции взаимодополнительны: восприятие без мышления было бы бесполезно, мышлению без восприятия не над чем было бы размышлять» [3]. Важно, чтобы они, дополняя друг друга, образовывали новую ступень мышления — визуально-логическую (умозрительную, по А. Р. Лурии) [25].

Активное восприятие знаковой учебной информации требует специальной организации, продуманных способов подачи учебного материала, что и достигается в процессе практических занятий по визуализации учебной информации.

Говоря об информационно-картографическом подходе, отметим, что важным для нашего исследования является положение о том, что карта, логическая схема, любая графема, любое другое геоизображение выступает для студента в качестве промежуточной среды, способствующей развитию пространственного мышления. Освоение изображения происходит в предметно-практической деятельности через сферу идеального.

Пространственное мышление является частью образного, правополушарного, которое считается одним из главных механизмов интуиции, свернутым, оперирующим образами с опорой на наглядный материал [34].

Понятие о географическом пространстве, его структуре необходимо для понимания сущности картографического моделирования — адекватного и полного отображения графическими способами пространственно

распределенной информации — явлений и объектов природного и социально-экономического характера.

Символический образный язык карты способствует формированию абстрактного представления о прообразе, реально существующем. Можно сказать, что возможности картографического метода обучения (КМО) уникальны и в первую очередь связаны с таким профессионально необходимым качеством, как умение визуализировать понятия, выражаться языком графических форм. Это умение приобретается в процессе работы с топографической картой, не говоря уже о мелкомасштабных картах, построенных в проекциях, позволяющих понимать переход от сферы к плоскому математически определенному изображению действительности, что позволяет безошибочно работать с моделями. (Качество, «покрывающее» многие компетентности, обозначенные в учебном плане.) Очевидно, что формирование пространственного мышления в целом должно иметь место при профессиональной подготовке бакалавров, и этому способствует формирование картографической компетенции при подготовке будущих специалистов-профессионалов [1; 10; 13].

Согласно исследованиям, проведенным Л. Я. Баллоновым, Д. А. Кауфман, Н. Н. Николаенко и др., правое полушарие связано с чувственно-сенсорным и образным кодированием, синтетичностью, зрительной, осязательной и кратковременной памятью, а также восприятием формы; в свою очередь левое полушарие связано с словесно-семантическим кодированием, аналитичностью, вербальной памятью [5].

Е. П. Ильин, анализируя многочисленные исследования, в своих работах предлагает следующие данные о преобладании тех или иных функций в полушариях мозга: правое полушарие ответственно за конкретное пространство; запоминание образов, конкретных событий; восприятие эмоционального состояния и видение мира мрачным. А левое полушарие, в свою очередь, ответственно за чтение карт, схем; запоминание имен, слов, символов; речевую активность, видение мира веселым [19].

Правое полушарие оказывается ответственным за установление адекватных смысловых связей между признаками изображения, а также между объектами действительности и формируемыми при опознании образами [22].

В настоящее время появились даже специальные упражнения по стимулированию правополушарных функций мозга, подавленных «левополушарным» воспитанием с детства. И если большинство людей

думают с помощью слов, то остальные, зачастую и ученые, мыслят зрительными, даже двигательными образами.

Ознакомившись с работами психологов, изучающих процессы мышления, работу мозга, закономерности функциональной асимметрии его полушарий, можно утверждать, что *использование информационно-картографического подхода, основанного на визуализации учебной информации средствами графикации, приводит к интенсивному развитию правого полушария мозга обучающихся. Это происходит за счет развития пространственного мышления и применения образно-знакового языка при графической работе с информацией.*

Информационной базой данного исследования послужили научные публикации в отечественных и зарубежных изданиях по проблемам информации, онтологии, семиотики, психологии и педагогики, визуализации, картологии, картографического метода исследований, геоиконики, инфографики, профессиональной подготовки бакалавров по туризму, законодательные и нормативные акты Правительства РФ и Минобра РФ, многолетний личный педагогический опыт автора.

Результаты. Использование информационно-картографического подхода к визуализации информации при профессиональной подготовке бакалавров соответствует текущим потребностям настоящего времени информационно-компьютерных технологий, формирует у студентов умение работать с визуальной информацией, с моделями, образами и прообразами окружающей действительности, развивает их интеллектуально-графические умения.

Академик Н. Н. Моисеев полагал, что нет и не может быть строгого и достаточно универсального определения информации [29]. Тем не менее имеющиеся в разных источниках определения гласят о том, что это *знания, сведения, данные.* Очевидно, что у каждой науки «своя информация», соответственно, свои методы и приемы работы с ней. Рассмотрев работу с информацией, ее визуализацией в разных науках, в живописи, графике, архитектуре, в психолого-педагогических исследованиях, можно сказать, что современная инфографика — это визуализация любой информации, которую необходимо быстро и просто донести до потребителя. Тогда как представление информации на языке графикации — в виде графем, логических схем, картографических изображений, любого графического моделирования — это сложный процесс познания, связанный с обработкой информации, ее анализом, свертыванием

и изображением структуры, связей внутренних и внешних, понимания и функционирования изображенной схематично, графически. Другими словами: визуализация — это работа зрения, а графикация — это работа мышления, разума.

При подготовке студентов в университетах особенно значимыми становятся проблемы образования в том классическом смысле, что образование — это единство обучения и воспитания. Сегодня, в связи с необходимостью активного внедрения ЭОР, необходимо обратить вимание на то, чтобы сохранить образование, не подменяя его только обучением. Очевидно, что дистанционное обучение должно сопровождаться личностным взаимодействием преподавателя и студента, учителя и ученика.

Разработанный информационно-картографический подход непосредственно реализуется во втором семестре в дисциплине «Методы визуализации информации в профессиональной сфере». Этой дисциплине предшествует в первом семестре курс «Картографическое обеспечение туризма». Таким образом, на базе картографических знаний учебный процесс освоения визуализации информации представляет собой серию умений и состоит из трех этапов, представляющих собой усложняющиеся качественные уровни владения соответствующими умениями (Рис. 1).

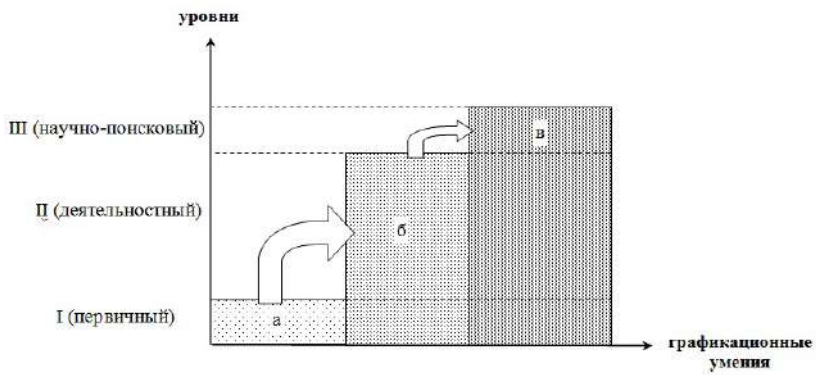


Рис. 1. Уровни формирования графикационных умений

а — графикационные умения ***первичного*** уровня: построение элементов графического образа, изображение вербального высказывания в виде графемы;

б — графикационные умения ***деятельностного*** (вербально-графического) уровня: визуализация статистической информации (таблицы, диаграммы, графики); визуализация вербальной информации (структурирование текста: выделение в нем логических блоков, подбор графического образа для их построения, построение графемы);

в — графикационные умения ***научно-поискового*** уровня: построение и интерпретация графем (структурная графема, динамическая графема, системная графема); умение визуализировать информацию в профессиональной деятельности; логико-графические модели; презентации; туристские карты.

Профессор А. А. Остапенко разработал антропологическую модель образования человека, опирающуюся на соотношение процессов *развития, формирования и становления* [30]. Скрытая «геометрия» терминов «развитие», «формирование», «становление» способствовала тому, что сложнейшие для усвоения понятия заняли свои места в графическом изображении «антропологической модели образования человека».

Опираясь на этот подход, мы графически представляем *развитие* личности как стремление к получению знаний, к расширению **горизонта** развития личности «через предмет» (Рис. 2).

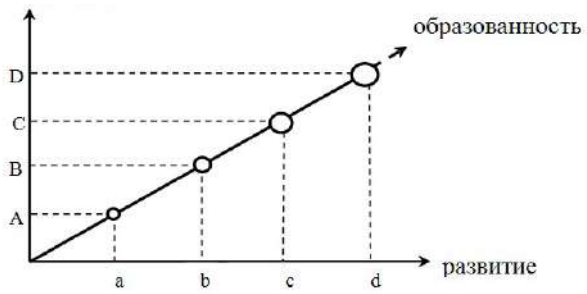


Рис. 2. Формирование образованности как результат развития и становления личности (по А. А. Остапенко)

a, b, c, d — расширение горизонта развития личности приращением знаний

A, B, C, D — ступени (уровни) профессионального становления

Приращение знаний — это развивающиеся умения (см. Рис. 1), предполагающие формирование соответствующего уровня профессионального

становления. Равнодействующей при этих взаимосвязанных процессах является *образованность* личности.

Таким образом, развитие личности сопряжено с соответствующим ее становлением за счет приобретаемых знаний и жизненного опыта, которое выражается в возрастании ее культуры, интеллекта.

Обсуждение и выводы. Внедрение в процесс профессиональной подготовки бакалавров информационно-картографического подхода, тесно связанного с визуализацией учебной информации, представляет собой перспективную линию методологических исследований развития пространственного мышления обучающихся, их ориентации как в реальном пространстве, так и теоретическом, особенностей его отражения средствами графикации. Представленное логико-графическое суждение об уровнях и сущности профессиональной образованности отражает взаимосвязь последовательного освоения студентами инфокартографического метода визуализации и соответствующее ему профессиональное становление будущих специалистов.

Нам представляется, что в *развитии (и формировании)* личности студента ведущая роль принадлежит преподавателям, ведущим учебный процесс. Движение вверх по ступеням роста, *становление* личности — самостоятельный процесс, зависящий от самой личности, ее исходного интеллектуального уровня, рефлексии на происходящие вокруг нее события, ее стремление к профессиональному и общекультурному росту, к жизненному идеалу, некоему «образу». Взаимодействию этих устремлений преподавателей и студентов соответствует каждая ступень личностного восхождения и в итоге готовность бакалавров к профессиональной деятельности.

Литература

1. *Авдулова И. В.* Технология визуализации учебной информации // Мультиурок [Электронный ресурс]. URL: https://multiurok.ru/files/tiekhnologhiia-vizualizatsii-uchiebnoi-informatsii.html (дата обращения: 08.08.2020).

2. *Авербух В. Л., Байдалин А. Ю., Бахтерев М. О.* и др. Опыт разработки специализированных систем научной визуализации // Научная визуализация. 2010. Т. 2, № 4. С. 27–39.

3. *Арнхейм Р.* Визуальное мышление // Psychology OnLine.Net [Электронный ресурс]. URL: https://www.psychology-online.net/articles/doc-1465.html (дата обращения: 08.08.2020).

4. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 384 с.

5. *Балонов Л. Я., Деглин В. Л., Кауфман Д. А.* и др. Функциональная специализация и особенности нервной организации доминантного и недоминантного полушарий // Функциональная асимметрия и адаптация человека / под ред. Казначеева В. П., Семенова С. Ф., Чуприкова А. П. М.: НИИ психиатрии, 1976. С. 22–25.

6. *Белова З. С.* Визуальная наглядность в формировании реалистического мышления уча-

щихся на материале обучения изобразительно-графическими средствами: автореф. дис. … канд. пед. наук. Чебоксары, 1997. 21 с.

7. *Берлянт А. М.* Геоэконика. М.: Астрея, 1996. 208 с.

8. *Берлянт А. М.* Образ пространства: карта и информация. М.: Мысль, 1986. 238 с.

9. *Боумен У.* Графическое представление информации. М.: Мир, 1971. 228 с.

10. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

11. *Гаврилова Т. А., Алсуфьев А. И., Гринберг Э. Я.* Визуализация знаний: критика Сент-Галленской школы и анализ современных трендов // Бизнес-информатика. 2017. № 3 (41). С. 7–19.

12. *Гаджиева Е. А.* Использование картографического метода при формировании профессиональных компетенций обучающихся по направлению «туризм» // XXI Вишняковские чтения: мат-лы междун. научн. конф. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 77–80.

13. *Гаджиева Е. А.* Разработка концептуальных основ региональной модели подготовки кадров для сферы туризма Ленинградской области // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, 2017. С. 250–258.

14. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука: избр. психол. тр. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. С. 272–317.

15. *Голов В. П., Прозоров Л. Д.* Картины и таблицы в преподавании географии. М.: Просвещение, 1977. 136 с.

16. *Грушевская В. Ю.* Изучение семантических возможностей визуализации на теоретических и практических занятиях // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 183–187.

17. *Грушевский С. П., Иванова О. В., Остапенко А. А.* Модульная визуализация учебной информации в профессиональном образовании: монография. М.: НИИ школьных технологий, 2017. 200 с.

18. *Зинченко В. П.* Восприятие и визуальная культура. М.-СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Принт, 2017. 599 с.

19. *Ильин Е. П.* Динамика характеристик эмоциональной сферы и агрессивности на протяжении периода от юности до старости // Вестник практической психологии образования. 2007. № 4. С. 42–46.

20. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Роль образа в решении задач // Вопросы психологии. 1970. № 5. С. 122–131.

21. *Комиссарова Т. С.* Теоретические основы картографического метода профессиональной подготовки учителя: монография. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2000. 68 с.

22. *Кондаков И. М.* Психология: иллюстрированный словарь. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 783 с.

23. *Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. 146 с.

24. *Леутин В. П., Николаева Е. И.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб: Речь, 2005. 368 с.

25. *Лурия А. Р.* Мозг и психика // Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 83–100.

26. *Маклаков А. Г., Бойко Е. А.* Особенности личности мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2018. № 2. С. 27–35.

27. *Манько Н. Н.* Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия Алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 2. С. 22–28.

28. *Марков К. К., Добродеев О. П., Симонов Ю. Г.* и др. Введение в физическую географию. 2-е изд., доп. М.: Высшая школа, 1978. 181 с.

29. *Моисеев Н. Н.* Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 198 с.

30. *Остапенко А. А.* Из чего складывается полнота образования человека. М.: НИИ школьных технологий, 2019. 44 с.

31. *Подходова Н. С., Титова И. М.* Метаметодика как новое научное направление // Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения: сб. научн. тр. по непрерывному образования. Вып. 4. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 5–17.

32. *Рапуто А. Г.* Информационный процесс объективирования знаний в образовательном процессе (на примере визуализации) // Ученые записки ИИО РАО. 2010. № 31. С. 118–121.
33. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
34. *Спрингер С., Дейч Г.* Левый мозг, правый мозг / пер. с англ. М.: Мир, 1983. 256 с.
35. *Якиманская И. С.* Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

PREPARATION OF BACHELORS ON VISUALIZATION TO EDUCATIONAL INFORMATION ON BASIS INFORMATIVE-CARTOGRAPHIC APPROACH

The article presents the results of the author's research devoted to the development and implementation in the educational process of professional training of the information-cartographic approach (ICP) for the visualization of educational information by means of graphics. It is obvious that each science, each profession "has its own information", respectively, its own methods and techniques for working with it. The approach includes the content, methodology, methods and techniques of training students in visualization and relies on the fundamental concepts of cartography and infographics: the "consumer — map — situation" triad, generalization, clarity and others. In this case, the integrator is the phenomenon of a graphic image, the understanding and development of which contributes to the development of spatial thinking, creativity, and communication skills of students. The article shows the psychological and pedagogical significance of the approach. Based on the anthropological model of the correlation of the processes of development, formation and formation of a person, developed by Professor A. A. Ostapenko, it is shown that professional development is inextricably linked with the development of personality. Accordingly, the process of development of a bachelor's degree, which involves the development of an information-cartographic approach, thereby increasing knowledge, leads to the expansion of the existing ones, systematizes them, increases the horizon of mental activity and thereby contributes to the formation of a professional personality. This process, which consists of three interrelated stages, three stages of growth: propaedeutic, activity and creative educational research, has been introduced at the Leningrad State University named after A. S. Pushkin at the Faculty of Natural Sciences, Geography and Tourism.

Keywords: visualization of educational information, grapheme, grafting, information-cartographic approach, cartography, professional development, personal development,

References

- *Arnhejm R.* Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie. M.: Progress, 1974. 384 s. [In Rus].
- *Arnhejm R.* Vizual'noe myshlenie // Psychology OnLine.Net [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.psychology-online.net/articles/doc-1465.html (data obrashcheniya: 08.08.2020). [In Rus].
- *Avdulova I. V.* Tekhnologiya vizualizacii uchebnoj informacii // Mul'tiurok [Elektronnyj resurs]. URL: https://multiurok.ru/files/tiekhnologhiia-vizualizatsii-uchiebnoi-informatsii.html (data obrashcheniya: 08.08.2020). [In Rus].
- *Averbuh V. L., Bajdalin A. Yu., Bahterev M. O.* i dr. Opyt razrabotki specializirovannyh sistem nauchnoj vizualizacii // Nauchnaya vizualizaciya. 2010. T. 2, № 4. S. 27–39. [In Rus].
- *Balonov L. Ya., Deglin V. L., Kaufman D. A.* i dr. Funkcional'naya specializaciya i osobennosti nervnoj organizacii dominantnogo i nedominantnogo polusharij // Funkcional'naya asimmetriya i adaptaciya cheloveka / pod red. V. P. Kaznacheeva, S. F. Semenova, A. P. Chuprikova M.: NII psihiatrii, 1976. S. 22–25. [In Rus].
- *Belova Z. S.* Vizual'naya naglyadnost' v formirovanii realisticheskogo myshleniya uchashchihsya na materiale obucheniya izobrazitel'no-graficheskimi sredstvami: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Cheboksary, 1997. 21 s. [In Rus].

- *Berlyant A. M.* Geoekonika. M.: Astreya, 1996. 208 s. [In Rus].
- *Berlyant A. M.* Obraz prostranstva: karta i informaciya. M.: Mysl', 1986. 238 s. [In Rus].
- *Boumen U.* Graficheskoe predstavlenie informacii. M.: Mir, 1971. 228 s. [In Rus].
- *Gadzhieva E. A.* Ispol'zovanie kartograficheskogo metoda pri formirovanii professional'nyh kompetencij obuchayushchihsya po napravleniyu «turizm» // XXI Vishnyakovskie chteniya: mat-ly mezhdun. nauchn. konf. SPb.: LGU im. A. S. Pushkina, 2018. S. 77–80. [In Rus].
- *Gadzhieva E. A.* Razrabotka konceptual'nyh osnov regional'noj modeli podgotovki kadrov dlya sfery turizma Leningradskoj oblasti // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina, 2017. S. 250–258. [In Rus].
- *Gal'perin P. Ya.* Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij // Psihologiya kak ob"ektivnaya nauka: izbr. psihol. tr. M.: Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: MODEK, 1998. S. 272–317. [In Rus].
- *Gavrilova T. A., Alsuf'ev A. I., Grinberg E. Ya.* Vizualizaciya znanij: kritika Sent-Gallenskoj shkoly i analiz sovremennyh trendov // Biznes-informatika. 2017. № 3 (41). S. 7–19. [In Rus].
- *Golov V. P., Prozorov L. D.* Kartiny i tablicy v prepodavanii geografii. M.: Prosveshchenie, 1977. 136 s. [In Rus].
- *Grushevskaya V. Yu.* Izuchenie semanticheskih vozmozhnostej vizualizacii na teoreticheskih i prakticheskih zanyatiyah // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 6. S. 183–187. [In Rus].
- *Grushevskij S. P., Ivanova O. V., Ostapenko A. A.* Modul'naya vizualizaciya uchebnoj informacii v professional'nom obrazovanii: monografiya. M.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2017. 200 s. [In Rus].
- *Il'in E. P.* Dinamika harakteristik emocional'noj sfery i agressivnosti na protyazhenii perioda ot yunosti do starosti // Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya. 2007. № 4. S. 42–46. [In Rus].
- *Kabanova-Meller E. N.* Rol' obraza v reshenii zadach // Voprosy psihologii. 1970. № 5. S. 122–131. [In Rus].
- *Komissarova T. S.* Teoreticheskie osnovy kartograficheskogo metoda professional'noj podgotovki uchitelya: monografiya. SPb.: LGU im. A. S. Pushkina, 2000. 68 s. [In Rus].
- *Kondakov I. M.* Psihologiya: illyustrirovannyj slovar'. 2-e izd., dop. i pererab. SPb.: Prajm-Evroznak, 2007. 783 s. [In Rus].
- *Lavrent'ev G. V., Lavrent'eva N. B.* Innovacionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noj podgotovke specialistov. Barnaul: Izd-vo AltGU, 2002. 146 s. [In Rus].
- *Leutin V. P., Nikolaeva E. I.* Funkcional'naya asimmetriya mozga: mify i dejstvitel'nost'. SPb: Rech', 2005. 368 s. [In Rus].
- *Luriya A. R.* Mozg i psihika // Hrestomatiya po psihologii / pod red. A. V. Petrovskogo. M.: Prosveshchenie, 1987. S. 83–100. [In Rus].
- *Maklakov A. G., Bojko E. A.* Osobennosti lichnosti muzhchin i zhenshchin s raznymi tipami funkcional'noj asimmetrii // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2018. № 2. S. 27–35. [In Rus].
- *Man'ko N. N.* Kognitivnaya vizualizaciya didakticheskih ob"ektov v aktivizacii uchebnoj deyatel'nosti // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2009. № 2. S. 22–28. [In Rus].
- *Markov K. K., Dobrodeev O. P., Simonov Yu. G.* i dr. Vvedenie v fizicheskuyu geografiyu. 2-e izd., dop. M.: Vysshaya shkola, 1978. 181 s. [In Rus].
- *Moiseev N. N.* Universum. Informaciya. Obshchestvo. M.: Ustojchivyj mir, 2001. 198 s. [In Rus].
- *Ostapenko A. A.* Iz chego skladyvaetsya polnota obrazovaniya cheloveka. M.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2019. 44 s. [In Rus].
- *Podhodova N. S., Titova I. M.* Metametodika kak novoe nauchnoe napravlenie // Metametodika: produktivnyj dialog predmetnyh metodik obucheniya: sb. nauchn. tr. po nepreryvnomu obrazovaniya. Vyp. 4. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2004. S. 5–17. [In Rus].
- *Raputo A. G.* Informacionnyj process ob"ektivirovaniya znanij v obrazovatel'nom processe (na primere vizualizacii) // Uchenye zapiski IIO RAO. 2010. № 31. S. 118–121. [In Rus].
- *Salmina N. G.* Znak i simvol v obuchenii. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. 288 s. [In Rus].
- *Springer S., Dejch G.* Levyj mozg, pravyj mozg / per. s angl. M.: Mir, 1983. 256 s. [In Rus].
- *Verbickij A. A.* Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov 1999. 75 s. [In Rus].
- *Yakimanskaya I. S.* Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1980. 240 s. [In Rus].
- *Zinchenko V. P.* Vospriyatie i vizual'naya kul'tura. M.-SPb.: Centr gumanitarnyh iniciativ, Print, 2017. 599 s. [In Rus].

УДК 656.22.656.25

М. В. Карелина

Кандидат технических наук, доцент кафедры «Технология транспортных процессов», Российский университет транспорта (МИИТ), г. Москва
E-mail: mv_karelina@mail.ru

Maria V. Karelina
PhD (Engineering Science), Associate Professor of the Chair "Technology of Transport Processes", Russian University of transport (MIIT), Moscow, Russia

ПРИНЦИПЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Введение. Развитие научно-технических инноваций во многих сферах общественной жизни вызывает у работодателей потребность изменить требования к принципам организации подготовки кадров, и в том числе будущих сотрудников транспортной отрасли.

Цель статьи. Сформулировать основные принципы совершенствования профессиональной подготовки кадров, обеспечивающие функционирование железнодорожного транспорта в условиях применения реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов.

Методология и методы исследования. Исследование в работе проводится на основе теоретических методов исследования.

Результаты исследования. Сформированы основные принципы совершенствования профессиональной подготовки учащихся транспортных вузов, связанные с профессиональной направленностью обучения; комбинированным представлением содержания учебной информации; структуризацией содержания учебного материала; подготовкой обучающихся в соответствии с современными достижениями научно-технического прогресса в области искусственного интел-

Как цитировать статью: Карелина М. В. Принципы совершенствования профессиональной подготовки кадров для железнодорожной отрасли в современных условиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 116–124.

лекта и роботизации; обеспечением информационной безопасности личности; предотвращением возможных негативных последствий использования реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов; созданием цифровой образовательной среды как комплекса программно-методических и технологических условий, обеспечивающих информационное взаимодействие между участниками образовательного процесса с интерактивными технологическими средствами и устройствами.

Заключение. Представленные в работе принципы позволят совершенствовать систему профессиональной подготовки кадров в транспортных вузах и более тщательно продумывать организационные формы, содержание и методы обучения студентов.

Ключевые слова: *принципы совершенствования, реальное и виртуальное оборудование, технологии искусственного интеллекта, подготовка обучающихся.*

Введение

Современные условия развития экономики страны, обусловленные уровнем совершенствования научно-технических инноваций, предъявляют новые требования к принципам организации подготовки специалистов, в том числе будущих сотрудников транспортной отрасли. В соответствии с целями учебного процесса дидактические принципы рассматриваются как главное условие, определяющее содержание, организационные формы и методы образовательного процесса. Анализ научных работ С. А. Бешенкова, Я. А. Ваграменко, И. Е. Вострокнутовой, Н. В. Геровой, О. А. Козлова, Л. П. Мартиросян, И. Ш. Мухаметзянова, И. В. Роберт, Т. Ш. Шихнабиевой и других позволил выявить дидактические принципы обучения в условиях информатизации образования.

Цель статьи. Сформулировать основные принципы совершенствования профессиональной подготовки кадров, обеспечивающие функционирование железнодорожного транспорта в условиях применения реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов.

Методология и методы исследования. Исследование проводится на основе теоретических методов исследования.

Результаты исследования

1. Принцип профессиональной направленности предусматривает:

– развитие у обучающихся представлений о возможностях стационарных технических средств, их элементах и устройствах, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов;
– формирование у обучающихся совокупности компетенций, включающих знания, умения и опыт в решении профессиональных задач, самостоятельном выборе способов и средств их решения с помощью реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов [9, с. 124];
– обеспечение обучающихся возможностью использовать средства реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройства железнодорожного транспорта, функционирующие на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов для выработки у них устойчивых профессиональных навыков деятельности, что в будущем позволит решать актуальные профессиональные задачи с минимальными временными и энергетическими затратами [2, с. 151];
– обеспечение возможности для саморефлексии полученных профессиональных навыков на реальном и виртуальном автономном оборудовании и устройствах железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов [7, с. 84].

Для реализации *принципа профессиональной направленности* предполагается использовать в процессе обучения материалы, формирующие теоретические и практические основы дисциплины, с применением стационарных высокотехнологичных тренажеров, основанных на технологиях искусственного интеллекта, и дистанционных видов обучения с использованием программно-аппаратных средств.

2. Принцип комбинированного представления содержания учебной информации предполагает:

– включение в содержание подготовки материалов по специальности студента в виде визуальной информации (презентационные материалы, модели изучаемых объектов, в том числе и динамически

представленные);

– электронный образовательный ресурс (тексты для подготовки к теоретическими практическим занятиям, методические пособия для работы с тренажерами), звукового и видеоизображения предоставляемых в тренажерах объектов и их компонентов [10, с. 39].

3. Принцип структуризации (модульной структуры) содержания учебного материала предполагает:

– формирование структуры содержания обучения в виде отдельных блоков, каждый из которых представлен в виде модулей, отражающих конкретные темы для изучения [3, с. 63];

– формирование блоков в соответствии с последовательностью усваивания знаний, формирования умений и навыков, состоящих из: а) понятий и сведений об искусственном интеллекте, возможности использования систем искусственного интеллекта; возможности использования роботизацизированных устройств, в том числе с элементами искусственного интеллекта в транспортых системах [1, с. 124; 5, с. 132; 6, с. 201]; б) практического модуля, включающего ознакомительные, обучающие и аналитические компаненты [17, с. 181].

4. Принцип соответствия содержания подготовки обучающихся современным достижениям научно-технического прогресса в области искусственного интеллекта и роботизации предполагает:

– интегративный характер содержания подготовки студентов бакалавриата и магистратуры, который реализуется сочетанием теоретической подготовки и формированием у обучающихся практических умений использовать роботизированные устройства, применять технологии искусственного интеллекта для решения задач в будущей профессиональной деятельности [11, с. 89];

– формирование психологически комфортных условий информационного взаимодействия обучающегося с интерактивным контентом электронных ресурсов [16, с. 167].

5. Принцип интеллектуализации учебной деятельности предполагает:

– обеспечение возможности осуществлять имитацию производственных процессов на тренажерах экранных трехмерных систем (механизмов), представляющих проектирование моделей объектов или процессов (как реальных, так и виртуальных) [15, с. 110];

– обеспечение возможности участия в производственных процессах или взаимодействия с объектами, находящими свое отображение на экране, осуществление которых невозможно в действительности или затруднено, но разумно с учебно-методической точки зрения [14, с. 49];
– обеспечение возможности использования инструмента изучения абстрактных изображений и понятий; инструмента моделирования изучаемых объектов, явлений, как реальных, так и виртуальных; инструмента имитации на экране реальных объектов и процессов; инструмента проектирования предметного мира адекватно определенному содержательно-методическому подходу [15, с. 110];
– координацию и контроль над разнообразными тренажерами при информационной деятельности.

6. Принцип обеспечения информационной безопасности личности (потенциальной и действительной) при работе на реальном и виртуально представленном автономном оборудовании и устройствах железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта, предполагает:

– формирование требований педагогически целесообразного применения большого объема информации при обучении на реальном и виртуально представленном автономном оборудовании и устройствах железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта [4, с. 3];
– обеспечение нивелирования возможных негативных последствий информационной перегрузки студентов на реальном и виртуально представленном автономном оборудовании и устройствах железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта [8, с. 81].

7. Принцип предотвращения возможных негативных последствий использования реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов, предполагает:

– создание условий предотвращения заболеваний у студентов, длительно обучающихся на реальном и виртуально представленном автономном оборудовании и устройствах железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного

интеллекта и робототехнических комплексов [12, с. 76];
- создание условий нивелирования возможных негативных последствий использования реально и виртуально представленного автономного оборудования и устройств железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов, возникших по педагогическим, медицинским причинам, и психологического дискомфорта обучающихся;
- формирование знаний о влиянии негативных факторов психолого-педагогического характера, связанных с использованием реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов;
- обеспечение необходимого уровня знаний о педагогико-эргономических требованиях безопасного применения реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов [14, с. 52];
- разработку комплекса мероприятий, направленных на здоровьесберегающую деятельность обучаемого;
- обеспечение профилактики и коррекции негативных факторов, связанных с использованием реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств железнодорожного транспорта, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов.

8. Принцип создания цифровой образовательной среды как комплекса программно-методических и технологических условий, обеспечивающих информационное взаимодействие между участниками образовательного процесса с интерактивными технологическими средствами и устройствами, предполагает:
- создание условий для осуществления учебного информационного взаимодействия между обучающим, обучающимся и технологическими средствами (реальным и виртуально представленным автономным оборудованием и устройствами железнодорожного транспорта, функционирующими на базе технологий искусственно-

го интеллекта и робототехнических комплексов) [13, с. 21];

– формирование когнитивной активности обучающихся при изучении разделов и дисциплин образовательных программ бакалавриата и магистратуры в процессе учебного информационного взаимодействия.

Заключение. Для усовершенствования системы профессиональной подготовки кадров, обеспечивающих функционирование железнодорожного транспорта в условиях применения реального и виртуально представленного автономного оборудования и устройств, функционирующих на базе технологий искусственного интеллекта и робототехнических комплексов, необходимо учитывать особенности представленных выше принципов, тщательно продумывать организационные формы, содержание и методы обучения студентов в транспортных вузах.

Литература

1. *Бруссард М.* Искусственный интеллект: пределы возможного / пер. с англ. М: Альпина нон-фикшн, 2020. 361 с.
2. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976. 284 с.
3. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики: уч. пособие. СПб., 1992. 152 с.
4. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, утв. Президентом РФ 5 декабря 2016 г. № ПР-646 // СПС «Консультант-плюс» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208191/ (дата обращения: 20.02.2020).
5. *Доэрти П., Уилсон Д.* Человек+машина. Новые принципы работы в эпоху искусственного интеллекта / пер. с англ. М.: МИФ, 2019. 297 с.
6. *Джордж Э., Хэвен Д.* и др. Искусственный интеллект: что стоит знать о наступающей эпохе разумных машин / пер. с англ. М.: АСТ, ОГИЗ; 2019. 348 с.
7. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
8. *Занина Т. М., Рыдченко К. Д., Лукина Е. И.* Правовое обеспечение органами внутренних дел Российской Федерации информационно-психологической безопасности личности и общества: уч. пособие. Воронеж: Воронежский институт МВД России, 2016. 115 с.
9. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.
10. *Молчанова Е. В., Дегтярева Е. А.* Общие основы педагогики: уч. пособие. Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2018. 127 с.
11. *Мусатова М. А.* Основные принципы развития профессиональной направленности бакалавров педагогического образования на основе исследовательско-творческой деятельности // Повышение качества подготовки кадров в современных условиях развития образования: организационно-методические основы моделирования научно-методического исследования в профессиональном образовании сборник научных статей. М., 2016. С. 86–91.
12. *Мухаметзянов И. Ш.* Медицинские аспекты информатизации образования. М.: ИУО РАО, 2017. 167 с.
13. *Рассел С., Норвиг П.* Искусственный интеллект: современный подход / пер. с англ. 2-е изд. СПб.: Диалектика, 2019. 1408 с.
14. *Роберт И. В., Мухаметзянов И. Ш., Касторнова В. А.* Информационно-образовательное пространство: монография. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. 92 с.

15. *Роберт И. В.* Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии образования // Педагогическая информатика. 2019. № 1. С. 108–118.

16. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология: уч. пос. для использ. в уч. процессе образ. учр., реализ. программы СПО. М.: Академия, 2013. 287 с.

17. *Форд М.* Роботы наступают: развитие технологий и будущее без работы / пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2019. 570 с.

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT TRAININGOF PERSONNEL FOR THE RAILWAY INDUSTRY IN MODERN CONDITIONS

Introduction. The development of scientific and technical innovations in many areas of public life, causes the need for employers to change the requirements for the principles of organization of training, including for future employees of the transport industry.

Purpose of article. To formulate the basic principles of improving professional training of personnel that ensure the functioning of railway transport in the conditions of using real and virtual Autonomous equipment and devices that operate on the basis of artificial intelligence technologies and robotic complexes.

Research methodology and methods. The research is carried out on the basis of theoretical research methods.

Research result. Basic principles of professional training of students of transport higher education entities involved: with the professional orientation of training; with a combined representation of the contents of educational information; structuring the content of educational material; preparing students to modern achievements of scientific-technical progress in the field of artificial intelligence and robotics; ensuring information security of the individual against a large amount of information; to prevent possible negative consequences of using real and virtual Autonomous equipment and devices that operate on the basis of artificial intelligence technologies and robotic complexes; to create a digital educational environment as a set of software, methodological and technological conditions that ensure information interaction between participants in the educational process with interactive technological tools and devices

Conclusion. The principles of professional training presented in this paper will allow us to improve the system of professional training in transport universities and to think more carefully about the organizational forms, content and methods of teaching students.

Keywords: Principles of improvement, real and virtual equipment, artificial intelligence technologies, training of students.

References

- *Brussard M.* Iskusstvennyj intellekt: predely vozmozhnogo / per. s angl. M: Al'pina non-fikshn, 2020. 361 s. [In Rus].
- *Doerti P., Uilson D.* Chelovek+mashina. Novye principy raboty v epohu iskusstvennogo intellekta / per. s angl. M.: MIF, 2019. 297 s. [In Rus].
- Doktrina informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii, utv. Prezidentom RF 5 dekabrya 2016 g. № PR-646 // SPS «Konsul'tant-plyus» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208191/ (дата обращения: 20.02.2020) [In Rus].
- *Dzhordzh E., Heven D.* and others, Iskusstvennyj intellekt: chto stoit znat' o nastupayushchej epohe razumnyh mashin / per. s angl. M.: AST; OGIZ, 2019. 348 s. [In Rus].
- *Ford M.* Roboty nastupayut: razvitie tekhnologij i budushchee bez raboty / per. s angl. M.: Al'pina non-fikshn, 2019. 570 s. [In Rus].
- *Gal'perin P. Ya.* Vvedenie v psihologiyu. M.: Izd-vo MGU, 1976. 284 s. [In Rus].

- *Ginecinskij V. I.* Osnovy teoreticheskoj pedagogiki: uch. posobie. SPb., 1992. 152 s. [In Rus].
- *Kraevskij V. V.* Obshchie osnovy pedagogiki: ucheb. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2003. 256 s. [In Rus].
- *Molchanova E. V., Degtyareva E. A.* Obshchie osnovy pedagogiki: uch. posobie. Krasnodar: Krasnodarskij CNTI, 2018. 127 s. [In Rus].
- *Muhametzyanov I. Sh.* Medicinskie aspekty informatizacii obrazovaniya. M.: IUO RAO, 2017. 167 s. [In Rus].
- *Musatova M. A.* Osnovnye principy razvitiya professional'noj napravlennosti bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove issledovatel'sko-tvorcheskoj deyatel'nosti // Povyshenie kachestva podgotovki kadrov v sovremennyh usloviyah razvitiya obrazovaniya: organizacionno-metodicheskie osnovy modelirovaniya nauchno-metodicheskogo issledovaniya v professional'nom obrazovanii sbornik nauchnyh statej. M., 2016. S. 86–91. [In Rus].
- *Rassel S., Norvig P.* Iskusstvennyj intellekt: sovremennyj podhod / per. s angl. 2-e izd. SPb.: Dialektika, 2019. 1408 s. [In Rus].
- *Robert I. V.* Razvitie ponyatijnogo apparata pedagogiki: cifrovye informacionnye tekhnologii obrazovaniya // Pedagogicheskaya informatika. 2019. № 1. S. 108–118. [In Rus].
- *Robert I. V., Muhametzyanov I. Sh., Kastornova V. A.* Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo: monografiya. M.: FGBNU «IUO RAO», 2017. 92 s. [In Rus].
- *Talyzina N. F.* Pedagogicheskaya psihologiya: uch. pos. dlya ispol'z. v uch. processe obraz. uchr., realiz. programmy SPO. M.: Akademiya, 2013. 287 s. [In Rus].
- *Zagvyazinskij V. I.* Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya. M.: Pedagogika, 1982. 160 s. [In Rus].
- *Zanina T. M., Rydchenko K. D., Lukina E. I.* Pravovoe obespechenie organami vnutrennih del Rossijskoj Federacii informacionno-psihologicheskoj bezopasnosti lichnosti i obshchestva: uch. posobie. Voronezh: Voronezhskij institut MVD Rossii, 2016. 115 s. [In Rus].

УДК. 378.147

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Е. В. Ломтева

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (РАНХиГС), г. Москва
E-mail: lomteva-ev@ranepa.ru

Elena V. Lomteva
PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher, the Center for Continuing Education Economics, the Institute of Applied Economic Research, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Высшее образование всегда было в приоритете у выпускников школ, хотя диплом не имеет ничего общего с полученными знаниями и практическими умениями выпускников вузов. Высшее образование прежде всего предполагает большую составляющую теоретических знаний. С введением демонстрационного экзамена как формы государственной итоговой аттестации и подготовки к чемпионатам профессионального мастерства практическому обучению в системе среднего профессионального образования отводится все больше времени. Поэтому молодежь, которая нацелена именно на возможность успешного трудоустройства, выбирает после окончания 9-го класса систему СПО. Трудоустроившись после завершения обучения в профессиональных образовательных организациях, они продолжают свое обучение в организациях высшего образования, обычно на очно-заочной или заочной формах обучения.

В статье рассмотрены региональные особенности трудоустройства выпускников системы среднего профессионального образования, а также миграционные потоки молодежи, трудоустроившейся в первый год после окончания обучения. Особое внимание в статье уделено трудоустройству молодежи в таких мегаполисах, как Москва и Санкт-Петербург, которые являются центрами притяжения для выпускников профессиональных образовательных организаций соседних регионов,

Л. Ю. Бедарева

Научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (РАНХиГС), г. Москва
E-mail: lara-2006@mail.ru

Larisa Yu. Bedareva
Researcher, the Center for Economics of Continuing Education, the Institute of Applied Economic Research, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Как цитировать статью: Ломтева Е. В., Бедарева Л. Ю. Региональные особенности трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 125–140.

предпочитающих покидать свои регионы с перспективой лучшего трудоустройства. Авторами в статье представлены расчетные данные, характеризующие долю выпускников системы среднего профессионального образования, уехавших из своего региона в Москву и Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона, что говорит о пространственной неравномерности системы СПО, которую необходимо учитывать при формировании контрольных цифр приема. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Ключевые слова: *мониторинг, среднее профессиональное образование, трудоустройство, потребность в кадрах, требование работодателей, рынок труда.*

Введение. На сегодняшний момент основным приоритетом у молодежи в выборе обучения в системе среднего профессионального образования (СПО) является возможность их быстрого выхода на рынок труда. Анализ текущего состояния региональных систем СПО показал, что данный уровень образования становится все более привлекательным для выпускников 9-х классов [4]. Предположение о том, что СПО является обходным путем поступления в организации высшего образования, не совсем верно: как показало исследование, большинство выпускников профессиональных образовательных организаций (далее — ПОО) выходят на рынок труда. Обучение в вузах по очной форме (сразу после завершения обучения) продолжают не более 3,0–6,0% выпускников профессиональных образовательных организаций, за исключением Республик Адыгея и Северная Осетия, где данный показатель составил 15,6%. Центром экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации (ЦЭНО ИПЭИ РАНХиГС) было проведено исследование, где рассматривались региональные особенности трудоустройства выпускников ПОО в первый год после завершения обучения. Основными вопросами, которые затронуты в данной статье, являются трудоустройство и региональная миграция выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования. Проведенное исследование позволило выявить ряд закономерностей в выборе выпускниками профессиональных образовательных организаций своей карьеры. В статье представлены результаты

данного исследования, раскрывающие мотивы выбора профессиональной траектории выпускников СПО.

Целью статьи является рассмотрение миграционной картины трудоустройства выпускников системы СПО для принятия актуальных управленческих решений в системе СПО, а также разработки мер для уменьшения численности молодежи, переезжающей на работу в другие регионы.

Методология и методы исследования. Анализ выбора выпускниками системы СПО между продолжением обучения в организациях высшего образования или выходом на рынок труда требует понимания тех предпосылок, которые формируют профессиональный путь выпускника ПОО. Эмпирической базой исследования являются статистические данные, полученные на официальных сайтах федеральных и региональных органов власти, и данные трудоустройства выпускников ПОО за 2016 г.

В рамках данного исследования рассматривались вопросы преемственности школьного и среднего профессионального образования, а также была выдвинута гипотеза, что на миграционные потоки выпускников системы СПО значительное влияние оказывают материальное положение семьи, востребованность выпускников ПОО на региональных рынках труда, а также экономическое положение региона. Объектом исследования являлись выпускники профессиональных образовательных организаций.

Исследование проводилась на основе данных всех субъектов Российской Федерации для получения объективной и всесторонней картины по данному вопросу.

Результаты исследования. Роль среднего профессионального образования в социально-экономическом развитии регионов в первую очередь необходимо оценивать долей трудоустроенных выпускников профессиональных образовательных организаций в своем регионе в первый же год после завершения обучения.

Среди работ, в которых рассматриваются проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций, хотелось отметить статьи, посвященные анализу зарубежного опыта трудоустройства и безработицы: «Анализ международного опыта повышения занятости и снижения безработицы среди молодежи» Г. А. Красновой [3], и проблемам трудоустройства в городской и сельской местности: «Проблема трудоустройства как ограничение возможностей

городской и сельской молодежи» И. Н. Старик [11]. В работе Л. О. Зирне представлены итоги социологического исследования выпускников ПОО [2], а Б. С. Павлов в своей статье рассматривает несоответствие качества подготовки выпускников системы СПО требованиям работодателей [8]. Также вопросами подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена в разное время занимались А. Т. Глазунов [1], М. В. Никитин [6], А. М. Новиков [7], Е. А. Полушкина [9], И. П. Смирнов [10] и многие другие.

В 2018 г. лидером по количеству трудоустроенных выпускников профессиональных образовательных организаций стал Чукотский автономный округ — 80,6%. В пяти регионах доля трудоустроенных выпускников ПОО была выше 70% — это Республика Татарстан (70,7%), Архангельская область (71,6%), Ненецкий автономный округ (71,7%), Свердловская область (71,8%) и Ханты-Мансийский автономный округ — Югра (73,1%) [12].

Самые низкие значения доли трудоустроенных выпускников ПОО — менее 40,0% — зафиксированы в следующих пяти субъектах Российской Федерации: Республика Северная Осетия — 30,4%, Республика Дагестан — 31,1%, Чеченская Республика — 34,2%, Республика Тыва — 34,5% и Кабардино-Балкарская Республика — 35,3%.

Исследование трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций проводилось в два этапа. На первом этапе анализировалась доля выпускников ПОО, уехавших из региона с целью трудоустройства в других регионах. На втором этапе были проанализированы данные трудоустройства выпускников ПОО в Москве и Санкт-Петербурге. Выбор этих городов не случаен и требует отдельного рассмотрения. Во-первых, эти субъекты Российской Федерации интересны тем, что сюда прибывают большие потоки выпускников 9-х и 11-х классов школ для поступления в ПОО (Комментарий 1), а во-вторых, эти города являются крупными агломерациями. Все данные брались за 2016 г. (Комментарий 2)

Для удобства проведения аналитических исследований все регионы Российской Федерации были условно разделены на четыре группы по значению показателя доли выпускников, трудоустроенных в других регионах, относительно всех трудоустроенных после завершения обучения в ПОО (Комментарий 3).

Остановимся подробно на регионах, в которых доля выпускников

профессиональных образовательных организаций, трудоустроенных не в регионе обучения, составляла в 2016 г. минимальное и максимальное значения.

Регионы из первой группы (менее 10,0%) представлены на Рисунке 1. В эту группу вошло 9 регионов. Такой низкий процент уехавших можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, есть ряд регионов с высокой заработной платой, что вполне устраивает выпускников ПОО,— это Чукотский автономный округ, Сахалинская область, Республика Саха (Якутия).

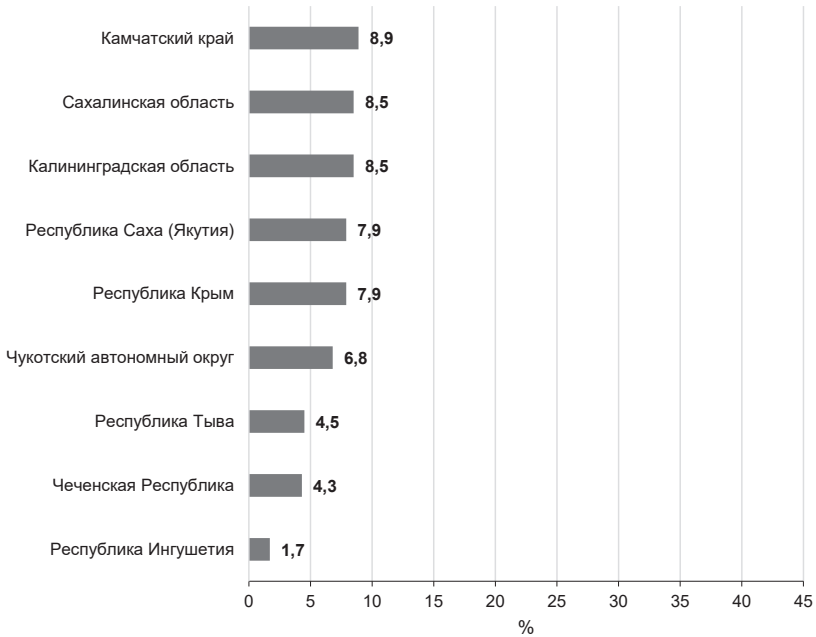


Рисунок 1. Регионы, в которых доля выпускников ПОО, уехавших из своего региона и трудоустроенных в других регионах, менее 10,0% (по данным за 2016 г.) [12],%

Во-вторых, в ряде регионов большой процент составили выпускники 9-х классов, уехавшие в другие регионы поступать в образовательные организации среднего (10-е и 11-е классы школ) и профессионального образования. Так, в Республике Ингушетия после окончания 9-го класса ушло из школы 39,4% молодежи, в Республике Тыва — 37,6%, в Республике Крым — 38,0%.

Еще один мотив для переезда — это экономический фактор, т.е. переезд в другие регионы связан с тем, что в них выше заработная плата.

Третья причина — в регионе проживания нет вакансий по профессии / специальности, которую молодой человек получил в ПОО.

Во второю группу, в которой доля уехавших выпускников ПОО из своего региона относительно всех трудоустроенных составляла в 2016 г. от 10,0% до 20,0%, вошло 23 региона, а в третью группу, где данный показатель был от 20,0% до 30,0%, вошло 39 регионов. Таким образом, в 2016 г. миграционная ситуация, при которой доля выпускников ПОО, уехавших с целью трудоустройства в другие регионы, составляла от 10,0% до 30,0%, была характерна для большинства регионов Российской Федерации (в 62-х из 85-ти).

В четвертую группу, в которой доля выпускников ПОО, уехавших из своего региона и трудоустроенных в других регионах, составила более 30,0% (относительно всех трудоустроенных) вошло 9 регионов (Рисунок 2).

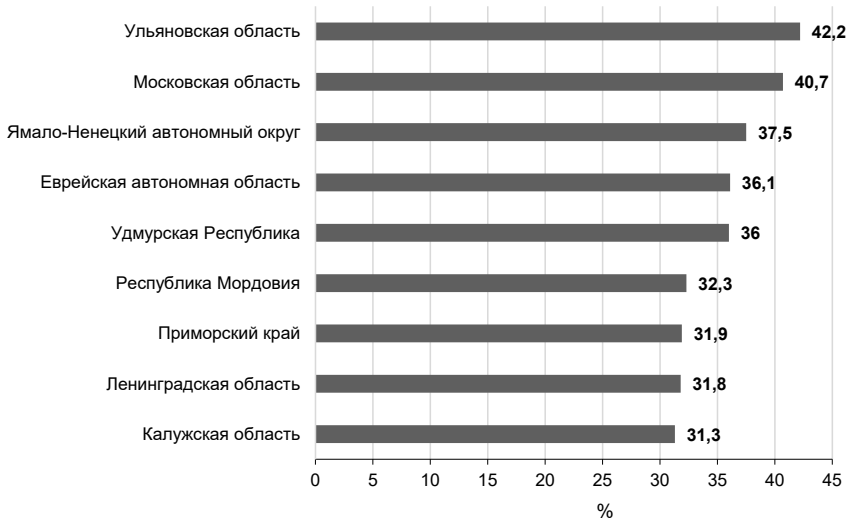


Рисунок 2. Регионы, в которых доля выпускников ПОО, уехавших из своего региона и трудоустроенных в других регионах, более 30,0% (по данным за 2016 г.) [12],%

Такие высокие значения показателя миграции выпускников профессиональных образовательных организаций можно объяснить близостью

наиболее перспективных мест для переезда, как в плане карьерного роста, так и с целью повышения уровня заработной платы. Например, после завершения обучения в ПОО большая доля выпускников из Московской и Калужской областей в 2016 г. переезжала в Москву, а из Ленинградской области в Санкт-Петербург.

Выпускники ПОО Удмуртской Республики предпочитали в качестве переезда Пермский край и Ямало-Ненецкий автономный округ. Выпускники ПОО Ульяновской области предпочитали переезд в Москву и Ханты-Мансийский автономный округ, а Еврейской автономной области — в Хабаровский край.

Рассматривая миграционные потоки выпускников 9-х и 11-х классов в другие регионы для поступления в профессиональные образовательные организации, мы наблюдали, что наибольшая численность приехавших из других регионов в 2016 г. была зафиксирована в Москве и Санкт-Петербурге, поэтому на втором этапе исследования, чтобы показать, насколько эти два региона привлекательны для молодежи после завершения обучения в ПОО, мы проанализировали доли уехавших выпускников ПОО из своего региона в Москву и Санкт-Петербург с целью трудоустройства (Рисунки 3–10).

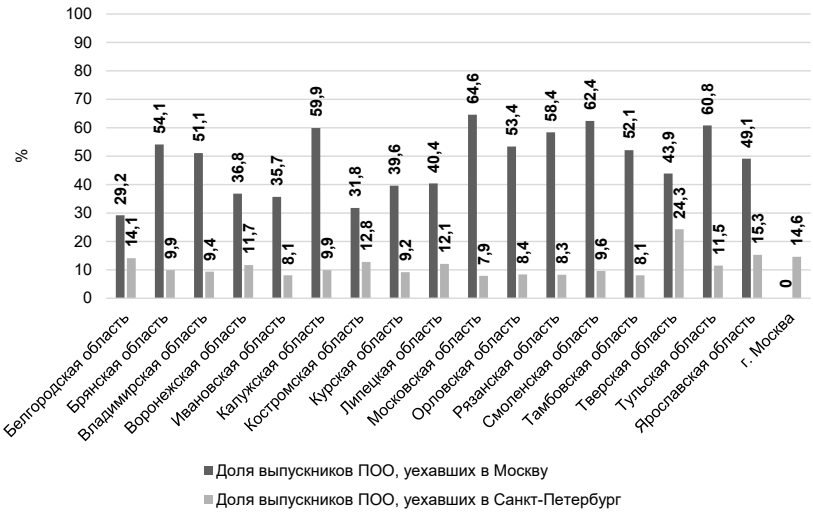


Рисунок 3. Доля выпускников ПОО, уехавших из регионов ЦФО в Москву и Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона (по данным 2016 г.) [5],%

В Центральном федеральном округе преобладала доля выпускников системы СПО, трудоустроившихся в Москве, что подтверждает гипотезу о том, что выпускники субъектов ЦФО предпочитают переезжать на работу в Москву (Рисунок 3). Иная картина наблюдалась в Северо-Западном федеральном округе — выпускники ПОО в 2016 г. предпочли переезд на работу в Санкт-Петербург, а не в Москву (Рисунок 4).

Приведенные данные показывают, что большинство выпускников профессиональных образовательных организаций в качестве перспективных мест для трудоустройства выбирают регионы, расположенные близко к регионам, где они непосредственно проживают.

Так, наибольшее количество трудоустроившихся в Москве выпускников ПОО (относительно всех трудоустроенных в регионе), приехали в нее в 2016 г. из следующих регионов: Брянская область (54,1%), Владимирская область (51,1%), Калужская область (59,9%), Орловская область (53,4%), Смоленская область (62,4%) и Тульская область (60,8%).

В Санкт-Петербург в 2016 г. выпускники ПОО в основном для трудоустройства приезжали из Ленинградской области (78,5%), Мурманской области (49,3%), Новгородской области (58,9%), Псковской области (53,7%), Республики Карелия (51,5%).

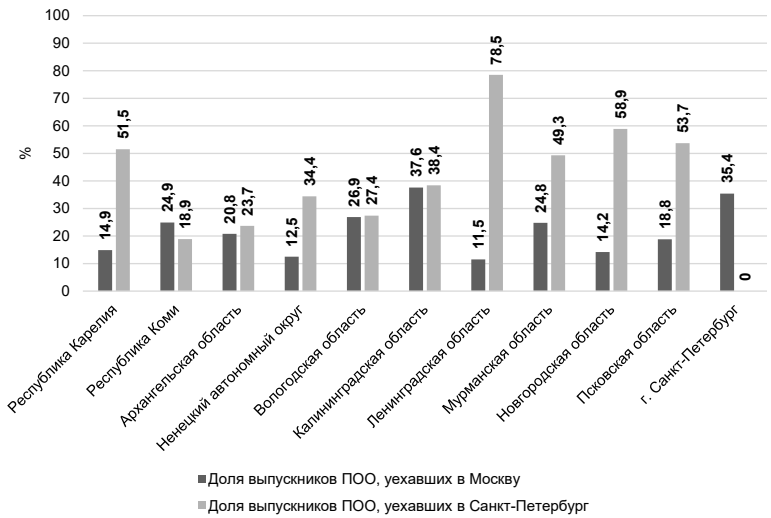


Рисунок 4. Доля выпускников ПОО, уехавших из регионов СЗФО в Москву и в Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона (по данным 2016 г.) [5],%

В ходе исследования было установлено, что практически в каждом регионе Российской Федерации определенная доля выпускников ПОО уезжала в другие регионы с целью трудоустройства вследствие предложения более высокой заработной платы или же в связи с отсутствием в своем регионе рабочих мест по выбранной специальности.

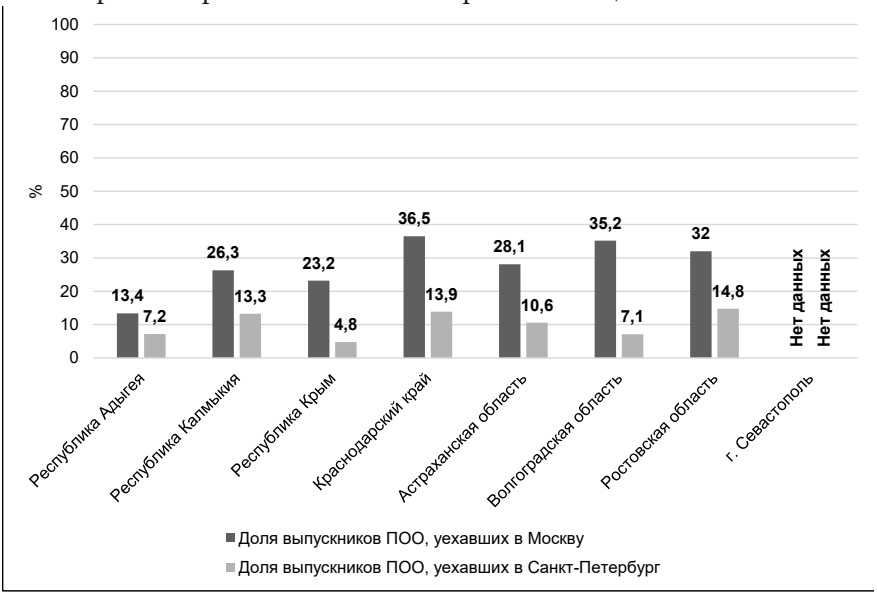


Рисунок 5. Доля выпускников ПОО, уехавших из регионов ЮФО в Москву и Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона (по данным 2016 г.) [5],%

Рассматривая трудовую миграцию выпускников системы среднего профессионального образования из регионов Южного, Северо-Кавказского, Приволжского, Уральского, Сибирского, Дальневосточного федеральных округов в Москву и Санкт-Петербург, можно наблюдать одинаковую картину: порядка 30,0% трудоустроенных выпускников ПОО устраиваются на работу в Москве (Рисунки 5–10). Привлекательность трудоустройства в Москве по сравнению с Санкт-Петербургом отмечает и профессор кафедры экономической и социальной географии МГУ, директор региональной программы Независимого института социальной политики Наталья Зубаревич (Комментарий 4). Она отметила, что средняя зарплата в Санкт-Петербурге по первому полугодию 2019 г. в полтора раза ниже московской, а в Московской области — на 70,0% ниже московской.

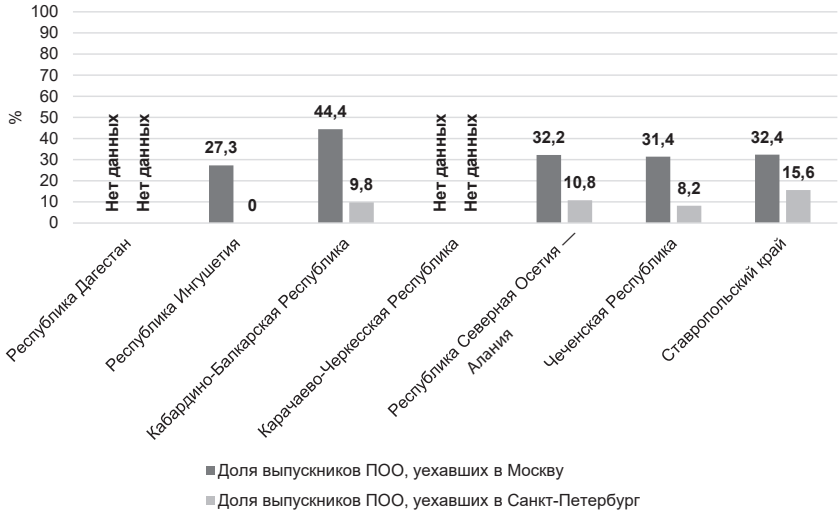


Рисунок 6. Доля выпускников ПОО, уехавших из регионов СКФО в Москву и Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона (по данным 2016 г.) [5],%

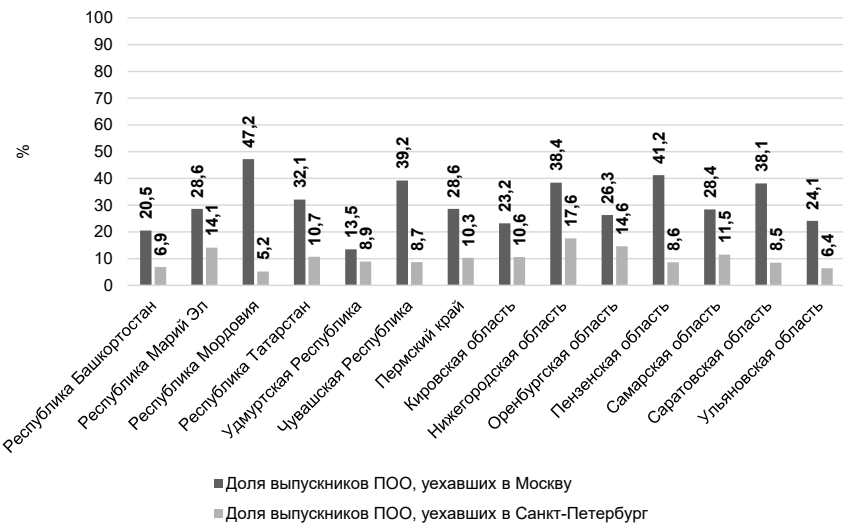


Рисунок 7. Доля выпускников ПОО, уехавших из регионов ПФО в Москву и Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона (по данным 2016 г.) [5],%

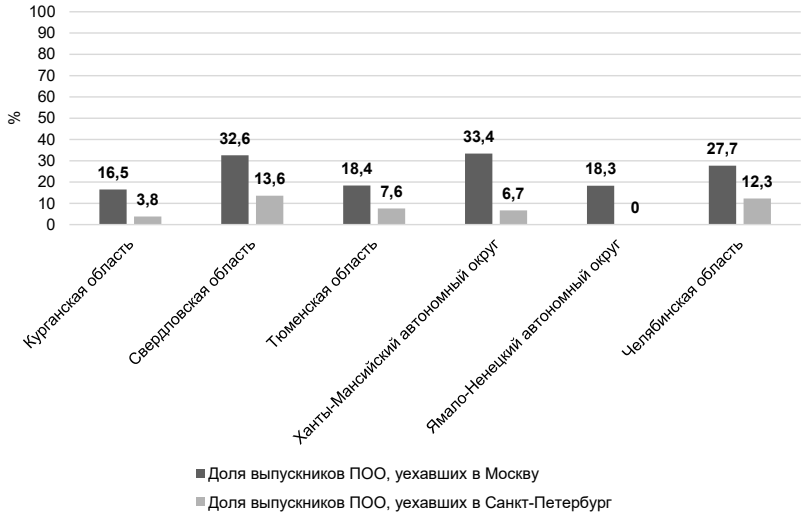


Рисунок 8. Доля выпускников ПОО, уехавших из регионов УФО в Москву и Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона (по данным 2016 г.) [5],%

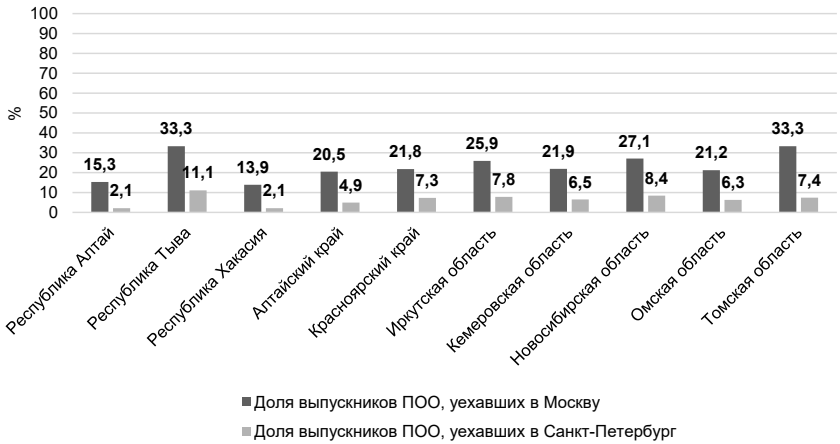


Рисунок 9. Доля выпускников ПОО, уехавших из регионов СФО в Москву и Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона (по данным 2016 г.) [5],%

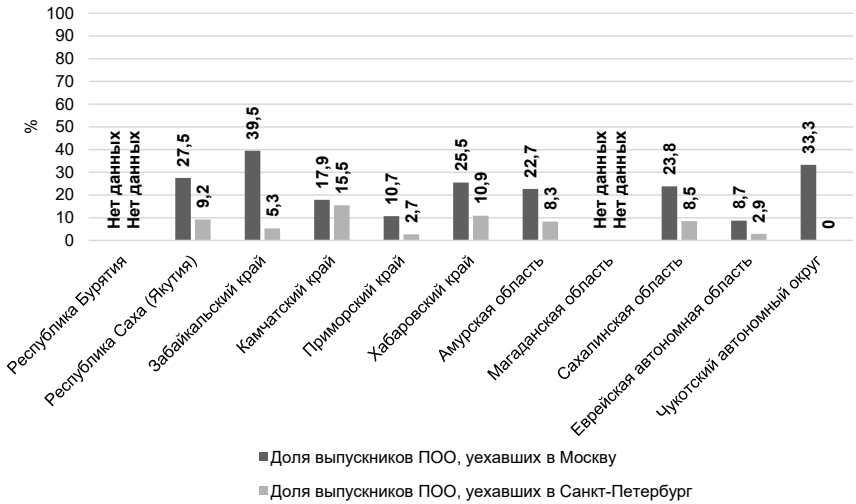


Рисунок 10. Доля выпускников ПОО, уехавших из регионов ДФО в Москву и Санкт-Петербург, относительно общей численности уехавших из региона (по данным 2016 г.) [5],%

Заключение. Выпускники 9-х и 11-х классов школ считают для себя приемлемым переезжать после окончания школы в другие регионы с целью продолжения обучения в интересующих образовательных организациях среднего и профессионального образования. Однако следует обратить внимание на тот факт, что трудовая миграция выпускников ПОО в разы превосходит образовательную миграцию выпускников 9-х классов. Не все выпускники профессиональных образовательных организаций трудоустраиваются в своем регионе после окончания обучения. Большая часть выпускников ПОО предпочитает устраиваться на работу в других регионах, наиболее престижных, на их взгляд. На это может быть несколько причин:

– молодежь не может трудоустроиться по полученной специальности в регионе, где они обучались в ПОО;
– выпускников ПОО не устраивает уровень заработной платы на предлагаемых в своем регионе рабочих местах;
– молодежь не видит перспектив карьерного роста, оставаясь в регионе, где они завершили обучение в ПОО.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что территориальная

сеть региональных профессиональных образовательных организаций, а также близость наиболее перспективных регионов с более высоким уровнем заработной платы играют не последнюю роль в выборе дальнейшего профессионального пути для большинства выпускников ПОО. Повышение доли трудоустроенных выпускников образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, возможно при условии создания эффективной системы взаимодействия профессионального образования и работодателей, соответствующей актуальным требованиям регионального рынка труда.

На основе вышеизложенного можно сделать заключение, что подготовка в региональных образовательных организациях среднего профессионального образования должна быть связана с программами социально-экономического развития регионов. Следует отметить также достаточно слабую связь регионов между собой, с преобладанием притяжения к крупнейшим городам — Москве и Санкт-Петербургу.

Решением в данной ситуации может служить ряд мер, направленных на:

- совершенствование системы профориентационной работы с целью профессионального самоопределения выпускников школ и знания ими специфики рынка труда своего региона;
- ориентацию программ подготовки специалистов среднего звена на экономику своего региона;
- участие в образовательном процессе, в том числе в государственной итоговой аттестации выпускников ПОО, ведущих работодателей области;
- увеличение контрольных цифр приема на профессии и специальности, востребованные в регионе.

Комментарии

1. Особенности поступления выпускников 9-х и 11-х классов школ в ПОО были рассмотрены в статье «Переход выпускников 9-х классов школ в систему профессионального образования: проблемы и перспективы» [11] и в бюллетене «СПО: короткий путь на рынок труда или ступенька к высшему образованию» [12].
2. Это последний год, за который в открытом доступе есть данные по трудоустройству выпускников ПОО.
3. К сожалению, данных по Карачаево-Черкесской Республике, Магаданской области, Республике Бурятия и Республике Дагестан

на Портале трудоустройства выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования, созданного Министерством образования и науки Российской Федерации, нет [12].

4. Интервью Натальи Зубаревич на ОТР. Эфир от 26 сентября 2019 года. URL: https://otr-online.ru/programmy/segodnya-v-rossii/natalya-zubarevich-moskva-vsyo-menshe-ponimaet-stranu-i-vliyaet-na-nee-potomu-chto-kogda-vy-gde-to-v-kosmose-vy-otorvany-ot-, она отмечает, что ostalnyh-38746.html

Литература

1. *Глазунов А. Т.* Образовательные округа: трудный выбор регионов // Мир образования — образование в мире. 2008. № 1. С. 131–142 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/mpsi_worldeducation/2008/n11/ (дата обращения: 28.04.2020).
2. *Зирне Л. О.* Проблема трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций // Молодой ученый. 2015. № 20. С. 449–452 [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/archive/100/22541/ (дата обращения: 26.06.2020).
3. *Краснова Г. А.* Анализ международного опыта повышения занятости и снижения безработицы среди молодежи // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2015. № 14 (211), Т. 33. С. 36.
4. *Ломтева Е. В., Бедарева Л. Ю.* Переход выпускников 9-х классов школ в систему профессионального образования: проблемы и перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 3 (60). С. 56–72.
5. Мониторинг трудоустройства выпускников // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://spo.graduate.edu.ru (дата обращения: 19.05.2019).
6. *Никитин М. В.* Прикладная направленность возрождения семейного бизнеса на базе колледжа // Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка: коллективная монография / авт.-сост. С. Н. Чистякова. М.: РАО, 2019. С. 172–186 [Электронный ресурс]. URL: http://www.instrao.ru/index.php/sotrudniki-podrazdeleniy/item/1873-nikitin-mihail-valentinovich (дата обращения: 28.02.2020).
7. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография. М.: Эгвес, 2008. 136 с. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0225/3_0225–1.shtml (дата обращения: 28.06.2020).
8. *Павлов Б. С.* Профессиональная подготовка молодых специалистов: проблемы соответствия спроса и предложения на рынке труда // Управленец. 2010. № 7–8. С. 36–38 [Электронный ресурс]. URL: http://upravlenets.usue.ru/download/upravlenets_7_8_2010.pdf (дата обращения: 26.06.2020).
9. *Полушкина Е. А.* СПО: короткий путь на рынок труда или ступенька к высшему образованию // СПО: короткий путь на рынок труда или ступенька к высшему образованию. М.: РАНХиГС. 2019. С. 1–22. URL: https://www.ranepa.ru/repository/publication/?id=b2f295b2–9a3f-4227-bf63-e8eef81d094f (дата обращения: 09.04.2019).
10. *Смирнов И. П.* Профессиональное образование: реформирование путем переименования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3 (19). С. 6–14. URL: http://prof-obr42.ru/Archives/3(19)2015.pdf (дата обращения: 28.06.2020).
11. *Старик И. Н.* Проблема трудоустройства как ограничение возможностей городской и сельской молодежи // Фундаментальные исследования. 2012. № 6 (часть 1). С. 82–86.
12. Характеристика системы СПО в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/index.php?m=spo (дата обращения: 09.04.2019).

REGIONAL PECULIARITIES OF EMPLOYMENT OF GRADUATES OF VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Higher education has always been a priority for school graduates, although a diploma has nothing to do with the knowledge and practical skills of university graduates. Higher education, first of all, involves a large component of theoretical knowledge. With the introduction of the demonstration exam as a form of state final certification and preparation for the championships of professional excellence, practical training in the secondary vocational education system, more and more time is allocated. Therefore, young people who are aimed specifically at the possibility of successful employment choose a system of open source software after graduating from the 9th grade. Having found jobs after completing studies in professional educational organizations, they continue their studies in higher education organizations, usually in part-time or part-time forms of study.

This article discusses the regional characteristics of the employment of graduates of the secondary vocational education system, as well as the migration flows of young people employed in the first year after graduation. Particular attention is paid to youth employment in megacities such as Moscow and St. Petersburg, which are the center of attraction for graduates of professional educational organizations in neighboring regions who prefer to leave their regions with the prospect of better employment. The authors of the article present calculated data characterizing the share of secondary vocational education graduates who left their region to Moscow and St. Petersburg regarding the total number of those who left the region, which indicates the spatial unevenness of the ACT system and the specific socio-economic situation of the regions, which must be taken into account when forming check digits of the reception. The article was written on the basis of the RANEPA state assignment research programme.

Keywords: monitoring, secondary vocational education, employment, need for personnel, requirement of employers, labor market.

References

- *Glazunov A. T.* Obrazovatel'nye okruga: trudnyj vybor regionov // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. 2008. № 1. S. 131–142 [Elektronnyj resurs]. URL: https://psyjournals.ru/mpsi_worldeducation/2008/n11/ (data obrashcheniya: 28.04.2020). [In Rus].
- Harakteristika sistemy SPO v Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/index.php?m=spo (data obrashcheniya: 09.04.2019). [In Rus].
- *Krasnova G. A.* Analiz mezhdunarodnogo opyta povysheniya zanyatosti i snizheniya bezraboticy sredi molodezhi // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 14 (211), T. 33. S. 36. [In Rus].
- *Lomteva E. V., Bedareva L. Yu.* Perekhod vypusknikov 9-h klassov shkol v sistemu professional'nogo obrazovaniya: problemy i perspektivy // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, № 3 (60). C. 56–72. [In Rus].
- Monitoring trudoustrojstva vypusknikov // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: http://spo.graduate.edu.ru (data obrashcheniya: 19.05.2019). [In Rus].
- *Nikitin M. V.* Prikladnaya napravlennost' vozrozhdeniya semejnogo biznesa na baze kolledzha // Sovremennye problemy professional'nogo i vysshego obrazovaniya: sostoyanie i ocenka: kollektivnaya monografiya / avt.-sost. S. N. Chistyakova. M.: RAO, 2019. S. 172–186 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.instrao.ru/index.php/sotrudniki-podrazdeleniy/item/1873-nikitin-mihail-valentinovich (data obrashcheniya: 28.02.2020). [In Rus].
- *Novikov A. M.* Postindustrial'noe obrazovanie: publicisticheskaya polemicheskaya monografiya. M.: Egves, 2008. 136 s. [Elektronnyj resurs]. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0225/3_0225–1.shtml (data obrashcheniya: 28.06.2020). [In Rus].
- *Pavlov B. S.* Professional'naya podgotovka molodyh specialistov: problemy sootvetstviya sprosa i pred-

lozheniya na rynke truda // Upravlenec. 2010. № 7–8. S. 36–38 [Elektronnyj resurs]. URL: http://upravlenets.usue.ru/download/upravlenets_7_8_2010.pdf (data obrashcheniya: 26.06.2020). [In Rus].

- *Polushkina E. A.* SPO: korotkij put' na rynok truda ili stupen'ka k vysshemu obrazovaniyu // SPO: korotkij put' na rynok truda ili stupen'ka k vysshemu obrazovaniyu. M.: RANHiGS. 2019. C. 1–22. URL: https://www.ranepa.ru/repository/publication/?id=b2f295b2–9a3f-4227-bf63-e8eef81d094f (data obrashcheniya: 09.04.2019). [In Rus].
- *Smirnov I. P.* Professional'noe obrazovanie: reformirovanie putem pereimenovaniya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2015. № 3 (19). S. 6–14. URL: http://prof-obr42.ru/Archives/3(19)2015.pdf (data obrashcheniya: 28.06.2020). [In Rus].
- *Starik I. N.* Problema trudoustrojstva kak ogranichenie vozmozhnostej gorodskoj i sel'skoj molodezhi // Fundamental'nye issledovaniya. 2012. № 6 (chast' 1). S. 82–86. [In Rus].
- *Zirne L. O.* Problema trudoustrojstva vypusknikov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij // Molodoj uchenyj. 2015. № 20. S. 449–452 [Elektronnyj resurs]. URL: https://moluch.ru/archive/100/22541/ (data obrashcheniya: 26.06.2020). [In Rus].

УДК 37.082

МЕНТОРСТВО КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ ШКОЛ

Повышение эффективности управления образовательными организациями в рамках достижения целевых ориентиров государственной политики в области образования — основная задача, стоящая перед руководителями образовательных организаций, а особенно руководителями школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях (далее — школ исследуемой группы). Поэтому особую актуальность приобретает развитие профессиональных компетенций педагогических и руководящих работников в контексте реализации приоритетных направлений развития образования в РФ. В статье представлено исследование по проблеме непрерывного профессионального развития педагогических коллективов школ в рамках сетевого профессионального взаимодействия. Обоснована целесообразность использования менторства как ресурса профессионального развития руководящих работников школ исследуемой группы. Менторство руководящих работников школ исследуемой группы позволит максимально эффективно использовать имеющийся кадровый потенциал и повысить эффективность управления общеобразовательными организациями.

Ключевые слова: *руководящие работники, менторство, ментор, менти, школа, функционирующая в неблагоприятных социальных условиях.*

Л. С. Дубовая

Кандидат экономических наук, доцент, заведующая отделом менторского сопровождения управленческих кадров ГОУ ДПО (ПК)С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово
E-mail: dubovaya_ls@mail.ru

Lyudmila S. Dubovaya
PhD (Economics), Associate Professor, Head of the Personnel Mentoring Management Department, the Kuzbass Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, Kemerovo, Russia

А. А. Давыденко

Заведующая лабораторией научно-методического сопровождения школ на этапе перехода в эффективный режим работы ГОУ ДПО ПК(С) «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Кемерово
E-mail: a-davydenko@yandex.ru

Anastasia A. Davydenko
Head of the Laboratory for Scientific and Methodological Support of Schools at the Transition Stage to an Effective Mode of Operation, the Kuzbass Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Educators, Kemerovo, Russia

Как цитировать статью: Дубовая Л. С., Давыденко А. А. Менторство как ресурс профессионального развития руководящих работников школ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 141–157.

Введение. Указом Президента от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» перед системой образования поставлена задача обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций [9]. Достижение указанных целей в решающей степени зависит от эффективности управления общеобразовательными организациями. Ключевая роль в управлении школой отводится руководящим работникам.

В другом стратегическом документе федерального уровня, государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642, указано на необходимость повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях [5].

В 2017 году был проведен анализ деятельности школ Кемеровской области в соответствии с методиками ВШЭ, в ходе которого около 25% общеобразовательных организаций были идентифицированы как школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях [10]. Среди школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, доля школ, расположенных в сельской местности, составляет 58,2%, в городских округах — 41,8%. Данные школы, как правило, удалены от муниципальных центров или находятся в поселениях с отсутствием широкой сети социокультурных учреждений, организаций дополнительного профессионального образования.

Национальный проект «Образование» поставил новые задачи перед руководителями образовательных организаций, решение которых требует постоянного развития профессиональных компетенций [11].

Поэтому непрерывное пополнение, совершенствование знаний, умений и навыков, профессиональный рост и развитие компетенций руководящих работников школ исследуемой группы в Кемеровской области — требование сегодняшнего дня.

В регионе в рамках сетевого профессионального взаимодействия организовано сотрудничество школ исследуемой группы с партнерами. Данное взаимодействие способствует распространению опыта педагогических коллективов школ, показывающих положительные результаты обучения. Гибкий и адресный характер взаимодействия, высокая активность и самостоятельность всех субъектов взаимодействия обеспечивают высокую заинтересованность в выстраивании продуктивного сотрудничества педагогических коллективов школ исследуемой группы с коллегами с позиций «равный — равному» в решении задач профессионального развития. В то же время существующая практика сетевого профессионального взаимодействия не в достаточной мере способствует достижению целей развития профессиональных компетенций руководящих работников школ исследуемой группы, поскольку больше нацелена на распространение и внедрение лучших практик педагогических коллективов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, а не на распространение лучших практик управленческой деятельности.

Важную роль в профессиональном становлении руководящих работников системы образования и развитии их профессиональных компетенций играют преемственность знаний, навыков и накопленного опыта, организация профессиональных коммуникаций между руководящими работниками образовательных организаций, распространение лучших практик управленческой деятельности, внедрение наставничества.

Система наставничества в образовании в разных видах существует уже не одно десятилетие. Новым видом управленческого наставничества, которое показало свою результативность в Москве [2; 3; 4; 12] и Ростове-на-Дону [15], является менторство.

Использование менторства как ресурса профессионального развития руководящих работников образовательных организация является перспективным направлением для региональной системы образования.

Методология и методы исследования. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; изучение и анализ состояния исследуемой проблемы, документов, нормативных и законодательных актов в системе образования; анкетирование. Полученные материалы были апробированы в рамках межрегиональных мероприятий по проблеме исследования и включены в содержание методического комплекта

«Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», который награжден золотой медалью международной выставки-ярмарки «Экспо-Сибирь — 2019» в номинации «Инновации в управлении».

Результаты исследования. В Кемеровской области методическое сопровождение деятельности педагогических коллективов школ исследуемой группы осуществляется в соответствии с Приказом Департамента образования и науки Кемеровской области от 29.12.2017 г. № 2434 «Об утверждении плана мероприятий „Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях“ на 2018–2020 годы» [8]. Данные мероприятия направлены на совершенствование системы управления качеством образования, обеспечение непрерывного развития профессионализма и создание условий для обмена опытом и сетевого профессионального взаимодействия педагогических коллективов школ исследуемой группы. На основе результатов проведенного исследования профессиональных затруднений педагогических коллективов школ исследуемой группы (методика предполагала выбор несколько вариантов ответа) была определена тематика методических мероприятий и содержание сетевого профессионального взаимодействия. Большая доля профессиональных затруднений педагогических коллективов заключается в работе с детьми, которые имеют проблемы в поведении (50,2%) и проблемы в обучении (43,8%), в формировании у обучающихся умения учиться самостоятельно (47,4%), организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся (33,2%), взаимодействии с семьями обучающихся (32,1%).

Сотрудничество школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, и школ с низкими образовательными результатами с партнерами осуществляется непосредственно в процессе сетевого профессионального взаимодействия и организовано в форме консультаций педагогов школ, показывающих положительные образовательные результаты, мастер-классов, проблемно-ориентированных семинаров, выездных семинаров.

В рамках непрерывного образования на региональном уровне педагогические коллективы школ исследуемой группы были включены в совместную разработку программ развития и планов на различных методи-

ческих мероприятиях. Представители школ не только совместно искали ответы на актуальные вопросы управления изменениями в школах, но и осуществляли на практике поиск возможностей расширения сетевого профессионального взаимодействия. На проблемно-ориентированных и постоянно действующих семинарах, форсайт-сессиях, круглых столах они определяли новые векторы социального партнерства в развитии школ (в частности, социального партнерства и сетевого взаимодействия по вопросам адаптации в ОО детей с девиантным поведением, детей-инофонов, билингвов и мигрантов), разрабатывали программы реализации социального партнерства в общественно активной школе и актуализировали перспективы сетевого взаимодействия в рамках реализации образовательных проектов в будущем («Открытая школа активного действия»). Актуальная тематика и активные формы работы способствовали проявлению инициативности и личной заинтересованности процессом всех участников мероприятий в ходе интенсивного взаимодействия.

В рамках организационной и информационно-методической работы на сайте ГОУ ДПО (ПК)С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» созданы «Сетевое профессиональное сообщество педагогических коллективов школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», «Виртуальный консультационный центр».

Сетевое профессиональное сообщество (группа участников, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютеров, объединенных в сети Интернет; совокупность интеракций в виртуальной среде) создано на платформе Moodle и предполагает расширение интерактивного взаимодействия участников между собой. Доступ к материалам сетевого профессионального сообщества является открытым, то есть для получения материалов регистрация на сайте дистанционного обучения не требуется. Сетевое профессиональное сообщество представлено следующими разделами: новости, онлайн-консультация (форум), информация о мероприятиях, полезные ресурсы, проектирование и оценка реализации программ повышения качества образования, методические материалы для педагогов (по организации работы с обучающимися, имеющими низкую мотивацию к обучению, и др.)

Виртуальный консультационный центр создан с целью оказания оперативной адресной консультационной помощи педагогам школ исследуемой группы. Данная форма позволяет организовать методическое пространство, которое создает оптимальный доступ к необходимой информации педагогам из отдаленных территорий. Запросы для консультаций касались устранения профессиональных затруднений педагогов в работе с детьми с девиантным поведением и в работе с семьями обучающихся, организации проектной деятельности обучающихся, разработки и реализации программ повышения качества образования, планирования и анализа методической работы в школе, установления социального партнерства и сетевого взаимодействия, практических аспектов использования разнообразных форм методической работы и ряда частных вопросов по устранению академической задолженности обучающихся, использования результатов ВПР в работе педагогического коллектива. Консультационную поддержку оказывали представители региональных профессиональных методических объединений, сотрудники Института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

В результате сетевого профессионального взаимодействия пополнен региональный депозитарий электронных образовательных ресурсов, разработана методическая продукция (учебно-методическое пособие по проектированию программ повышения качества образования; методические материалы для педагогов по организации работы с обучающимися, имеющими низкую мотивацию к обучению; шаблоны локальных нормативных актов, регламентирующих управление качеством образования). Материалы, размещенные в депозитарии, востребованы педагогами школ исследуемой группы для преодоления профессиональных затруднений по отдельным аспектам педагогической деятельности. На интерактивной карте регионального проекта «Эффективный менеджмент» в подразделе «Управление организациями, функционирующими в неблагоприятных социальных условиях и показывающими низкие образовательные результаты» размещены ссылки на официальные сайты десяти школ, руководящие работники которых проявили высокую активность в ходе сетевого профессионального взаимодействия.

По итогам работы с 2016 по 2018 годы в школах исследуемой группы доля обучающихся, получивших по результатам ОГЭ отличные оценки, увеличилась с 6,58% до 9,38%, одновременно с 3,68% до 2,18%

снизилась доля обучающихся, получивших неудовлетворительные оценки. Положительная динамика наблюдается и по результатам ЕГЭ: если в 2016 году не набравших минимальные проходные баллы было 10,09%, а отличников — 3,81%, то в 2018 доля обучающихся, которые не сдали ЕГЭ,— 7,87%, а доля набравших от 80 до 99 баллов составила 5,27%. В 2019 году из списка школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, выбыли 25 общеобразовательных организаций.

Несмотря на положительные результаты, число школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, в регионе имеет тенденцию к увеличению из-за миграции. Еще одной проблемой школ исследуемой группы является текучесть управленческих кадров: при том, что нормальная текучесть для организации составляет 3–6%, текучесть руководящих работников школ исследуемой группы достигает 10% в год и более. Ежегодный анализ кадрового обеспечения общеобразовательных организаций региона (управленческими кадрами) показывает увеличение доли руководящих работников пенсионного возраста. Вместе с тем доля руководящих работников в возрасте 31–35 лет составляет 6,13%, а в возрасте 20–30 лет — всего 2,38%. Доля руководящих работников со стажем до трех лет в школах исследуемой группы составляет более 20%, что несколько выше средних значений по региону. Все перечисленное актуализирует необходимость поиска новых ресурсов профессионального развития руководящих кадров школ исследуемой группы.

Инновационные процессы, происходящие в настоящее время в российском образовании, способствуют появлению абсолютно новых инновационных задач, которые должны решать руководящие работники школ в рамках реализации приоритетов государственной политики в области общего образования.

Решение нестандартных инновационных задач осложняется не только отсутствием у руководителей образовательных организаций тех или иных конкретных знаний, опыта разработки и принятия решений в подобных ситуациях, но и несформированностью компетенций, позволяющих самостоятельно вырабатывать эффективные для такого класса задач решения. Кроме того, для инновационных задач характерно отсутствие эталонных действий и правил, достаточных для получения требуемого результата, а также ограниченность опыта, на который можно опереться в новой ситуации.

Возрастает запрос — как со стороны недавно назначенных руководителей, так и руководителей с большим стажем — на ознакомление с результативным опытом коллег, консультации, стажировки на базе общеобразовательных организаций коллег, работающих в подобных условиях.

Сегодня стоит задача помочь руководителям овладеть способами решения конкретных управленческих задач по достижению целевых ориентиров государственной политики, помочь в понимании, как необходимо действовать при решении каждой инновационной задачи.

Министерство просвещения РФ в целях создания и укрепления системы подготовки и переподготовки управленческих кадров, отвечающей актуальным приоритетам государственной политики в области образования, способной удовлетворить новые образовательные запросы современных руководителей организаций общего образования, предложило две модели повышения квалификации управленческих кадров системы общего образования: «Совершенствование стандартизированных компетенций руководителя образовательной организации» и «Формирование дополнительных компетенций для нестандартных управленческих задач» [1].

В рамках каждой модели рекомендуют использовать наставничество, сопровождение, ресурсы стажировочных площадок.

Программа (план мероприятий) «Развитие и обновление кадрового потенциала региональной системы образования на 2019–2023 годы», утвержденная приказом департамента образования и науки Кемеровской области от 19.12.2018 № 2267, предусматривает организацию стажировок управленческих кадров с целью овладения управленческими компетенциями и организацию наставничества для молодых управленческих кадров [14].

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о необходимости изменения подходов к подготовке всех руководящих кадров в региональной системе образования путем организации профессиональных коммуникаций между руководящими работниками и обмена опытом, распространения лучших практик управленческой деятельности, внедрения наставничества.

О важности наставничества указано и в стратегических документах федерального уровня. В Послании Президента Федеральному Собранию от 1 марта 2018 года говорится о такой задаче в сфере образования,

как развитие движения наставничества [13]. О значимости деятельности по наставничеству свидетельствует и Указ Президента РФ от 02.03.2018 г. № 94 «Об учреждении знака отличия „За наставничество“» [6]. В Кемеровской области в целях поощрения граждан за заслуги в развитии системы наставничества Коллегией Администрации Кемеровской области от 11.03.2019 г. № 153 утвержден знак отличия «Почетный наставник Кузбасса» [7].

Новым видом управленческого наставничества является менторство.

Менторство нами рассматривается как взаимодействие опытного руководящего работника — ментора — и руководящего работника, испытывающего потребность в разрешении профессиональных затруднений, развитии профессиональных компетенций,— менти, в процессе которого через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве, происходит передача управленческого опыта и знаний от руководящего работника к руководящему работнику и развитие профессиональных компетенций, в том числе дополнительных профессиональных компетенций для нестандартных управленческих задач. Менторами могут быть успешные руководящие работники школ, имеющие опыт в сфере профессиональной деятельности, владеющие управленческими навыками, показывающие стабильно высокие результаты работы и готовые поделиться своим профессиональным опытом и знаниями с коллегами.

В целях организации менторства руководящих работников школ, в том числе школ исследуемой группы, разработан региональный проект «Формирование общественно-профессионального института менторства в системе образования Кемеровской области» (2019–2022 гг.).

Проект нацелен на формирование общественно-профессионального института менторства в региональной системе образования как социального института, деятельность которого направлена на передачу управленческого опыта и знаний от руководящего работника к руководящему работнику и способствующего повышению качества управления образовательными организациями.

В зависимости от типа менти возможны три варианта взаимодействия ментора и менти в региональной системе образования:

– «ментор — педагогический работник, включенный в кадровый резерв управленческих кадров региональной системы общего образования,— менти»;

– «ментор — руководящий работник образовательной организации с небольшим опытом работы (до 3 лет) — менти»;
– «ментор — руководящий работник образовательной организации, желающий улучшить свои профессиональные компетенции,— менти».

В каждом варианте взаимодействия ментора и менти свои цели и задачи.

Остановимся более детально на втором и третьем вариантах взаимодействия как наиболее подходящих для руководящих работников школ исследуемой группы.

Целью взаимодействия «ментор — руководящий работник образовательной организации с небольшим опытом работы (до 3 лет) — менти» является успешная поддержка профессионального становления управленческой деятельности руководящих работников образовательной организации с небольшим опытом работы (до 3 лет), развитие их профессиональных компетенций, в том числе дополнительных профессиональных компетенций для нестандартных управленческих решений.

Основными задачами данного взаимодействия являются:
– развитие профессиональных компетенций через организацию коммуникаций между ментором и менти по вопросам управленческой деятельности в соответствии с профессиональными затруднениями;
– оказание методической, организационной, консультативной и информационной помощи руководящим работникам образовательных организаций в соответствии с их профессиональными запросами в рамках целевых ориентиров развития образования.

Основными ожидаемыми результатами данного взаимодействия являются: развитие профессиональных управленческих компетенций для успешного выполнения стандартных трудовых функций и действий руководящих работников образовательной организации в соответствии с профессиональными затруднениями или дополнительных профессиональных компетенций для нестандартных управленческих решений в соответствии с профессиональными запросами.

Среди оцениваемых результатов данного взаимодействия можно выделить:
– развитие профессиональных компетенций менти (дополнительных профессиональных компетенций для нестандартных управленческих решений), подтвержденное повышением качества обра-

зовательных результатов обучения и/или условий осуществления образовательной деятельности;
- удовлетворенность менти взаимодействием с ментором;
- положительная динамика эффективности управленческой деятельности менти;
- рост показателей результативности деятельности образовательной организации по направлению взаимодействия менти с ментором.

Целью взаимодействия «ментор — руководящий работник образовательной организации, желающий улучшить свои профессиональные компетенции,— менти» является развитие у руководящих работников образовательных организаций дополнительных профессиональных компетенций для нестандартных управленческих задач, оказание им помощи в соответствии с их профессиональными запросами в рамках целевых ориентиров развития образования.

Основными задачами данного взаимодействия являются:
- развитие дополнительных профессиональных компетенций для нестандартных управленческих задач через организацию коммуникаций между ментором и менти по вопросам управленческой деятельности;
- оказание методической, организационной, консультативной и информационной помощи руководящим работникам образовательных организаций в соответствии с их профессиональными запросами в рамках целевых ориентиров развития образования.

Основным ожидаемым результатом данного взаимодействия является развитие дополнительных профессиональных компетенций руководящих работников образовательной организации для нестандартных управленческих задач.

Среди оцениваемых результатов данного взаимодействия можно выделить:
- развитие дополнительных профессиональных компетенций менти, подтвержденное повышением качества образовательных результатов обучения и/или условий осуществления образовательной деятельности;
- удовлетворенность менти взаимодействием с ментором;
- положительная динамика эффективности управленческой деятельности менти;
- рост показателей результативности деятельности образовательной

организации по направлению взаимодействия менти с ментором.

Во всех вариантах могут быть следующие формы взаимодействия: консультации, мастер-классы, стажировки, совместная работа в проектах, неформальное общение и др.

Все представленные формы взаимодействия могут быть использованы не только для индивидуального взаимодействия (ментор — менти), но и для групповой работы (один ментор — группа менти), при которой круг задач, решаемых с помощью менторства и конкретного варианта взаимодействия, остается прежним, но меняется формат взаимодействия: все мероприятия проводятся коллективно с возможностью дополнительной индивидуальной консультации.

Организация менторства (взаимодействия ментора и менти) руководящего работника школ исследуемой группы осуществляется на основе разработанной и реализованной индивидуальной образовательной траектории профессионального развития.

Индивидуальная образовательная траектория профессионального развития (ИТПР) руководящего работника представляет собой целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу мероприятий, целью и результатом реализации которой является развитие профессиональных компетенций руководящих работников школ исследуемой группы, в том числе дополнительных профессиональных компетенций для нестандартных управленческих задач.

Алгоритм разработки ИТПР руководящего работника школ исследуемой группы включает следующие этапы:

- Диагностика образовательных потребностей (запроса) руководящих работников.
- Составление на основе диагностики образовательных потребностей (запроса) руководящих работников индивидуальной образовательной траектории профессионального развития.
- Реализация индивидуальной образовательной траектории профессионального развития.
- Рефлексивный анализ эффективности реализации индивидуальной образовательной траектории профессионального развития.

Далее более детально рассмотрим каждый этап.

1-й этап — Диагностика образовательных потребностей (запроса) руководящих работников.

На данном этапе происходит уточнение образовательных потреб-

ностей (запроса) руководящего работника на основе самооценки или самоанализа и формулировка целей (цели) менторства. Для этого ментору и менти необходимо: ***совместно определить цели (цель) менторства, обсудить, какие знания, навыки, умения необходимы менти для достижения поставленных целей (цели).***

2-й этап — Составление на основе диагностики образовательных потребностей (запроса) руководящих работников индивидуальной образовательной траектории профессионального развития.

На данном этапе происходит составление ИТПР руководящего работника школы исследуемой группы, включающего в себя программу мероприятий, обеспечивающих руководящему работнику развитие профессиональных компетенций.

В соответствии с образовательной потребностью (запросом) ИТПР может быть разработана по одному или нескольким из основных направлений управленческой деятельности руководящих работников:

1. Управление развитием образовательной организации.
2. Управление деятельностью образовательной организации.
3. Организация учебной деятельности в образовательной организации.
4. Организация внеурочной деятельности в образовательной организации.
5. Организация воспитательной деятельности в образовательной организации.
6. Организация дополнительного образования в образовательной организации.
7. Управление качеством образования в образовательной организации.
8. Организация адаптивного образования для детей с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации.
9. Обеспечение комплексной безопасности образовательной организации.
10. Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации.
11. Управление кадровой политикой и развитием кадрового потенциала образовательной организации.

Характер взаимодействия менторов с руководителями школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, отличается

направленностью на восполнение имеющихся дефицитов, разрешение профессиональных затруднений и развитие управленческих компетенций, необходимых для решения нестандартных управленческих задач в неблагоприятных социальных условиях для повышения качества управления и перевода школ в эффективный режим работы.

Продвижение по ИТПР фиксируется в карте ИТПР руководящего работника с указанием того, в какой период (сроки) и что конкретно (мероприятие, содержание работы) необходимо сделать для решения возникающей проблемы (задачи).

Менти совместно с ментором прописывают мероприятия и ожидаемые результаты каждого мероприятия.

Мероприятия (встречи ментора и менти) могут быть оформлены в виде диалога или обсуждения, экскурсии, мастер-класса, работ над проектом и т.п. Ментор самостоятельно формирует структуру и план действий на каждую встречу, но обращается к общей модели: рефлексия, работа, рефлексия.

На данном этапе ментору и менти необходимо договориться об общих правилах совместной работы: частоте встреч, продолжительности, месте проведения встреч, удобных вариантах для срочной коммуникации (по телефону, по скайпу, по электронной почте и др.) и т.д.

3-й этап — Реализация индивидуального образовательного маршрута руководящего работника.

Для реализации индивидуального образовательного маршрута руководящего работника образовательной организации создается открытое образовательное пространство, где осуществляется профессиональное взаимодействие, рефлексия и коррекция собственной деятельности.

Показателями открытого образовательного пространства являются:

- многообразие и вариативность образовательных предложений (форм и видов методической поддержки, содержания, технологий и т.п.);
- возможность использования различных мероприятий в качестве ресурсов для реализации индивидуального образовательного маршрута.

4-й этап — Рефлексивный анализ эффективности реализации индивидуального образовательного маршрута.

Рефлексивный анализ реализации индивидуального образовательного

маршрута проводится по завершении его реализации. На данном этапе происходит сбор обратной связи относительно удовлетворенности образовательных потребностей (запроса) руководящего работника школ исследуемой группы.

Заключение

Использование менторства как ресурса профессионального развития руководящих работников школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, позволит максимально эффективно использовать имеющийся кадровый потенциал региональной системы общего образования и повысить эффективность управления образовательными организациями, функционирующими в неблагоприятных социальных условиях. Менторство будет способствовать повышению мотивации руководящих кадров школ исследуемой группы к саморазвитию и самообразованию, стимулировать распространение результативных управленческих практик, обеспечивать расширение коммуникативных связей, а также поддерживать их ориентацию на решение приоритетных задач повышения качества образования.

Литература

1. Базовые модели подготовки и повышения квалификации управленческих кадров системы общего образования: письмо от 26.12.2019 № 1325 ФГАОУ ДПО ЦРГОП и ИТ «Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий» [Электронный ресурс]. URL: https://rso.kuz-edu.ru/index.php/news-menedj/1193-predstavleny-bazovye-modeli-podgotovki-i-povysheniya-kvalifikatsii-upravlencheskikh-kadrov-sistemy-obshchego-obrazovaniya-razrabotannye-po-zadaniyu-minprosveshcheniya-rossii (дата обращения: 19.01.2020).

2. *Илюхина В.* Ментор — значит наставник? // Учительская газета. 2017. № 10 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/archive/69068 (дата обращения: 19.01.2020).

3. *Никулина Н.* Рядом с директором. Обучение методом погружения // Учительская газета. 2017. № 33 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/archive/71241 (дата обращения: 19.01.2020).

4. *Новикова Т.* Эффективный руководитель. Достижения и резервы // Учительская газета. 2017. № 33 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/archive/71237 (дата обращения: 19.01.2020).

5. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 29.12.2019) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 19.01.2020).

6. Об учреждении знака отличия «За наставничество»: Указ Президента РФ от 02.03.2018 № 94 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_292180/ (дата обращения: 19.01.2020).

7. Об учреждении награды Коллегии Администрации Кемеровской области — знака отличия «Почетный наставник Кузбасса»: постановление Коллегии Администрации Кемеровской области от 11.03.2019 г. № 153. [Электронный ресурс]. URL: http://docs.cntd.ru/document/553157217 (дата обращения: 19.01.2020).

8. Об утверждении плана мероприятий «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях» на 2018–2020 годы: Приказ Департамента образования и науки Кемеровской области от 29.12.2017 г. № 2434 [Электронный ресурс]. URL: http://xn-42–6kcadhwnl3cfdx.xn — p1ai/documents/monitoring/?section=6 (дата обращения: 19.01.2020).

9. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 (ред. от 19.07.2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 19.01.2020).

10. Пакет методических материалов для руководителей общеобразовательных организаций (эффективная школа) [Электронный ресурс]. URL: https://xn — l1a.xn-80acgfbsl1azdqr.xn — p1ai/file/0b78a84f05474a8e449449a5f6328135 (дата обращения: 19.01.2020).

11. Паспорт национального проекта «Образование»: утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 г. № 16) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения: 19.01.2020).

12. *Полякова Л.* Мастера делает практика. Менторство как новый социальный институт московской системы образования // Учительская газета. 2017. № 33 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/archive/71237 (дата обращения: 19.01.2020).

13. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_291976/ (дата обращения: 19.01.2020).

14. Программа (план мероприятий) «Развитие и обновление кадрового потенциала региональной системы образования на 2019–2023 годы»: приказ ДОиН КО от 19.12.2018 № 2267 [Электронный ресурс]. URL: http://образование42.рф/documents/1037/ (дата обращения: 19.01.2020).

15. Эффективный руководитель — эффективная организация: информационно-методический сборник / под ред. М. А. Гвозденко. Ростов-на-Дону, 2018. 58 с. [Электронный ресурс]. URL: https://rostov-gorod.ru/upload/medialibrary/03f/2.pdf (дата обращения: 19.01.2020).

MENTORING AS A RESOURCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MANAGERS OF SCHOOLS WITH LOW LEARNING OUTCOMES AND SCHOOLS OPERATING IN UNFAVORABLE SOCIAL CONDITIONS

Improving the effectiveness of management of educational organizations within the framework of achieving the targets of the state policy in the field of education is the main task facing the heads of educational organizations, and especially the heads of schools with low learning outcomes and schools operating in unfavorable social conditions (hereinafter-the schools of the study group). Therefore, the development of professional competencies of teachers and managers in the context of the implementation of priority areas of education development in the Russian Federation is particularly relevant. The article presents a study on the problem of continuous professional development of school teaching teams in the framework of network professional interaction. The expediency of using mentoring as a resource for professional development of school managers in the study group is justified. Mentoring of school managers in the study group will allow the most effective use of the available human resources and improve the efficiency of management of General education organizations.

Keywords: managers, mentoring, mentor, mentee, school functioning in unfavorable social conditions.

References

- Bazovye modeli podgotovki i povysheniya kvalifikacii upravlencheskih kadrov sistemy obshchego obrazovaniya: pis'mo ot 26.12.2019 № 1325 FGAOU DPO CRGOP i IT «Centr realizacii gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki i informacionnyh tekhnologij». [Elektronnyj resurs]. URL: https://rso.kuz-edu.ru/index.php/news-menedj/1193-predstavleny-bazovye-modeli-podgotovki-i-povysheniya-

kvalifikatsii-upravlencheskikh-kadrov-sistemy-obshchego-obrazovaniya-razrabotannye-po-zadaniyu-minprosveshcheniya-rossii (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].

- Effektivnyj rukovoditel' — effektivnaya organizaciya: informacionno-metodicheskij sbornik / pod red. M. A. Gvozdenko. Rostov-na-Donu, 2018. 58 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://rostov-gorod.ru/upload/medialibrary/03f/2.pdf (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- *Ilyuhina V.* Mentor — znachit nastavnik? // Uchitel'skaya gazeta. 2017. № 10 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ug.ru/archive/69068 (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- *Nikulina N.* Ryadom s direktorom. Obuchenie metodom pogruzheniya // Uchitel'skaya gazeta. 2017. № 33 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ug.ru/archive/71241 (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- *Novikova T.* Effektivnyj rukovoditel'. Dostizheniya i rezervy // Uchitel'skaya gazeta. 2017. № 33 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ug.ru/archive/71237 (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 g. № 204 (red. ot 19.07.2018) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_ LAW_297432/ (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- Ob uchrezhdenii nagrady Kollegii Administracii Kemerovskoj oblasti — znaka otlichiya «Pochetnyj nastavnik Kuzbassa»: postanovlenie Kollegii Administracii Kemerovskoj oblasti ot 11.03.2019 g. № 153. [Elektronnyj resurs]. URL: http://docs.cntd.ru/document/553157217 (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- Ob uchrezhdenii znaka otlichiya «Za nastavnichestvo»: Ukaz Prezidenta RF ot 02.03.2018 № 94 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_292180/ (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»: Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 29.12.2019) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- Ob utverzhdenii plana meropriyatij «Povyshenie kachestva obrazovaniya v shkolah s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkolah, funkcioniruyushchih v neblagopriyatnyh social'nyh usloviyah» na 2018–2020 gody: Prikaz Departamenta obrazovaniya i nauki Kemerovskoj oblasti ot 29.12.2017 g. № 2434 [Elektronnyj resurs]. URL: http://xn-42–6kcadhwnl3cfdx.xn — p1ai/documents/monitoring/?section=6 (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- Paket metodicheskih materialov dlya rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij (effektivnaya shkola) [Elektronnyj resurs]. URL: https://xn — l1a.xn-80acgfbsl1azdqr.xn — p1ai/file/0b78a-84f05474a8e449449a5f6328135 (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie»: utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (protokol ot 24.12.2018 g. № 16) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- *Polyakova L.* Mastera delaet praktika. Mentorstvo kak novyj social'nyj institut moskovskoj sistemy obrazovaniya // Uchitel'skaya gazeta. 2017. № 33 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ug.ru/archive/71237 (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 01.03.2018 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/ document/cons_doc_LAW_291976/ (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].
- Programma (plan meropriyatij) «Razvitie i obnovlenie kadrovogo potenciala regional'noj sistemy obrazovaniya na 2019–2023 gody»: prikaz DOiN KO ot 19.12.2018 № 2267 [Elektronnyj resurs]. URL: http://obrazovanie42.rf/documents/1037/ (data obrashcheniya: 19.01.2020). [In Rus].

УДК 37.03

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАНСКОГО ХАНСТВА XV–XVI вв.

С. С. Оганесян

Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, государственный советник РФ 1 класса, г.Москва
E-mail: ossduma@mail.ru

Sergey S. Oganesyan
Dr. Sc. (Education), Professor, Chief Research Fellow, Scientific-Research Institute of the Federal Penal Service, 1st Class State Councilor, Moscow, Russia

Т. А. Хаади

Вице-президент фонда «Интеллект и Духовность» г. Москва, Россия
E-mail: tarim.khadi@mail.ru

Tarim A. Khaadi
Vice-President of the Intellect and Spirituality Foundation, Moscow, Russia

В статье рассматриваются факторы, которые способствовали формированию межэтнической и межконфессиональной толерантности в системе образования Казанского ханства. В числе важнейших из них называются религиозное мировосприятие, религиозная культура и искусство, а также социально-экономические и геополитические условия жизни татар-мусульман. Ибо, во-первых, терпимость к духовным воззрениям и иным этносам, которые свойственны Корану, служили фундаментом для формирования толерантного отношения не только к этносам и народам с христианским и иудейским вероисповеданием как к людям, верующим в Единого Бога, но также к тем, кто продолжал исповедовать язычество. Во-вторых, особую роль в толерантном отношении к иноплеменникам играли тесные экономические и политические связи свободных от крепостного права татар с представителями множества других стран мира. Несмотря на догматизм и схоластику, свойственные системам образования всего средневекового мира, учебные заведения Казанского ханства старались отражать в учебных заведениях различного типа и уровня передовые научные достижения своего времени.

Ключевые слова: *система образования, толерантность, ислам, татары, геополитика, Казанское ханство.*

Как цитировать статью: Оганесян С. С., Хаади Т.А. Факторы формирования межэтнической и межконфессиональной толерантности в системе образования Казанского ханства XV–XVI вв. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 158–166.

В начале XV века на территориях некогда мощного Булгарского государства возникло самостоятельное ханство, получившее название Казанское (1437–1552). Как обычно бывает в истории становления новых государств, Казанское ханство стало преемником не только материального, но и духовного наследия Волжской Булгарии (в составе Золотой Орды), включая также традиции организации системы образования.

Так, известный историк И. Р. Тагиров в своей книге «История национальной государственности татарского народа и Татарстана» отмечает, что «не приходится сомневаться в том, что, с одной стороны, оно (Казанское ханство) являлось осколком Золотой Орды и во многом было ее продолжением, а с другой стороны — продолжением Булгарского государства» [5, с. 108].

Опыт путей и способов формирования межэтнической и межконфессиональной толерантности, а также факторы, способствующие мирному сосуществованию разных этносов в Казанском ханстве, не утратил, с нашей точки зрения, своей значимости и актуальности и для наших дней. И поэтому этот опыт представляет значительный интерес в качестве не только исторического феномена, но и актуального явления для современной жизни многоконфессионального и полиэтнического государства, в котором протекает жизнь всех тех граждан, которые именуют себя россиянами.

В рамках данной статьи мы решили поделиться нашими выводами, связанными с факторами, повлиявшими на формирование толерантного мышления и толерантного поведения населения Казанского ханства, которые унаследовали и до сегодняшнего дня сохранили граждане современного Татарстана.

Хорошо известно, что, как и в других мусульманских странах средневекового Востока, в Казанском ханстве все стороны жизни регулировались прежде всего религиозным мировосприятием, религиозной идеологией, а также нормами и правилами поведения (шариатом), т.е. каноническим правом. Ибо в Волжской Булгарии жители исповедовали ислам еще с VIII–X вв.

Поэтому нет ничего случайного в том, что вся система образования Казанского ханства базировалась преимущественно на религиозном мировосприятии, на религиозной культуре и искусстве. Именно они становятся важнейшими факторами, с одной стороны, формирования у населения новообразованного государства межэтнической толерант-

ности, с другой стороны, этнической консолидации в границах единого государственного образования (в первую очередь, татар-мусульман, имеющих единые родоплеменные и языковые корни); с третьей стороны, вынужденного внедрения в содержательную основу педагогической системы идей и принципов, связанных с мирным сосуществованием с иноплеменниками.

Основанием для такого вывода служат следующие обстоятельства. Во-первых, религиозное сознание «татар-мусульман» изначально было вынуждено с почтением относиться к чужому для них языку, конкретно к языку арабскому. Поскольку для мусульман он был носителем Священного Писания (Корана), они с уважением относились к арабам-иноплеменникам как к прямым адресатам Послания Единого Бога (Аллаха). Ибо в Коране множество раз сказано, что он изложен на языке «легко доступном» именно для арабов (Суры 6:155–158; 12:1–3; 14:35; 41:3,4; 41:43,44 и др.), а также указано, что к «вероуставу» Корана могут приобщиться также те, которых он «достигнет» с тем, чтобы они стали поклоняться истинному Богу и приняли нормы и правила, изложенные в Коране [3]. Ибо, согласно Корану, он — Послание не только для арабов, а также для иудеев, христиан, но и для всех тех народов, которые в своем историческом развитии (социально-экономическом и ментальном) созрели для принятия единобожия (Суры 6:19,156,157,162; 13:38,39,40; 17:71,72 и др.)

Во-вторых, и это надо особо подчеркнуть, терпимость к иным религиозным воззрениям и к другим этносам, которую проповедовал Коран, служила мировоззренческим фундаментом для формирования толерантного отношения не только к окружающим татар-мусульман этносам с христианским и иудейским вероисповеданием как к людям, верующим в Единого Бога, однако живущим по своим уставам веры, ниспосланным одним и единым для всех Богом (по-арабски — Аллахом), но и к язычникам. Так в Коране сказано: «Мы каждому из вас предначертали Устав (для жизни) и дорогу (к свету). И если бы желал Аллах, Он сделал бы вас всех одним народом, но (волею Своей Он хочет) испытать вас (на верность в соблюдении того), что Он вам даровал. Стремитесь же опередить друг друга в сотворении благого. К Аллаху — возвращение вас всех,— тогда Он ясно вам покажет все то, в чем расходились вы!» [3, 5:48]

В-третьих, Ислам, который был по своей сути религией наднациональной, консолидировал население не только на религиозной почве, но и на этнической и языковой основе. Языком общения татар являлись

как близкие по лексике и грамматике диалекты тюркского языка, так и самобытная культура, исторически сложившаяся под воздействием единых географических условий проживания, а также ряд геополитических обстоятельств (межгосударственных, экономических и культурных контактов и связей).

Искусствовед С. М. Червонная, характеризуя культуру Казанского ханства, отмечает, она «отличалась развитым синкретизмом, гармоничным взаимодействием и одновременным расцветом разных форм практической деятельности», развиваясь «в лоне ислама, так же как синхронное ему искусство восточно- и западноевропейских стран при все более возрастающем значении в нем светского, реалистического и человеческого» [6, с. 167].

Характерные особенности самобытной культуры Казанского ханства, о которых пишет С. М. Червонная, в полной мере проявились как в прозаических и поэтических произведениях целого созвездия поэтов и писателей татар-мусульман того периода, так в архитектуре и в творчестве мастеров ювелирного искусства. Они, конечно же, не могли не отразиться и на образовательной системе государства.

Так, в период правления хана Мухаммед-Эмина политика государственного покровительства искусству, поэзии и культуре в целом не только достигает своего расцвета, но и, что особенно важно, приводит к поощрению грамотности населения, которое стремится получить достойное образование, и, как следствие этого, к значительному расширению сети учебных заведений — медресе.

В книге татарского историка Хисамутдина Муслими «Таварихе Булгария» («История Булгар»), относящейся середине XVI века, приводится внушительный перечень поселений ханства с действовавшими в тот период учебными заведениями, называемыми мектебе и медресе («мектеб» — арабское слово, означающее «место, где пишут» — конфессиональное начальное училище; а «медресе» — арабское слово, происходящее от слова «дерис», обозначающее «урок» или «лекция»; «медресе» означает «место, где читают лекции»). Так обыкновенно называют у мусульман высшие и средние учебные заведения, которые возглавлялись известными всей стране священнослужителями и учителями [1].

Первоначальное образование дети Казанского ханства получали в мектебе. Окончив их, учащиеся могли продолжить учебу в средних и высших учебных заведениях — медресе. Медресе, как и мектебе, ор-

ганизовывались при мечети и находились под руководством муллы. Однако медресе функционировали только в тех поселениях Казанского ханства, где были богатые меценаты, покровительствовавшие наукам и образованию. Для работы в них, как правило, приглашались именитые ученые и муллы, получившие образование за границей.

В самой Казани при центральной соборной мечети располагалось крупное медресе высшего типа, руководимое видным педагогом, философом-энциклопедистом и поэтом Кол Шарифом. Преподаватели в медресе при соборной мечети наряду с преподаванием основ Ислама обязаны были обучать учащихся письму и чтению на арабском языке. В их обязанности входило также обучение основам религиозных вероучений и азам персидского языка, который считался изысканным языком поэзии и других литературных жанров. Данное учебное заведение было широко известно своей высокой постановкой учебно-воспитательного процесса далеко за пределами Казанского ханства.

Весьма примечательным можно назвать тот факт, что мектебе и медресе содержались в основном за счет государства. Однако данная традиция организации учебных заведений в связи с присоединением Казанского ханства к русскому государству была, к сожалению, утрачена.

Именно благодаря разнообразию типов и уровней учебных заведений Казанского ханства, несмотря на схоластику и догматизм, свойственный образовательной системе всего средневекового мира, «грамотность даже среди простого народа была достаточно высокой» [2, с. 80].

Анализ учебных планов, программ и способов обучения в медресе в эпоху Казанского ханства позволили исследователям выявить их следующую особенность: «Они были чисто клерикально-схоластические, бухарского типа, а предметы обучения в них распадались на две категории: на улуму-ль-алия и на улумуль-шаргия. Первая из них состояла из наук, служащих орудием основательного всестороннего понимания религии ислама, а вторая, улумуль-шаргия — из изучения собственно религии ислама. Улуму-ль-алия разделяется на две группы наук: на улуму-ль-арабия или, короче, арабият, т.е. науки, изучающие арабский язык и литературу, и улум-ль-аклия или, проще,— аклият, т.е. „умственные науки“» [1, с. 34]. Именно этот вывод можно найти в труде «Очерк истории образованности и литературы татар», который принадлежит известному историку, языковеду и литературоведу и Дж. Валиди (1887–1932) [1, с. 5].

Достоверности ради следует признать, что до нашего времени не

дошли документы, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса в мектебе и медресе эпохи Казанского ханства. Но административно-хозяйственные документы XVIII, XIX и XX веков, а также ряд учебников и учебных пособий данного периода дают весомое основание полагать, что система образования, заложенная в период Казанского ханства, не претерпела существенных изменений вплоть до начала XX века.

И здесь не последнюю роль сыграло то, что на протяжении столетий учебные заведения ревностно хранили заложенные предшественниками традиции организации учебного процесса. Об этом, в частности, свидетельствует множество учебников и учебных пособий как светского, так и духовного характера, а также методические материалы по общему образованию и эстетическому воспитанию учащихся (шакирдов), которые были ориентированы на отражение передовых научных концепций и научно выверенных сведений своего времени в самых различных областях научного познания мира (медицины, астрономии, истории, математики). Нельзя не сказать и о том, что система образования не забывала и о повышении уровня педагогических кадров в мектебе и медресе.

Особую роль в повышении образовательного уровня населения Казанского ханства и, соответственно, широте взглядов на социально-экономические процессы сыграло отсутствие в государстве крепостничества. Независимость и инициативность крестьян-хлеборобов, несомненно, способствовала интенсивному росту экономики, развитию ремесел, внутренней и внешней торговли в стране. А это неизбежно приводило население к мысли о необходимости повышать свой образовательный уровень и приобщаться к научным знаниям, что, в свою очередь, повышало престижность хорошего образования и стимулировало открытие новых учебных заведений в поселениях самого различного типа (городах, селах и деревнях).

Установление же торговых отношений с регионами России, с Арменией, Персией, Ногайским княжеством и Туркестаном способствовало интенсивному и широкому товарообмену и развитию знаний в самых различных областях человеческой деятельности, а также проникновению в систему образования передовых зарубежных педагогических идей, учебной, научной и художественной литературы.

Кратко подытоживая сказанное, с нашей точки зрения, можно назвать следующие важные факторы, которые оказали существенное влияние на

развитие толерантности татаро-мусульманской педагогической мысли в Казанском ханстве:

1. Появление новых художественно-эстетических и этических произведений [5; 6], которые стали фундаментом для развития прогрессивных идей татарских просветителей, в том числе и в организации учебного процесса в государстве. Они ориентировались на передовые для своего времени идеи и концепции, присущие как восточным, так и западным странам.

2. Обеспечение высокого уровня производства и производительных сил, включая надлежащий уровень профессиональной квалификации населения, стимулировало переход от экстенсивных методов ведения хозяйства к интенсивным, что неминуемо приводило к интеллектуализации всей производственной деятельности населения ханства и востребованности соответствующего уровня образованности населения.

3. Работа административного аппарата Казанского ханства, которая была направлена на эффективное регулирование государственных и экономических связей как внутри края, так и с сопредельными регионами Российского государства, а также с другими странами, закономерно обеспечивала возможность мирного сосуществования между соседями и всеми этническими группами населения государства.

Особо следует отметить и следующий социально-экономический фактор, который влиял как на повышение образовательного уровня населения Казанского ханства, так и на его тягу к мирному сосуществованию с иноплеменниками и иноверцами,— оседлость населения. Оседлый образ жизни населения Среднего Поволжья (в отличие от преимущественно кочевого населения Золотой Орды) оказал решающее влияние на все стороны жизнедеятельности этносов, проживающих в крае. Он не только решительным образом влиял на развитие земледельческих навыков населения и устанавливал у него иные, чем у кочевников, обычаи и традиции, но и, что не менее важно, стимулировал появление общего для различных тюркских племен языка межплеменного (межэтнического) общения.

Наиболее распространенным официальным языком коммуникации стал татарский (тюркский) язык, в основе которого лежал так называемый старотатарский (поволжский: тюрки). Именно на его основе осуществлялось делопроизводство, дипломатическая переписка и литературное творчество, а это в свою очередь стимулировало появление общего для всех тюркских этносов ханства литературного языка, а также

педагогической литературы.

Известный просветитель Абу Хамад Мухаммад ибн Мухаммад аль-Газали не без серьезного основания писал: «Ищущие знания мусульманские студенты должны прежде всего овладеть вспомогательными средствами для дальнейшего занятия наукой, именно — грамматикой, поэтикой, риторикой и логикой, и затем [только] получить достаточную порцию насущного духовного хлеба — законоведение, а также предохранительного лекарства от душевной болезни — догматики» [4, с. 136]. Наука же и научное мышление, как известно, «подвергая все сомнению» не признают, как и торгово-экономическая деятельность, не только государственные границы, но и сложившиеся стереотипы организации учебного процесса, принуждая педагогическую мысль идти в ногу со временем, а время работало на процесс взаимовлияния, взаимопроникновения и сближения национальных (этнических) традиций и обычаев, включая и сферу образования в аспектах формирования толерантности.

Завершая краткое изложение факторов формирования межэтнической и межконфессиональной толерантности в системе образования Казанского ханства, мы можем сделать следующий однозначно вытекающий из вышеизложенного вывод: формированию межэтнической и межконфессиональной толерантности в системе образования Казанского ханства способствовали как религиозные, так и экономические и социально-политические условия существования этого государственного образования.

Литература

1. *Валидов Д.* Очерк истории образованности и литературы татар. Казань: Иман. 1998. 160 с.
2. *Ибрагим Т. К., Султанов Ф. М., Юзеев А. Н.* Татарская религиозно-философская мысль в общемусульманском контексте. Казань, 2002. 239 с.
3. Коран. Перевод смыслов и комментарии Иман Валерии Пороховой. Изд. десятое, дополненное. М.: Рипол Классик, 2008. 800 с.
4. *Остроумов Н.* Мусульманская высшая школа (Мадраса) // Журнал Министерства народного просвещения. 1906. № 10. С. 136.
5. *Тагиров И. Р.* История национальной государственности татарского народа и Татарстана. Казань: Татар. кн. изд-во, 2008. 454 с.
6. *Червонная С. М.* Искусство Татарии. М., 1987. С. 137.

FACTORS OF THE FORMATION OF INTERETHNIC AND INTERFAITH TOLERANCE IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE KAZAN KHANATE XV–XVI BB.

The article discusses factors which contributed to the formation of interethnic and interfaith tolerance in the education system of the Kazan Khanate. Among the most important of them are called the religious worldview, religious culture and art, as well as the socio-econom-

ic and geopolitical conditions of life of Muslim Tatars. For, firstly, tolerance for the spiritual views and other ethnic groups that are characteristic of the Qur'an served as the foundation for the formation of a tolerant attitude not only to ethnic groups and peoples with Christian and Jewish faiths, as to people who believe in the One God, but also to those who continued to profess paganism. Secondly, a special role in a tolerant attitude towards foreigners played close economic and political ties free of the feudal rights of Tatars with representatives of many other countries. Despite the dogmatism and scholasticism inherent in the educational systems of the entire medieval world, the educational institutions of the Kazan Khanate tried to reflect the advanced scientific achievements of their time in educational institutions of various types and levels.

Keywords: education system, tolerance, Islam, tatars, geopolitics, Kazan Khanate.

References

- *Chervonnaya S. M.* Iskusstvo Tatarii. M., 1987. S. 137. [In Rus].
- *Ibragim T. K., Sultanov F. M., Yuzeev A. N.* Tatarskaya religiozno-filosofskaya mysl' v obshchemusul' manskom kontekste. Kazan', 2002. 239 s. [In Rus].
- Koran. Perevod smyslov i kommentarii Iman Valerii Porohovoj. Izd. desyatoe, dopolnennoe. M.: Ripol Klassik, 2008. 800 s. [In Rus].
- *Ostroumov N.* Musul'manskaya vysshaya shkola (Madrasa) // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. 1906. № 10. S. 136. [In Rus].
- *Tagirov I. R.* Istoriya nacional'noj gosudarstvennosti tatarskogo naroda i Tatarstana. Kazan': Tatar. kn. izd-vo, 2008. 454 s. [In Rus].
- *Validov D.* Ocherk istorii obrazovannosti i literatury tatar. Kazan': Iman. 1998. 160 s. [In Rus].

УДК 37.043

ГЕНЕЗИС ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ

А. С. Плотников

Учитель истории и обществознания, СПб ГБОУ СОШ № 160, аспирант Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург
E-mail: alekseispl@mail.ru

Alexey S. Plotnikov
Teacher of History and Social Studies, School No. 160, Postgraduate student, St. Petersburg Academy of Postgraduate Education, St. Peterburg, Russia

В статье рассматривается вопрос о генезисе гендерного подхода в отечественной и зарубежной педагогике на рубеже XIX–XX вв. Представлен материал, свидетельствующий о роли и значении гендерной темы в истории педагогики. Проведен сравнительный анализ исследования гендерной теории с точки зрения единого всемирно-исторического процесса в европейской и отечественной педагогике. В ходе анализа определено понятие «гендер» и его признаки, рассмотрены генезис гендерного подхода в педагогике, формирование его структуры, характерные черты, содержание, формы, факторы гендерной детерминации, формы обучения, гендерные технологии. Сделана оценка гендерных концепций и подходов к их изучению в зарубежной и отечественной педагогике. Доказывается приоритетность русской педагогики в разработке отдельных положений гендерной теории. Определяется состояние международных связей на рубеже XIX–XX вв. в контексте рассматриваемого вопроса.

***Ключевые слова**: гендер, гендерный подход в педагогике, генезис гендерного подхода в педагогике, гендерная парадигмальность, формы гендерного подхода в педагогике, факторы гендерной детерминации, гендерная типология форм обучения, экспликация гендерного подхода в педагогике.*

На рубеже XIX–XX веков М. И. Демков в статье, посвященной влиянию западной педагогики, писал, что всему Россия учится у Запада, отстает

Как цитировать статью: Плотников А. С. Генезис гендерного подхода в отечественной и зарубежной педагогике на рубеже XIX–XX веков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 167–180.

от него, и вопрос лишь в том, насколько [1]. Примерно в это же время С. А. Золотарев говорил о самостоятельности и значимости отечественной педагогики: «Это единственный в своем роде труд («Педагогическая антропология») во всей русской педагогической литературе, который, без сомнения, дал бы Ушинскому и европейское имя, если бы появился не на русском языке, а на каком-нибудь из более известных языков Запада» [3, с. 159].

Мнения двух историков педагогики о значении западной педагогики для отечественной науки и ее роли в движении мировой педагогической мысли высказаны в начале переломного момента нашей истории (конец XIX — начало XX в.в.), когда происходило ускоренными темпами развитие только родившейся отечественной педагогики.

Является ли западная педагогика источником знаний, опыта и возможностей их критического осмысления или она пример для подражания, даже заимствования готовых концепций?

На рубеже XIX–XX веков наиболее обсуждаемой и вызывавшей наибольший резонанс в научных кругах была тема гендерного подхода в педагогике. Исследования генезиса гендерной теории являются, на наш взгляд, наиболее показательными с точки зрения единого всемирно-исторического процесса. Поэтому на примере генезиса гендерного подхода в педагогике мы сравним роль и значение западной и отечественной педагогики в разработке гендерной теории; покажем преобладанияе гендерной темы в научно-педагогическом сознании того времени, например, в сравнении с идеей свободного воспитания, которая, на наш взгляд, сильно преувеличена [2]; отследим динамику историко-педагогических исследований; объективно рассмотрим околонаучный миф, бытующей в этом вопросе, что «социопол», то есть гендер, имеет чисто западное происхождение.

В нашем исследовании мы понимаем «гендер» как теоретический конструкт, с помощью которого различаются мужское и женское в физиологическом, психологическом, социальном и культурологическом контекстах.

Именно так понятие сложилось в историко-педагогической науке — как совокупность названных различий. В статье речь пойдет об экспликации гендерных идей в педагогику, а не экстраполяции, перенесении, т.е. дисциплинарном *определении* в поле философских и междисциплинарных идей для введения гендерных проблем в педагогический контекст и их

осмысления применительно к образовательному процессу.

Развитие гендерной теории в России. Опыт исследования философской и историко-педагогической литературы показывает, что время появления многих основополагающих идей гендерного подхода в западной и отечественной педагогике либо совпадало, либо в России наступало раньше. Содержание и признаки понятия «гендер» без введения термина были определены Н. Г. Чернышевским [23] и Г. Лотце [10] идентично, но Н. Г. Чернышевский сделал это раньше (1854). Г. Лотце писал по этому поводу (1856–1864): «…редко интересовались проведением явственной границы между первобытным, природным свойством и между тем, что следует почесть за косвенный, опосредованный результат тех житейских отношений и тех сфер образования, которые подействовали на тот и на другой пол весьма различно, хотя все-таки же в соответствии с их природными наклонностями» [10, с. 499]. «Конечно, между мужчиною и женщиною должна быть некоторая природная разница в организации ума и характера, как есть разница в организации тела; мы говорим только, что это умственное природное различие между полами ничтожно в сравнении с тем влиянием, которое оказывают на развитие особенностей женского ума и характера влияние воспитания, общественных преданий и требований и различие в семейном и общественном положении» [23, с. 283],— утверждал Н. Г. Чернышевский.

К. Д. Ушинский был первым, кто достаточно четко определил *формы гендерного подхода в педагогике* («Темные стороны германского воспитания» [22]). Описанные им *французско-галантерейный и немецко-хозяйственный типы* женской личности были результатом разных систем образования, но относились к одной форме, которая специфицирует образовательный процесс, опирается на гендерные различия и их увеличивает. Другие, названные им *хлебная* и *утилитарная,* унифицируют образовательный процесс, не учитывают гендерных различий, стирают их. Эти две формы гендерного подхода в педагогике называются *спецификационная* и *унификационная* (терминология наша.— А. П.). В разработке своей концепции К. Д. Ушинский опирался на весь теоретический и практический материал изучения и учета гендерных различий, полученный в Европе (Германии, Франции, Швейцарии) и в США [21].

В 1881 году вышла четырехтомная «История педагогики» К. Шмидта, в которой немало внимания было уделено гендерной теме [25]. Полемизируя с ним о формах обучения как об одном из факторов ген-

дерной детерминации, К. Д. Ушинский рассматривал влияние форм обучения на гендерные различия, вопросы психологии пола, половозрастной принцип и др. Позиция К. Д. Ушинского по этим вопросам представляется более убедительной [22].

Значительный вклад в создание гендерной теории внес выдающийся русский педагог П. Ф. Каптерев. Его деятельность включала лекции в Педагогическом музее, участие в научных диспутах, монографии, статьи, обобщающие труды по теоретическим вопросам педагогики (с включением обозначенной темы). Он создал *гендерную теорию личности* [6], до сих пор не утратившую актуальность, и *оригинальную педагогическую гендерную концепцию*, которую вписал в единый образовательный процесс [5]. Характерно, что он работал над этой темой в течение всей творческой деятельности.

Создавая *концепцию единого образовательного процесса с включением факторов пола*, П. Ф. Каптерев тщательно изучил и творчески переработал значительный массив источников отечественного и зарубежного опыта по гендерной теме. Он трансформировал *родовидовой принцип половых различий*, сформулированный И. Кантом в работе «Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного» [4], в *педагогический принцип* видоизменения образовательного процесса под влиянием пола; определил место поло/гендерных различий в видовых характеристиках человеческой природы (второе, вслед за общечеловеческими, и раньше национальных и личных); предложил разработку *педагогических методов* использования гендерных различий и соответствующих технологий в образовательном процессе [5].

Преемственность в разработке гендерной темы от К. Д. Ушинского через П. Ф. Каптерева и далее к Н. Е. Румянцеву и др. исследователям конца XIX — начала XX века обеспечивал *Педагогический музей военно-учебных заведений* Санкт-Петербурга (далее — Педагогический музей). Созданный военным ведомством для улучшения образовательного процесса в военно-учебных заведениях, для производства и распространения учебных пособий, он стал общероссийским центром педагогической мысли [14]. Здесь была сосредоточена научная, издательская, координирующая, лекционная, просветительская, учебная деятельность. Музей способствовал созданию одной из лучших отечественных школ гендерных исследований, к сожалению, недостаточно изученной как историко-педагогический феномен. На базе музея издавали «Педагогический сборник», публи-

ковали работы отечественных ученых, оригинальные работы западных авторов и их переводы. В 1900 году в музее была открыта лаборатория экспериментальной психологии [14]. Результаты экспериментов были представлены на педагогических съездах, выходили отдельными изданиями, вошли в «Историю русской педагогии» П. Ф. Каптерева [7].

Позднее, в 1907 году, существовавшие при музее педологические курсы были реорганизованы в *Педагогическую академию*. Это учебно-научное учреждение являлось центром разработки гендерной теории и обобщения гендерного опыта на базе *экспериментальной школы* совместного обучения при академии. Одним из результатов ее деятельности стала коллективная монография «Душевная жизнь детей» в 15 томах под ред. А. П. Нечаева и А. Ф. Лазурского — важный этап в изучении физиологических, психологических, социальных, педагогических аспектов детского возраста, в том числе гендерных [13].

Съезды по педагогической психологии (1906, 1909 гг.), экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916 гг.), семейному воспитанию (1912, 1913 гг.) стали площадкой для продолжения теоретической и экспериментальной работы по разработке гендерной теории. В материалах съездов гендерная тема занимает значительное место, охватывает широкий круг проблем, прослеживается преемственность в движении педагогической мысли, плюрализм взглядов. Массовое обсуждение наиболее актуальных вопросов «коллективным субъектом» гендерного познания, постановка фундаментальных проблем, обмен опытом, дискуссии, новые идеи означали начало нового этапа в осмыслении данной тематики. Постановка гендерных вопросов на этих съездах свидетельствует о разработанности темы в отечественной педагогике.

Конечно, многие идеи и учреждения на Западе появились раньше, чем в России, но на рубеже XIX–XX веков в результате ускоренного развития этот «разрыв» преодолевался. Гендерная педагогика в России не уступала западной, хотя школы совместного обучения и публикации по этим вопросам появились позже. Сказывалось отсутствие опыта, который имела, например, немецкая теоретическая педагогика и развитая система образования Германии. Первая отечественная школа совместного обучения была открыта только в 1900 году. По данным на 1914 год, в России было всего 153 такие школы (примерно 1% от общего числа) [19], но уровень теоретической разработки вопроса, судя по публикациям в журнальной периодике и материалам съездов, был очень

глубок, включал и западный опыт.

Нужно сказать, что отечественная педагогика стратегически выигрывала от такого «отставания», могла видеть и позитивные, и негативные стороны этого опыта, критически осмысливать и творчески использовать как теоретические искания, так и практический опыт. В журналах конца XIX — начала XX веков, например в «Русской школе», существовали постоянные рубрики: «Педагогическая хроника», «Из хроники народного образования на Западе», «Критика и библиография», «Обзоры и рецензии».

Еще одним значимым общественно-педагогическим и научно-педагогическим феноменом в России на рубеже веков был расцвет журнальной педагогики. В этот период издавалось около сорока педагогических журналов. Многие из них, например «Русская школа», «Журнал Министерства народного просвещения», «Образование» и другие, имели научный авторитет и значительный тираж.

Гендерная тема была одной из ведущих в этот период в педагогике, превосходя, например, вопросы свободного воспитания как по количеству статей, так и по проблематике. Сравнительный анализ публикаций только по одному аспекту гендерного подхода — совместному обучению и свободному воспитанию — показывает значительное преимущество первого [18; 19].

Если развить идею, высказанную известным исследователем гендерных различий Е. П. Ковалевским в начале XX века о том, что «…разработка педагогических вопросов имеет национальное измерение (уровень развития национальной педагогики задает уровень решения отдельных вопросов)…» [8], проводя анализ публикаций в русской педагогической периодике применительно к теме совместного обучения, то выясняется, что ведущие журналы опубликовали 98 статей (по данным на 1914 год) [19, с. 232–236] по многим аспектам этого вопроса, что отражает уровень развития гендерной теории в отечественной педагогике.

Журнальная периодика и съезды имели важное теоретическое значение: они были способом объединения усилий общественно-педагогического движения и научно-педагогической мысли для решения наиболее важных педагогических вопросов, в том числе гендерного, который российской педагогикой рассматривался как часть более общих педагогических вопросов.

Развитие гендерных идей вызвало огромный резонанс в обществен-

ном сознании конца XIX — начала XX века. Об информированности русского общества в целом можно судить, если сравнить печатное дело в Англии и России. В Англии в 1910 г. было издано 10 804 наименований книг, а в России в 1910 г.— 29 057, и в 1911 г.— 32 361 тиражом 103 млн экземпляров, что современники охарактеризовали как «книжный потоп» [11, с. 100–101]. В связи с этим следует рассмотреть рецензии как вид оценочного суждения в научно-педагогическом сознании, очень популярный в то время. Они являлись способом выражения мнения, формой полемики. Рецензии обеспечивали доступность, краткость, выделение главного, были стимулом для самостоятельного изучения рецензируемой книги, статьи, были библиографическим путеводителем по интересующему вопросу, навигатором по существующим проблемам по той или иной теме.

Педагогические аспекты рассматривались в общественно-политических журналах. Гендерный аспект затрагивала статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856). «Взрывными» и знаковыми стали публикации в «Современнике» Д. И. Мацкевича (1850), М. Л. Михайлова (1860), вызвавшие отклики и послужившие началом оживленной дискуссии. Ответом была рецензия Н. Г. Чернышевского, которая упоминалась в начале статьи, а также публикации в журналах «Русское слово», «Время», «Отечественные записки».

В начале XX века наметилась тенденция сближения общественно-педагогического и научно-педагогического сознания, подготовленная предшествующим ходом событий. Общественно-педагогическое сознание благодаря значительной роли литературы в XIX веке приобретает решающее значение. В России гендерная тема получила широкое распространение в общественном сознании. Научные идеи Н. Г. Чернышевского, изложенные в рецензии, затем были популяризированы в романе «Что делать?», изданном большим тиражом. Идеи Л. Н. Толстого по женскому вопросу, изложенные в повести «Крейцерова соната», нашли отражение в его статьях. Западная же традиция ограничивалась дискуссиями только в научном пространстве посредством книг и статей, как, например, полемика П. Ж. Прудона с его оппонентами [15].

Стоит отметить, что в ряде вопросов влияние западных идей было весьма значительным. К примеру, выход книги Дж. С. Милля «О подчинении женщины» ожидался с нетерпением (после ее первой публикации на английском было вышли сразу три переводных русскоязычных издания,

в работе над которыми участвовали Н. К. Михайловский, М. К. Цебрикова, Марко Вовчок и др.). Более того. название книги показалось «переводчикам и толкователям» (выражение Н. И. Соловьева) «слабым», и его заменили на более «сильное» — «Подчиненнность женщины» [12]. Но это влияние не всегда было объективным. Н. И. Соловьев по этому поводу писал: «…Милль писал ее, нисколько не справившись с историей русской женщины, а потому и высказывает многое, что совсем не может быть применено к ней. А наши-то барышни читают, волнуются… Миллевская брошюра о женщинах не имеет, конечно, практического значения; тем не менее и она может приобрести такой же незавидный успех, если только общество не переварит ее как следует. Милль, сочиняя ее, имел в виду, конечно, Европу, а не исключительное, до некоторой степени, положение русской женщины. Но издатели и переводчики должны бы были принять это в расчет и потому яснее растолковать…» [20, с. 11]

О. Конт в споре с Дж. С. Миллем недоумевает, как «два избранных ума», хорошо понимающие друг друга, не могут договориться в одном вопросе — женском (добавим, дело дошло до ссоры) [12, с.XXXV]. Понял это Н. И. Соловьев. Он сумел взглянуть на проблему со стороны и объяснил принадлежность к двум противоположным направлениям в гендерном подходе — *акцидентализме* и *эссенциализме*, первым сформулировав «межпарадигмальный подход».

В то же время **европейская гендерная традиция** конца XIX — начала XX века (мы включаем американскую педагогику, представляющую с ней единое научное пространство) сложилась в виде индивидуального дискурса отдельных ученых и под сильным влиянием педагогической практики. Для этого периода характерны следующие явления: в дискуссиях между направлениями проявился полемический контекст; в исследованиях и концепциях отсутствовала ярко выраженная преемственность (есть «тематическая преемственность» — по направлениям); не были созданы институциональные центры, так называемые «генераторы идей» по гендерным вопросам.

В истории западной гендерной традиции прослеживается *контекстуальность* как ответ на педагогическую практику и на возникающие теоретические проблемы. Были серьезно разработаны темы совместного обучения, проекты реформ женского образования, изучались психологические различия, проводились экспериментальные исследования природы мальчиков и девочек, началось комплексное изучение ребенка в рамках

педологии и др. Гендерные концепции возникали в рамках теоретической педагогики (Т. Циглер), истории педагогики (К. Шмидт), практической педагогики (С. Холл, Г. Мюнстенберг), психологии (Ф. М. Вендт, М. С. Скойтен, Г. Гейманс), экспериментальной педагогики (Э. Мейман). Они получили дальнейшее развитие в широко представленной журнальной периодике и национальных съездах Германии.

Значительный вклад в разработку европейской гендерной теории внес выдающийся немецко-американский философ и педагог Г. Мюнстенберг. Он теоретически *обосновал спецификационно-эссенциалистскую парадигму*, сделал достоянием опыт американской системы образования, был хорошо известен в России. Его труды изучались, издавались и служили предметом научных дискуссий на рубеже XIX–XX вв.

С. Холл, выдающийся американский педагог и психолог, один из основоположников педологии, энциклопедически образованный человек, экспериментатор, имеющий авторитет в педагогическом мире, хорошо знающий европейскую педагогику (дважды был на длительное время командирован в Европу), имел уникальный опыт общения с виднейшими представителями европейской науки, оставил значительное теоретическое наследие, которое, на наш взгляд, недостаточно изучено и оценено. Гендерные исследования были только частью его многогранной творческой деятельности. Созданная им гендерная *концепция унификационно-акцидентальной парадигмы,* разработка *системы совместного обучения* и другие вопросы внесли заметный вклад в создание и развитие гендерной теории.

Французский педагог Г. Компейре сыграл заметную роль в пропаганде идей С. Холла. Переложение его трудов на французский язык [9] было для своего времени удобным способом не только распространения, но и развития определенных взглядов. Помимо общепедагогических достоинств работа Г. Компейре имела творческое значение для развития идеи гендерного подхода как целостного явления: *сохранение и разработка эссенциалистских взглядов* в условиях господства в обществе акцидентальных идей.

Большой вклад в разработку идей гендерного подхода в педагогике внесли также ученые из Бельгии, Голландии, Великобритании и других европейских стран. Ими были в полной мере разработана уровневая, иерархическая, двудоминантная *структура понятия / конструкта «гендер»*. Создание *парадигмального описания направлений гендерного*

подхода в педагогике позволило приступить к разработке стратегий и тактик его использования в образовательном процессе. Значительное продвижение в экспериментальном направлении способствовало разработке гендерных технологий и возникновению целостного взгляда на процесс изучения и воспитания ребенка — педологии. Распространение идей гендерного подхода в педагогике в виде переложений, переводов книг и статей, публикаций в журналах способствовало зарождению *компаративистики* (сравнительного анализа — эффективного средства для эволюции и совершенствования теории и практики).

Международные связи в европейской педагогике, несмотря на выраженную тенденцию к съездам и конгрессам, в плане генезиса гендерного подхода в педагогике не играли существенной роли. Они координировали направления исследований и помогали налаживать контакты. На Западе не было ни институционального центра, подобного Педагогическому музею, ни научно-теоретического и практического коллективного субъекта, как педагогические съезды в России.

В историко-педагогическом исследовании А. Н. Шаповаловой [24] сильно преувеличена как роль международных конгрессов, так и участие России в них, т.к. они имели ряд недостатков. Участие России играло важную роль, но не решало принципиальных вопросов. Это был, скорее, политический акт. Сами конгрессы были узкоспециальными, дробными; решения по итогам конгресса не были обязательны к выполнению; не наблюдалась преемственность в разработке вопросов; не всегда в них принимали участие ведущие ученые. К примеру, как это следует из отчета Н. Е. Румянцева, на первом международном педологическом конгрессе в Брюсселе в 1911 г., несмотря на тщательную подготовку, в ходе которой был избран комитет из 70 человек: четверо русских и известные представители педологии — Э. Мейман, М. С. Скойтен, А. Н. Нечаев и др., на самом конгрессе не было Э. Меймана, В. Штерна, А. Бине, С. Холла и др. Возникали и другие трудности. Два интересных доклада М. С. Скойтена были «почти потеряны», так как он произносил их на фламандском языке (он представлял одну из наиболее известных(1900 г.) и крупнейших экспериментальных лабораторий в Антверпене) [16].

Русская научная общественность знала об этих конгрессах. Краткие отчеты печатались регулярно в «Русской школе» и других изданиях, но обширных обзоров, стенограмм, учитывая «книжный потоп», не было. Высказанную точку зрения доказывает отсутствие современных

исследований по этой теме. То же можно сказать и о других конгрессах. Материала мало, а следы влияния деятельности указанного конгресса в педагогической науке едва ли возможно найти.

На Западе знали имена А. Н. Нечаева, В. М. Бехтерева, И. А. Сикорского, П. Ф. Лесгафта и других [3, с. 202], но в целом это был достаточно автономный процесс для западной и отечественной педагогик при едином научном контексте. Западные авторы «цитировали своих», но далеко не всех. Это явление не было чем-то исключительным, но тенденция прослеживается. Приведем один пример. Н. Е. Румянцев в рецензии на книгу Г. Компейре «Умственное и нравственное развитие ребенка» пишет: «Вообще современную литературу, особенно новейшую, Компейре использовал сравнительно мало. Из громадной немецкой литературы по психологии детства он цитирует в основном Тидемана, Прейера, из английской — Селли» [17, с. 32].

Подводя итоги сказанному, следует признать, что гендерная теория в России возникла не как заимствованная, а как самостоятельная научная теория. Аналогичным образом она развивалась и в западной педагогике. Эти концепции возникли на основе единого контекста науки в результате одновременного созревания предпосылок в движении корпуса научного знания и потребностей социальной практики.

Между педагогическими процессами на Западе и в России существовал «разрыв», но он стремительно сокращался, а на рубеже XIX–XX веков вовсе исчез.

Западная педагогика имела по исследуемому вопросу слабое воздействие на отечественную, которое можно определить как «слабое взаимодействие» со стороны первой и «сильное взаимодействие» — со стороны второй. Она не была источником влияния, а, скорее, источником знания и опыта. Ей была присуща не концептуальность, а контекстуальность в исследуемом вопросе, в котором участвовали не все ведущие авторы. В целом этому вопросу было уделено меньше внимания, чем в России. В то время русская педагогика развивалась в едином научном контексте, открытом и доступном с позиции позитивной критики, перерабатывая и критически осмысливая богатейший европейский опыт (теоретический и практический) как ценнейший источник для реализации собственных целей. Педагоги, эксплицирующие эти идеи, внесли достойный вклад в развитие гендерной теории, который мы определяем как «паритет с элементами приоритета» в отношении к западной педагогике.

Литература

1. *Демков М. И.* Влияние западноевропейской педагогики на русскую педагогику // Журнал Министерства народного просвещения. 1910. № 5. С. 28–60.

2. *Джуринский А. Н.* История педагогики и образования: уч. для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2011. 675 с.

3. *Золотарев С. А.* Очерки по истории педагогики на Западе и в России. СПб.: Изд-во братьев Башмаковых, 1910. 261 с.

4. *Кант И.* Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного // Сочинения. В 6-ти т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. Т. 2. М.: Мысль, 1964. С. 125–224.

5. *Каптерев П. Ф.* Дидактические очерки // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. С. 397–425.

6. *Каптерев П. Ф.* Душевные свойства женщин // Публичные лекции П. Ф. Каптерева. СПб.: Типография училища глухонемых, 1895. 137 с.

7. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогии / предисл. Н. В. Бордовской; послесл. В. П. Борисенкова. СПб.: Алетейя, 2004. С. 533–554.

8. *Ковалевский Е. П.* Совместное обучение мальчиков и девочек в средней школе // Русская школа. 1904. № 3. С. 96–117.

9. *Компейре Г.* Отрочество, его психология и педагогия / пер. и предисл. С. Вознесенского. СПб.: Изд-во О. В. Богданова, 1910.116 с.

10. *Лотце Р. Г.* Микрокосм. Мысли о естественной и бытовой истории человечества. Опыт антропологии / пер. с нем. Е. Корша. Ч. 2. М.: К. Солдатенков, 1866. С. 496–506.

11. *Мезнер А.* Из хроники библиотечного и книжного дела //Русская школа. 1912. № 5–6. Педагогическая хроника. С. 99–112.

12. *Милль Дж. С.* Подчиненность женщины / пер. с англ. с предисл. Ник. Михайловского и прил. писем О. Конта к Дж. С. Миллю по женскому вопросу. СПб.: С. В. Звонарев, 1869. 255 с.

13. Педагогическая академия в очерках и монографиях. Воспитание в семье и школе. В 15-ти т. / под общ. ред. А. П. Нечаева. М.: Польза: В. Антик и Ко, 1909–1914. Т. 1–15.

14. *Плотников А. С.* Педагогический музей военно-учебных заведений Санкт-Петербурга в контексте генезиса гендерного подхода в отечественной педагогике // Непрерывное образование. 2019. № 1 (27). С. 48–52.

15. *Прудон П. Ж.* Порнократия, или Женщины в настоящее время. М.: Н. А. Путята, 1876. 316 с.

16. *Румянцев Н.* Первый международный педологический конгресс в Брюсселе в 1911 г. // Русская школа. 1912. № 9. Экспериментальная педагогика. С. 139–156.

17. *Румянцев Н. Е.* Рецензия на книгу Габриэля Компейре «Умственное и нравственное развитие ребенка» / пер. с 5-го франц. изд. М., 1912. 448 с. // Русская школа. 1912. № 5–6. С. 30–32.

18. Совместное воспитание и образование // Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей / под ред. И. И. Горбунова-Посадова. Вып. LXXXVIII. М., 1913. 84 с.

19. Совместное образование: сб. ст. / под ред. Н. М. Соколова, Г. Г. Тумима. СПб.: Изд-во А. С. Суворина «Новое время», 1914. 256 с.

20. *Соловьев Н. И.* Милль, Конт и Бокль о женском вопросе. М.: Изд-во С. Н. Анненкова, 1870. 62 с.

21. *Ушинский К. Д.* Внутреннее устройство североамериканских школ // Педагогические сочинения. В 6-ти т. Т. 1. // сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. С. 281–299.

22. *Ушинский К. Д.* Одна из темных сторон германского воспитания // Педагогические сочинения. В 6-ти т. Т. 1. // сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. С. 223–232.

23. *Чернышевский Н. Г.* Рецензия на книгу Д. Мацкевича «Заметки о женщинах» // Полное собрание сочинений. В 15-ти т. Т. 16-доп. М., 1953. С. 281–283.

24. *Шаповалова А. Н.* Становление и развитие международных педагогических связей учителей России (2-я пол. XIX — нач. XX в.): дис. … канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.

25. *Шмидт К.* История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурною жизнью народов. Изд. 3-е, доп. и испр. Вихардом Ланге / пер. Э. Циммермана. Т. 1–4, Т. 4.Ч. 2. М.: К. Т. Солдатенков, 1881. С. 489–493.

EUROPEAN GENDER TRADITION IN THE CONTEXT OF THE GENESIS OF GENDER APPROACH IN RUSSIAN PEDAGOGY AT THE TURN THE XIX–XX CENTURIES

The article considers the question of the genesis of the gender approach in foreign and domestic pedagogy at the turn of the XIX–XX centuries. Material is presented testifying to the role and significance of the gender theme in the history of pedagogy. A comparative analysis of the study of gender theory from the point of view of a unified world-historical process in European and domestic pedagogy is carried out. In the course of the analysis, the concept of "gender" and its characteristics were determined, the genesis of the gender approach in pedagogy, the formation of its structure, characteristics, content, forms, factors of gender determination, forms of training, and gender technologies were examined. An assessment of gender concepts and approaches to their study in foreign and domestic pedagogy is made. The priority of Russian pedagogy in the development of certain provisions of gender theory is proved. The state of international relations at the turn of the XIX–XX centuries is determined. in the context of the issue under consideration.

Keywords: gender, gender approach in pedagogy, genesis of gender approach in pedagogy, gender paradigm, forms of gender approach in pedagogy, factors of gender determination, gender typology of learning forms, explication of gender approach in pedagogy.

References

- *Chernyshevskij N. G.* Recenziya na knigu D. Mackevicha «Zametki o zhenshchinah» // Polnoe sobranie sochinenij. V 15-ti t. T. 16-dop. M., 1953. S. 281–283. [In Rus].
- *Demkov M. I.* Vliyanie zapadnoevropejskoj pedagogiki na russkuyu pedagogiku // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. 1910. № 5. S. 28–60. [In Rus].
- *Dzhurinskij A. N.* Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uch. dlya bakalavrov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2011. 675 s. [In Rus].
- *Kant I.* Nablyudeniya nad chuvstvom prekrasnogo i vozvyshennogo // Sochineniya. V 6-ti t. / pod obshch. red. V. F. Asmusa, A. V. Gulygi, T. I. Ojzermana. T. 2. M.: Mysl', 1964. S. 125–224. [In Rus].
- *Kapterev P. F.* Didakticheskie ocherki // Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / pod red. A. M. Arsen'eva. M.: Pedagogika, 1982. S. 397–425. [In Rus].
- *Kapterev P. F.* Dushevnye svojstva zhenshchin // Publichnye lekcii P. F. Kaptereva. SPb.: Tipografiya uchilishcha gluhonemyh, 1895. 137 s. [In Rus].
- *Kapterev P. F.* Istoriya russkoj pedagogii / predisl. N. V. Bordovskoj; poslesl. V. P. Borisenkova. SPb.: Aletejya, 2004. S. 533–554. [In Rus].
- *Kovalevskij E. P.* Sovmestnoe obuchenie mal'chikov i devochek v srednej shkole // Russkaya shkola. 1904. № 3. S. 96–117. [In Rus].
- *Kompejre G.* Otrochestvo, ego psihologiya i pedagogiya / per. i predisl. S. Voznesenskogo. SPb.: Izd-vo O. V. Bogdanova, 1910.116 s. [In Rus].
- *Lotce R. G.* Mikrokosm. Mysli o estestvennoj i bytovoj istorii chelovechestva. Opyt antropologii / per. s nem. E. Korsha. Ch. 2. M.: K. Soldatenkov, 1866. S. 496–506. [In Rus].
- *Mezner A.* Iz hroniki bibliotechnogo i knizhnogo dela //Russkaya shkola. 1912. № 5–6. Pedagogicheskaya hronika. S. 99–112. [In Rus].
- Mill' Dzh. S. Podchinennost' zhenshchiny / per. s angl. s predisl. Nik. Mihajlovskogo i pril. pisem O. Konta k Dzh. S. Millyu po zhenskomu voprosu. SPb.: S. V. Zvonarev, 1869. 255 s. [In Rus].
- Pedagogicheskaya akademiya v ocherkah i monografiyah. Vospitanie v sem'e i shkole. V 15-ti t. / pod obshch. red. A. P. Nechaeva. M.: Pol'za: V. Antik i Ko, 1909–1914. T. 1–15. [In Rus].
- *Plotnikov A. S.* Pedagogicheskij muzej voenno-uchebnyh zavedenij Sankt-Peterburga v kontekste genezisa gendernogo podhoda v otechestvennoj pedagogike // Nepreryvnoe obrazovanie. 2019. № 1 (27). S. 48–52. [In Rus].

- *Prudon P. Zh.* Pornokratiya, ili Zhenshchiny v nastoyashchee vremya. M.: N. A. Putyata, 1876. 316 s. [In Rus].
- *Rumyancev N.* Pervyj mezhdunarodnyj pedologicheskij kongress v Bryussele v 1911 g. // Russkaya shkola. 1912. № 9. Eksperimental'naya pedagogika. S. 139–156. [In Rus].
- *Rumyancev N. E.* Recenziya na knigu Gabrielya Kompejre «Umstvennoe i nravstvennoe razvitie rebenka» / per. s 5-go franc. izd. M., 1912. 448 s. // Russkaya shkola. 1912. № 5–6. S. 30–32. [In Rus].
- *Shapovalova A. N.* Stanovlenie i razvitie mezhdunarodnyh pedagogicheskih svyazej uchitelej Rossii (2-ya pol. XIX — nach. HH v.): dis. … kand. ped. nauk. M., 2010. 25 s. [In Rus].
- *Shmidt K.* Istoriya pedagogiki Karla Shmidta, izlozhennaya vo vsemirno-istoricheskom razvitii i v organicheskoj svyazi s kul'turnoyu zhizn'yu narodov. Izd. 3-e, dop. i ispr. Vihardom Lange / per. E. Cimmermana. T. 1–4, T. 4.Ch. 2. M.: K. T. Soldatenkov, 1881. S. 489–493. [In Rus].
- Solov'ev N. I. Mill', Kont i Bokl' o zhenskom voprose. M.: Izd-vo S. N. Annenkova, 1870. 62 s. [In Rus].
- Sovmestnoe obrazovanie: sb. st. / pod red. N. M. Sokolova, G. G. Tumima. SPb.: Izd-vo A. S. Suvorina «Novoe vremya», 1914. 256 s. [In Rus].
- Sovmestnoe vospitanie i obrazovanie // Biblioteka svobodnogo vospitaniya i obrazovaniya i zashchity detej / pod red. I. I. Gorbunova-Posadova. Vyp. LXXXVIII. M., 1913. 84 s. [In Rus].
- *Ushinskij K. D.* Odna iz temnyh storon germanskogo vospitaniya // Pedagogicheskie sochineniya. V 6-ti t. T. 1. // sost. S. F. Egorov. M.: Pedagogika, 1988. S. 223–232. [In Rus].
- *Ushinskij K. D.* Vnutrennee ustrojstvo severoamerikanskih shkol // Pedagogicheskie sochineniya. V 6-ti t. T. 1. // sost. S. F. Egorov. M.: Pedagogika, 1988. S. 281–299. [In Rus].
- *Zolotarev S. A.* Ocherki po istorii pedagogiki na Zapade i v Rossii. SPb.: Izd-vo brat'ev Bashmakovyh, 1910. 261 s. [In Rus].

УДК 372.853; 378.4

ИСТОРИЯ ОБСУЖДЕНИЯ В МОСКОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ УЧЕБНИКА С. Э. ХАЙКИНА «МЕХАНИКА» (1944–1946 ГГ.)

А. А. Якута

Кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общей физики физического факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г.Москва
E-mail: aa.yakuta@physics.msu.ru

Alexey A. Yakuta
PhD (Physics and Mathematics), Assistant Professor of the General Physics Chair, the Faculty of Physics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

В 1940 г. вышел в свет новаторский учебник «Механика», написанный профессором Московского государственного университета (МГУ), выдающимся педагогом и известным ученым С. Э. Хайкиным. Ряд его коллег по физическому факультету МГУ посчитали, что этот учебник содержит большое число ошибок методологического характера, пропагандирует идеалистические взгляды на механику, пронизан «реакционной буржуазной» философией Э. Маха и что многие положения книги противоречат диалектическому материализму. В 1944–1946 гг. С. Э. Хайкин был подвергнут за это суровой критике — сначала на кафедре общей физики МГУ, которой он заведовал, а затем на физическом факультете и в партийной организации университета. Против С. Э. Хайкина в МГУ была развернута жесткая идеологическая кампания. Наиболее серьезное и обстоятельное обсуждение его учебника состоялось 10 апреля 1945 г. на заседании партийного комитета Московского государственного университета. В статье приводится хронология тех событий, а также описываются наиболее интересные с точки зрения истории педагогики детали упомянутого заседания партийного комитета. При подготовке статьи использованы выявленные автором архивные документы, которые впервые вводятся в научный оборот.

Результаты. Архивные документы, обнаруженные и изученные автором, позволили восстановить хронологию рассмотрения в 1944–1946 гг. вопроса о методологических ошибках в учебнике «Механика»

Как цитировать статью: Якута А. А. История обсуждения в московском университете учебника С. Э. Хайкина «Механика» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 181–197.

профессора С. Э. Хайкина. Выявлены научные, методические и идеологические позиции, которые занимали при развитии тех событий автор учебника, его коллеги-физики, партийная организация и администрация МГУ. Это расширяет наши знания об истории развития преподавания физики в МГУ в первой половине XX века, которая является частью истории отечественной педагогики и нашей страны.

Ключевые слова: *история учебника, преподавание физики, Московский университет, Хайкин, механика, идеализм, махизм.*

Введение. Профессор Московского государственного университета (МГУ), выдающийся педагог Семен Эммануилович Хайкин (1901–1968) начал читать лекции по механике в 1933/34 учебном году. Он читал их ежегодно для студентов физического (а в некоторые годы — и механико-математического) факультетов МГУ. По материалам своих лекций С. Э. Хайкин подготовил новаторский учебник «Механика», который задумывался им как первый том общего курса физики. Эта книга была опубликована в 1940 г. [15] Хороших учебников для высшей школы в то время не хватало, и весь ее тираж очень быстро разошелся по общественным и личным библиотекам. Учебник был высоко оценен и научным сообществом — в журнале «Успехи физических наук» (УФН) в 1941 г., незадолго до начала Великой Отечественной войны, была опубликована восторженная рецензия знаменитого акустика, научного сотрудника Физического института Академии наук СССР (ФИАН) доктора физических наук Н. Н. Андреева. В отзыве он писал: «Словом, книга превосходная, и следует настоятельно рекомендовать ее для преподавания» [1, с. 515].

Однако ряд коллег С. Э. Хайкина по физическому факультету МГУ имели к содержанию учебника различные претензии, которые в основном носили методологический характер. Активнее всех их высказывал профессор физического факультета МГУ А. К. Тимирязев, который, ознакомившись в 1935 г. со стеклографированным изданием избранных лекций по механике С. Э. Хайкина [14], начал обвинять его в приверженности «реакционной философии» Э. Маха, в том числе и публично [12]. Учебник, с точки зрения его критиков, обладал теми же методологическими и идеологическими недостатками, что и стеклографированное издание 1935 г. Однако поначалу это не повлекло для С. Э. Хайкина никаких последствий, что объясняется началом Великой Отечественной войны и последовавшей в октябре-декабре 1941 г. эвакуацией МГУ в Ашхабад (а затем — в Свердловск). Реэвакуация МГУ в Москву состоялась только летом 1943 г.

В 1944 г. Гостехиздат предложил С. Э. Хайкину подготовить его учебник «Механика» к переизданию. С. Э. Хайкин, который в то время заведовал на физическом факультете МГУ кафедрой общей физики, осенью 1944 г. решил обсудить свой учебник с коллегами на заседании кафедры. Он рассчитывал, что полученные замечания помогут улучшить рукопись второго издания книги [3, с. 225]. Однако — вопреки ожиданиям С. Э. Хайкина — именно данное обсуждение положило начало многолетней кампании по его целенаправленной травле, для чего был использован давно апробированный способ — навешивание идеологических ярлыков.

В ставшей уже классической работе А. С. Сонина в общих чертах описан ход тех событий [10, с. 191–197]. Однако многие очень важные детали до сих пор оставались неясными. В частности, отсутствовала полная хронология «дела учебника Хайкина» и не было известно конкретное содержание и авторство тех претензий, которые предъявлялись критиками к методологическому и физическому содержанию книги.

Документы, проливающие свет на эти вопросы, были обнаружены автором в Центральном государственном архиве (ЦГА) города Москвы в делах партийного комитета (парткома) МГУ [6; 8; 9]. Наиболее важный и интересный из них — протокол заседания парткома МГУ от 10 апреля 1945 г. [8] Настоящей статьей эти исторические документы впервые вводятся в научный оборот. При их цитировании сохранена оригинальная пунктуация.

Цель статьи — восстановление хронологии рассмотрения в 1944–1946 гг. вопроса о методологических ошибках в учебнике С. Э. Хайкина «Механика», выявление сущности претензий к содержанию этого учебника, установление авторства этих претензий, а также методических воззрений и идеологических позиций участников тех событий. Выяснение данных вопросов представляет интерес с точки зрения изучения истории развития преподавания физики в МГУ в XX веке как части истории отечественной педагогики и важно для полного восстановления истории создания классического университетского учебника по механике, каковым является книга С. Э. Хайкина.

Методология и методы исследования. Анализ научной литературы по проблеме преподавания физики в Московском университете, выявление и анализ архивных документов, хронологический метод исторического исследования.

Основное содержание. После обсуждения осенью 1944 г. учебника

С. Э. Хайкина «Механика» на кафедре общей физики его разбор продолжился в конце того же года на партийном собрании физического факультета и НИИ физики (НИИФ) МГУ. Для оценки книги была создана авторитетная комиссия, в которую вошли профессора В. А. Карчагин (председатель), С. Д. Гвоздовер, Э. М. Рейхрудель, А. А. Власов, а также доценты В. Е. Микрюков, Я. П. Терлецкий и Ф. А. Королев. Итогом ее работы стал текст доклада, в котором констатировалось, что С. Э. Хайкин использовал в учебнике «формулировки методологических вопросов, выражающие реакционное мировоззрение Маха» [8, л. 148]. Доклад был заслушан 19 января и 12 февраля 1945 г. на заседаниях партбюро физического факультета МГУ [9, л. 4–6; 8–8об], а в марте 1945 г.— на очередном партийном собрании физического факультета и НИИФ МГУ; при этом очень агрессивную позицию занимал доцент В. Ф. Ноздрев, бывший в то время секретарем парткома МГУ (об этом упоминается в [6, л. 122–124]).

Основное обсуждение вопроса «О методологических ошибках в учебнике «Механика» проф. С. Э. Хайкина» состоялось 10 апреля 1945 г. на заседании парткома МГУ, которое длилось более четырех часов (протокол № 18) [8].

Сначала было зачитано заключение комиссии. В нем С. Э. Хайкин прежде всего обвинялся в том, что он «намерен изучать не объективно существующую вне нас реальность, а идеализированные схемы и представления, возникающие в нашем сознании, которые не имеют ничего общего со свойствами реальных тел» [8, л. 144об]. По мнению комиссии, в учебнике даются только математические определения многих важных физических понятий, но не указывается, каким образом возникают эти понятия. С. Э. Хайкина обвиняли и в заимствовании фраз и формулировок из работ Э. Маха, и в том, что в книге он уделил слишком большое внимание теории относительности: «Если в учебнике по классической механике начинать изложение с утверждения, что время относительно и не подчеркивать объективность времени, то это является самой лучшей пропагандой философского релятивизма» [8, л. 147]. Комиссия пришла к выводу, что С. Э. Хайкин в своем учебнике сознательно «избегает дискуссии по принципиальным вопросам механики Ньютона об абсолютном пространстве и абсолютном времени, дискуссии „начального толчка“» и не дает «изложения основной концепции механики — закона причинности» [8, л. 147об]. Вывод комиссии был однозначным: «Ясно, что учебник, в какой-либо мере опирающийся на философию Маха,

не может быть рекомендован советскому студенчеству и может быть переиздан только после существенной его переработки» [8, л. 148].

Затем выступил С. Э. Хайкин, выразив свое отношение к заключению комиссии. Он «пункт за пунктом отверг ее выводы о реакционности учебника и квалификации его как махиста. Одновременно т. Хайкин признал, что в его книге имеют место неточности в формулировках и недостаточно дано тех или иных указаний в „Введении“ на возникновение представления об идеализированных схемах. Обещал внести исправления во втором издании в формулировках методологических вопросов» [6, л. 122]. Однако решение парткома по данному вопросу было заготовлено заранее [3, с. 226], и присутствовавшим в своих выступлениях необходимо было лишь «обосновать» его. Какие же претензии были предъявлены к учебнику С. Э. Хайкина? В основном все выступавшие были недовольны «Введением» к книге (которое занимает примерно 3,5% от ее объема) и так или иначе обвиняли автора в отступлении от материалистического понимания науки.

Первым в прениях выступил профессор механико-математического факультета МГУ А. А. Космодемьянский (известный механик и историк науки), который заявил С. Э. Хайкину, что после прочтения «Введения» к его книге «не остается впечатления, что мы изучаем объективную реальность» и поэтому «нужно эту первую главу переработать таким образом, чтобы она не давала возможности… трактовать Вас, как человека, который удаляется от материализма». С точки зрения А. А. Космодемьянского, «методологические установки книги ближе к философии Маха, чем к философии Маркса», а то, что С. Э. Хайкин считает недочетами и неточностями формулировок, по существу представляет собой «идеалистическое направление при построении теории» [8, л. 112–112об]. Поэтому А. А. Космодемьянский считал, что редактирования одного лишь «Введения» к книге недостаточно, и вся книга нуждается в коренной переработке.

Следующей выступила ассистент кафедры общей физики М. П. Шаскольская (в будущем — известный физик-кристаллограф, автор учебной и научно-популярной литературы). Она стала единственной на том заседании, смело высказавшейся в поддержку С. Э. Хайкина. Она заявила, что «комиссия в основном обвиняет проф. Хайкина не в том, что есть в книге, а в том, чего нет в книге». По ее мнению, учебник С. Э. Хайкина — это «первая попытка материалистического изложения

основ теории познания при введении в курс физики». Она согласилась с тем, что «Введение» к учебнику — это «наиболее неудачная часть в книге», но при этом считала, что в книге «есть неудачные высказывания, но принципиальных ошибок нет» [8, л. 114–114об].

Затем пошла череда выступлений, в которых С. Э. Хайкина обвиняли в идеализме и в махизме, в отрицании диалектического материализма и в отходе от позиций марксистско-ленинской философии и т.п.

Сначала слово взял С. Д. Гвоздовер (создатель Отделения радиофизики и кафедры электроники физического факультета МГУ). Его выступление сводилось к следующим тезисам: «Основной порок книги состоит именно в том, что отсутствуют всякие указания о том, каким образом в нашем представлении возникают те или иные понятия… Я считаю, что теории относительности уделяется излишнее внимание в книге по классической механике, <…> что в книге проф. Хайкина сделаны методологические ошибки, а не дефекты… В результате обсуждения проф. Хайкин признал, что в книге Маха имеются идеологические ошибки. Отсюда я усматриваю, что высказывания Маха резонируют с убеждениями проф. Хайкина» [8, л. 116–116об].

Затем с пространным заявлением выступил Я. П. Терлецкий (впоследствии — профессор, лауреат Ломоносовской, Сталинской и Ленинской премий, заслуженный деятель науки и техники РСФСР). Первым делом он заклеймил С. Э. Хайкина как махиста: «Может быть, т. Хайкин действительно и не читал книги Маха перед тем, как писать свою книгу, но очевидно он достаточно хорошо ее знал, ибо ход мыслей т. Хайкина совпадает с тем, что мы читаем у Маха» [8, л. 117]. По мнению Я. П. Терлецкого, «в книге т. Хайкина слишком большая роль отводится определениям. По Хайкину выходит, что законы физики, вообще говоря, являются не отражением объективного мира, а представляют из себя логические схемы… выходит, что определения можно давать произвольно, априорно, до всякого опыта…» [8, л. 117–118об]

Вслед за Я. П. Терлецким слово взял один из главных борцов того времени с физическим идеализмом и махизмом — А. К. Тимирязев. Начал он свое выступление с того, что ему хотелось «…на конкретных примерах показать, к каким тяжелым последствиям приводят неправильные методологические установки в изложении основного содержания в учебнике» [8, л. 118об]. После этого он привел обширные цитаты из учебника о силах инерции, подверг критике подход С. Э. Хайкина к изложению этой

проблемы и задал риторический вопрос: «А почему в курсе механики не изложить дело так, как это сказано у „быстрого разумом Невтона“, где никаких трудностей нет?» [8, л. 119об] По мнению А. К. Тимирязева, при написании своего курса С. Э. Хайкин, безусловно, придерживался методологии Э. Маха.

А. К. Тимирязева сменил Ф. А. Королев (в будущем — профессор, лауреат Сталинской и Ломоносовской премий, заслуженный деятель науки и техники РСФСР), который был одним из наиболее непримиримых оппонентов С. Э. Хайкина. Его длинная речь была переполнена очень суровыми по тем временам обвинениями. Начал он ее так: «Книга Хайкина „Механика“… содержит большие методологические извращения… Основным пороком этой книги является стремление привить читателю мировоззрение, которое идет вразрез с марксистско-ленинским мировоззрением. По существу, эта книга на всем протяжении пронизана идеалистической методологией. Если основой марксистско-ленинской теории познания является теория отражения объективной реальности, то в книге Хайкина отрицается объективная реальность законов природы» [8, л. 121–121об].

В качестве примера Ф. А. Королев привел цитату из учебника С. Э. Хайкина: «Как бы логичны и последовательны ни были физические теории, мы должны помнить, что они относятся не к реальным системам, а к идеализированным схемам». Трактуя ее, Ф. А. Королев сделал убийственный вывод: «Если продолжить мысль Хайкина, то выходит, что и учение Маркса–Ленина–Сталина также относится не к реальным общественным явлениям, а к идеализированным схемам, которым к тому же имеется возможность приписать любые свойства» [8, л. 121об].

Ф. А. Королев обвинил С. Э. Хайкина в отрицании объективности свойств реального мира, в нематериалистическом определении понятия «физический закон», а также в том, что «важнейшие категории, категории пространства и времени обладают по Хайкину свойствами, которые не доступны опыту и являются свойствами априорными, определяемыми с помощью разума. Точь-в-точь как у Канта» [8, л. 122об]. Выступавшего не устраивала также и вырванная им из контекста учебника фраза о том, что «при объяснении происхождения сил в какой-либо системе тел никогда не следует привлекать соображения о том, что тела движутся». В этом Ф. А. Королев видел страшное философское прегрешение: «Таким образом, основное свойство материи, ее атрибут — движение — Хайкин

предлагает изгнать при объяснении происхождения сил» [8, л. 123].

Затем Ф. А. Королев, вновь приведя цитаты из учебника С. Э. Хайкина, назвал его рассуждения «эквилибристикой» и «перлами» и заключил свое выступление такими выводами: «…придерживаясь идеалистических концепций, Хайкин проводит их при обосновании всех важнейших положений механики… намеренно суживает многообразие явлений природы, волей-неволей извращает конкретное содержание механики» [8, л. 123об].

Следующим выступавшим был профессор философского факультета МГУ Ф. И. Георгиев (специалист в области материалистической диалектики и теории познания как ленинской теории отражения). Для начала он обвинил С. Э. Хайкина в том, что тот в своем выступлении исказил мысли В. И. Ленина! Затем Ф. И. Георгиев напомнил, что во «Введении» к учебнику говорится про «идеализированную схему», которая не отражает «реальной системы природы», и что будто бы, согласно С. Э. Хайкину, этой идеализированной схеме можно произвольно приписать такие свойства, которых нет в природе. «Но это ничего общего с материализмом не имеет. Зачем преподносить эти явно реакционные вещи под флагом марксизма?» [8, л. 125] — восклицал Ф. И. Георгиев. Далее он открытым текстом заявил о том, что партком считает необходимым «помочь» С. Э. Хайкину переделать учебник так, чтобы он стал «хорошим».

После этого Ф. И. Георгиев продолжил критиковать книгу, уцепившись за формулировку определения физического закона, которое С. Э. Хайкин дал в своем учебнике. С точки зрения Ф. И. Георгиева, это определение ничем не отличается от формулировок определений, которые принадлежат известным «буржуазным» физикам — «полумахисту, полукантианцу» М. Планку, П. Иордану, Ф. Франку, А. Эддингтону и, собственно, Э. Маху,— а раз так, то и определение С. Э. Хайкина является идеалистическим. Сделав такой вывод, Ф. И. Георгиев патетически воскликнул: «Вы обязаны были, как коммунист, т. Хайкин, исходить из ленинской теории отражения при определении закона. Только исходя из ленинской теории отражения можно написать вполне научный, стоящий на высоком теоретическом уровне учебник» [8, л. 125об].

Далее Ф. И. Георгиев отметил, что в понимании пространства, времени, причинности С. Э. Хайкин также стоит не на ленинских позициях. «Я считаю, что т. Хайкин может быть не по злому умыслу, но находится под влиянием буржуазных концепций… Мы должны их вскрывать и должны

всячески бороться с ними. Без этого невозможен морально-политический разгром фашизма… А товарищам, которые ошибаются, нужно помочь, чтобы они на деле сумели встать на точку зрения марксистско-ленинского мировоззрения, на точку зрения диалектического материализма. Сталин прямо написал в работе „О диалектическом материализме“: „Диалектический материализм — есть мировоззрение марксистско-ленинской партии“. В самом определении диалектического материализма указывается партийная сущность нашего мировоззрения» [8, л. 126].

Далее выступил доцент М. Д. Карасев (в будущем — лауреат премии Академии наук СССР, профессор). По его мнению, С. Э. Хайкин осознанно «разграничивал вопросы философские и методологические от вопросов физических», и это с точки зрения оратора являлось большой ошибкой, поскольку «т. Сталин именно потому и говорит, что кроме разных наук есть еще наука, которую должен знать каждый коммунист независимо от его специальности» [8, л. 127об]. Учебник, утверждал М. Д. Карасев, должен быть написан с точки зрения определенной методологии, а раз автор это отрицает, то он не согласен и с той философией, с точки зрения которой следует излагать материал книги. Кроме того, по мнению М. Д. Карасева, в лекциях С. Э. Хайкина «вторая сторона основного вопроса философии» — вопрос о взаимоотношении между абстрактными понятиями и миром — решается в махистском духе.

В итоге М. Д. Карасев обвинил С. Э. Хайкина в отрывании марксистской методологии от физики. «У нас есть целая школа физиков, в которой стараются не говорить о материалистической методологии… Сем. Эм. относится к этой школе» [8, л. 128об]. В заключение оратор объявил С. Э. Хайкина «стыдливым махистом» и упрекнул его во внутреннем несогласии с диалектическим материализмом.

После М. Д. Карасева слово взял известный физик-теоретик А. А. Власов (лауреат Ломоносовской, а впоследствии и Ленинской премии). Он сказал, что обсуждаемый учебник создает у молодежи «исковерканное представление о физике, что в физике цель и метод в стилизации, а не в активном добывании истины, не борьба с природой», что в книге «определенное мировоззрение проводится в выпячивании релятивизма» и делается попытка объявить релятивизм основой классической механики. Это «приводит к тому, что у человека вырабатываются схематические представления о науке». По мнению А. А. Власова, в учебнике «замазаны» основные фундаментальные вопросы механики —

о динамической закономерности, о механической причинности, о пространстве и времени, и «эта книга не вооружает на смелость мышления, потому что роль теории убогая… в книге чересчур много схематизма и отсюда вытекает бесперспективность теории, теоретик здесь не творит, а только „стилизует“». Из всего сказанного А. А. Власов сделал выводы, что таким образом проявляется «определенная методологическая линия, определенная философия» С. Э. Хайкина, в книге можно усмотреть «проведение определенного нездорового мировоззрения» и «элементы нездоровой и вредной методологии», а потому «книга может принести больше вреда, чем пользы» [8, л. 129–130].

Очередным выступавшим был Э. М. Рейхрудель (в будущем — лауреат Сталинской и Государственной премий). Он сообщил присутствовавшим, что пробовал зачитывать абзацы из «Введения» к обсуждаемому учебнику выпускникам МГУ, прослушавшим в свое время лекции С. Э. Хайкина, и — удивительное дело — они находили, что в учебнике все написано правильно! Из этого выступавший сделал парадоксальный вывод, что «наша молодежь, которая вышла из наших стен, в некотором смысле подверглась этому отрицательному действию» [8, л. 130–130об]. Далее Э. М. Рейхрудель вслед за предыдущими ораторами обвинил С. Э. Хайкина в махизме: «…целый ряд преподавателей факультета, которые сами читают этот курс, читая эту книгу, становятся в тупик — мы стремились понять правильно с материалистической позиции, а тут выходит махистская позиция» [8, л. 131об]. По указанным причинам Э. М. Рейхрудель посчитал книгу С. Э. Хайкина вредной и полагал, что ее надо серьезно переделать, но перед этим рекомендовал автору учебника поработать над собой.

Выступил и председатель факультетской комиссии В. А. Карчагин, который с сожалением отметил, что С. Э. Хайкин не осознает своих методологических ошибок. По мнению В. А. Карчагина, к словам выступавших можно было добавить еще многое, чтобы показать, что «вся книга пронизана идеалистической установкой». В частности, примером следования «за реакционной философией Маха» может служить стремление С. Э. Хайкина давать в своей книге четкие определения и ясные формулировки — поскольку «преклонение перед различного рода определениями или формулировками» является характерным для философии Маха! В заключение своего выступления В. А. Карчагин упрекнул С. Э. Хайкина в том, что он не соглашается переработать весь

свой учебник, а готов лишь исключить из него «Введение», но это неправильно, поскольку С. Э. Хайкин «как коммунист, должен добиться того, чтобы его „Механика“ была написана так, чтобы каждый прочитавший ее почувствовал, что этот учебник написан с точки зрения марксистской методологии» [8, л. 133].

Затем выступил декан географического факультета МГУ профессор С. Д. Муравейский. «Безусловно, мы имеем дело с определенными методологическими ошибками» — сказал он. Особенно недопустимым С. Д. Муравейский считал то, что С. Э. Хайкин записал в перечень рекомендованной студентам литературы книгу Э. Маха, говоря, что она не изъята из библиотеки. «Вы могли написать и евангелие, оно ведь тоже не изъято. Одна и та же мотивировка и не партийная мотивировка» [8, л. 133об], — возмущался выступавший. Затем С. Д. Муравейский обвинил С. Э. Хайкина в невежестве в вопросах философии и марксизма-ленинизма, а также в групповщине — заявил, что в появлении антимарксистского учебника «Механика» виноват не только С. Э. Хайкин, но и его единомышленники, которые работают в редакции выпустившего книгу издательства! Свое выступление он закончил в угрожающем тоне: «Если эта книжка влияет на нашу молодежь, то я уверен, что и на т. Хайкина кто-то влияет. Если это дело не исправите, т. Хайкин, придется петь панихиду кому-нибудь» [8, л. 134].

Следующим слово взял доцент геолого-почвенного факультета МГУ Е. М. Сергеев (в будущем — проректор МГУ и академик АН СССР). Он также отметил, что учебник нельзя признать написанным на базе положений диалектического материализма, в нем содержатся методологические ошибки, которые ведут в сторону идеализма и махизма. Из уст Е. М. Сергеева прозвучали суровые слова. «Если Вы будете стоять на пути постепенного признания ошибок без названия настоящим именем, маскировать эти ошибки, если будете ставить вопрос, что „я не могу отказаться от тех взглядов и высказываний, которые есть в учебнике“ и будете проводить свои взгляды в Вашем лекционном курсе, <…> если Вы не выполните решения партийного комитета, которое будет принято… то вопрос встанет и относительно Вашего пребывания в партии» [8, л. 135].

После Е. М. Сергеева выступил ректор МГУ И. С. Галкин. Он призвал С. Э. Хайкина признать предъявляемые ему обвинения в махизме и согласиться с проектом решения парткома, в том числе с выводом

о реакционности учебника, а также перестроиться и пересмотреть свое философское мировоззрение: «…следует согласиться, что книгу надо переделать соответствующим образом, политически оценить ту методологическую установку, которая в книге имеется. Не было и нет ни одной книги, которая бы не имела определенной методологической установки, и за самым прикрытым беспартийным флером скрывалась всегда партийность…» [8, л. 137]

Вслед за И. С. Галкиным выступила доцент общеуниверситетской кафедры марксизма-ленинизма З. П. Игумнова. Ее речь была короткой и ясной. «Хочется напомнить выступление т. Сталина на XIV партийной конференции, когда еще не ясна была контрреволюционная сущность троцкизма, на вопрос о том, хотят ли троцкисты вредить советской власти, т. Сталин сказал, я думаю, что не хотят, но партия должна знать, к чему ведет объективное их выступление. И исходя из этого партийный комитет… должен был задуматься — к чему ведет Ваша трактовка ряда положений» [8, л. 137об].

На этом заранее запланированные выступления закончились, и слово вновь было предоставлено С. Э. Хайкину. Он принципиально заявил, что не сможет читать лекции, если ему запретят проводить ту точку зрения, в правильности которой он был убежден. «Я не могу построить изложение вопроса о силах инерции так, чтобы проф. Тимирязев был доволен. К сожалению, я не могу удовлетворить и т. Королева, потому что по моему глубокому убеждению здесь дело не в вопросах диалектического материализма, а в физических представлениях…» [8, л. 138–138об] Далее С. Э. Хайкин неожиданно сам выдвинул своим критикам серьезное идеологическое обвинение. «Я говорю прямо, я сильно сомневаюсь, что после того, как я переработаю книгу, может отпасть все, что сегодня говорилось, большая часть останется. Это произойдет не потому, что я не стою на позициях диалектического материализма, а потому, что мои критики неправильно трактуют точку зрения диалектического материализма и даже ее искажают» [8, 138об]. Далее С. Э. Хайкин начал бить оппонентов их же идеологическим оружием: «Правильная физическая концепция не может противоречить диалектическому материализму и тут я ничего не могу сделать… Я утверждаю, что в целом ряде вопросов имеет место не философские расхождения, а чисто физические… Я не могу себе представить, чтобы точное изложение физических явлений противоречило марксистской философии» [8, л. 139].

Завершая свое выступление, С. Э. Хайкин сказал, что не сможет удовлетворить всем выдвинутым требованиям, устранить и изменить все то, на что ему указывалось как на недостатки книги. При этом он отметил, что «…если будет принято предлагаемое решение партийного комитета… согласиться с этим решением я не могу. Решение, которое предлагается, мне кажется неправильным. Я не могу согласиться, что моя книга написана в реакционном духе, что в ней проводится махистская точка зрения, что она не приносит никакой пользы для учащихся» [8, л. 140].

Затем состоялся непродолжительный обмен мнениями, после которого партком МГУ постановил, что учебник «написан под прямым влиянием реакционной махистской философии», признал книгу «непригодной для использования в качестве учебника в высших учебных заведениях» и предупредил С. Э. Хайкина, что «дальнейшее отстаивание им махистских взглядов несовместимо с пребыванием в рядах ВКП(б)» [8, л. 98]. Партийному бюро физического факультета было предложено провести закрытое партийно-комсомольское собрание с докладом Ф. И. Георгиева «Ленинская теория отражения и некоторые вопросы физики». Оно состоялось 24 октября 1945 г. Выступавший на нем С. Э. Хайкин выразил свое несогласие с решением парткома МГУ, и в результате собрание приняло решение исключить его из партии [9, л. 53–54об]. С. Э. Хайкин подал по этому поводу жалобу — написал письмо на имя секретаря ЦК ВКП(б) Г. М. Маленкова (полный текст опубликован в [3, с. 224–231]). Пока эту жалобу разбирали, партком МГУ 12 марта 1946 г. решил не исключать С. Э. Хайкина из партии, а объявить ему выговор [6, л. 122–124]. Однако ЦК ВКП(б) признал, что действия парторганизации МГУ были неправильными, и в итоге бюро Краснопресненского районного комитета ВКП(б) г. Москвы 17 мая 1946 г. отменило решение парткома МГУ, обратив внимание С. Э. Хайкина «на необходимость в дальнейших своих работах яснее излагать свои мысли и точнее формулировать положения методологических вопросов» [Там же].

Такое решение чрезвычайно возмутило В. Ф. Ноздрева, который к тому моменту уже был снят с поста секретаря парткома МГУ. 20 мая 1946 г. он направил на имя секретаря ЦК ВКП(б) А. А. Жданова длинное письмо, в котором написал о произошедшем на заседании бюро райкома следующее: «…меня удивило, что секретарь РК ВКП(б) т. Ликовенков… заявил, что никаких махистских ошибок в книге профессора Хайкина „Механика“ нет, а есть только неточности в некоторых выражениях,

и бюро РК ВКП(б) отменило решение парткома как необоснованное и, следовательно, по существу разрешило профессору Хайкину проповедь махизма среди студентов» (цит. по [7, с. 576]). Но это письмо В. Ф. Ноздрева уже ничего не могло изменить.

Следует отметить, что история обсуждения учебника С. Э. Хайкина не закончилась в мае 1946 г.,— дальнейшие события хорошо известны. В 1947 г. в свет вышло второе, переработанное и дополненное издание этого учебника [13]. В июле 1948 г. учебник был отмечен новой положительной рецензией академика Н. Н. Андреева, который написал: «Книга эта — один из лучших в нашей литературе учебников. Более того, мы не знаем лучшей книги в мировой литературе» [2, с. 419]. А в марте 1949 г., когда в нашей стране полным ходом шла кампания по борьбе с космополитизмом, в журнале УФН была опубликована статья Ф. А. Королева «О методологических ошибках в книге проф. С. Э. Хайкина „Механика“» [5]. Это вызвало новую череду событий. Идеалистические ошибки С. Э. Хайкина были обсуждены на заседании Ученого совета ФИАН 24 мая 1949 г. [10, с. 195–196]; в 1950 г. в мартовском номере журнала УФН были опубликованы большая критическая статья [11], редакционный обзор отзывов на статью Ф. А. Королева [4, с. 476–483], а также «покаянное» письмо С. Э. Хайкина «О методологических недостатках моего учебника „Механика“» [4, с. 483–490].

Заключение. Проведенное исследование проливает свет на ранее неизвестные детали обсуждения в Московском государственном университете учебника С. Э. Хайкина «Механика», ставшего к настоящему времени классическим. Обнаруженные автором в ЦГА города Москвы исторические документы позволили восстановить хронологию рассмотрения в 1944–1946 гг. вопроса о методологических ошибках в этом учебнике. Были выявлены научные, методические и идеологические позиции, которые занимали по отношению к содержанию данного учебника и выражали в процессе его обсуждения сам С. Э. Хайкин, его коллеги-физики, руководители партийной организации и ректор МГУ И. С. Галкин. Документы свидетельствуют о том, что С. Э. Хайкин твердо отстаивал свои новаторские взгляды на методику изложения университетского курса механики и на необходимость его преподавания как строгой естественнонаучной дисциплины. Он категорически не соглашался с предложениями переписать свой учебник в угоду «канонам» марксистско-ленинской философии, с требованиями внедрить

в курс физики «партийность». С. Э. Хайкин был готов к тому, что его уволят из МГУ и исключат из коммунистической партии, но продолжал защищать свою позицию всеми доступными ему способами, и в итоге одержал важную тактическую победу, которая позволила выпустить в свет второе издание учебника.

Статья подготовлена в рамках ведущегося автором исследования истории развития преподавания физики в Московском университете.

Автор выражает благодарность заслуженному профессору Московского университета, заслуженному работнику высшей школы РФ, профессору кафедры физики твердого тела и заведующему музеем физического факультета МГУ д.ф.- м.н. А. С. Илюшину за консультации и ценные советы, данные при подготовке статьи.

Литература

1. *Андреев Н. Н.* Механика // УФН. 1941. Т. 25, Вып. 4. С. 514–516.
2. *Андреев Н. Н.* С. Э. Хайкин. «Механика» // УФН. 1948. Т. 35, Вып. 3. С. 418–419.
3. *Илюшин А. С., Кессених А. В.* С. Э. Хайкин. Письмо в ЦК ВКП(б). С. 214–240 // Исследования по истории физики и механики. 2009–2010 / Ин-т истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН: отв. ред. Г. М. Идлис. М.: Физматлит, 2010. 480 с.
4. К обсуждению книги С. Э. Хайкина «Механика». Обзор материалов, полученных редакцией УФН // УФН. 1950. Т. 40, Вып. 3. С. 476–483.
5. *Королев Ф. А.* О методологических ошибках в книге проф. С. Э. Хайкина «Механика» (второе издание, Гос. издательство техн.-теор. литературы, 1947) // УФН. 1949. Т. 37, Вып. 3. С. 388–394.
6. Краснопресненский РК ВКП(б) г. Москвы. Секретариат. Протоколы заседаний бюро РК ВКП(б) № 71–79. 1946 г. // ЦГА Москвы. Ф. П–69. Оп. 20. Д. 3. Лл. 109–110, 122–124.
7. Москва послевоенная. 1945–1947. Архивные документы и материалы. М.: Изд-во объединения «Мосгорархив», 2000. 768 с.
8. Первичная организация ВКП(б) Московского государственного университета (МГУ) им. М. В. Ломоносова. Ленинский р-он. Протоколы № 6–22 заседаний партийного комитета (02.01.1945 – 26.06.1945) // ЦГА Москвы. Ф. П–478. Оп. 1. Д. 83. Л. 96–148.
9. Первичная организация ВКП(б) Московского государственного университета (МГУ) имени М. В. Ломоносова. Протоколы партийных собраний, заседаний бюро и ведомости по уплате членских партийных взносов физического факультета. 1945 г. // ЦГА Москвы. Ф. П–478. Оп. 1. Д. 92. Лл. 4–6, 8–8об, 53–54об.
10. *Сонин А. С.* «Физический идеализм»: история одной идеологической кампании. М.: Физматлит, 1994. 224 с.
11. *Суворов С. Г., Штейнман Р. Я.* За последовательно-материалистическую трактовку основ механики. УФН. 1950. Т. 40, Вып. 3. С. 407–439.
12. *Тимирязев А. К.* Еще раз о волне идеализма в современной физике // Под знаменем марксизма. 1938. № 4. С. 124–152.
13. *Хайкин С. Э.* Механика. Общий курс физики. Т. I. Изд. 2-е доп. и перераб. М.–Л.: Гос. изд. техн.-теор. литер., 1947. 575 с.
14. *Хайкин С. Э.* Избранные лекции по механике, читанные на 1-м курсе Физич. факультета МГУ им. Покровского в 1934–35 уч. году. М.: Стеклогр. ПК Дзерж. Райсовета РК и КД, 1935. 52 с.
15. *Хайкин С. Э.* Механика. Общий курс физики. Т. I. М.–Л.: Гос. изд. техн.-теор. литер., 1940. 372 с.

HISTORY OF DISCUSSION AT MOSCOW UNIVERSITY OF S. E. KHAYKIN'S TUTORIAL «MECHANICS» (1944–1946)

The breakthrough Tutorial “Mechanics” by an outstanding educator professor of MSU Semen E. Khaykin was published in 1940. A number of his colleagues from MSU Faculty of Physics stuck to the opinion that his textbook abounded with methodological mistakes, publicized idealistic views on Mechanics, was imbued with reactionary bourgeois philosophy of Ernst Mach and many postulates of the book clashed with dialectical materialism. In 1944-1946 professor Semen E. Khaykin came under harsh criticism fist at the Department of General Physics he chaired and then at the Faculty of Physics and MSU’s communist party organization. There was launched a tough ideological campaign against Semen E. Khaykin in MSU. A serious and detailed discussion of the Tutorial took place on April10th 1945 at MSU communist party committee meeting. The author provides the chronology of those events and gives most interesting (from the point of History of Pedagogics) facts and details of the abovementioned meeting. In this article the author resorts to archive materials which were not previously subject to academic research.

Results. Archive materials found and thoroughly examined by the author of the article enable him to restore the chronology of events and demonstrate how the issue of methodological mistakes in Semen E. Khaykin’s Tutorial “Mechanics” was pursued in 1944–1946. The author reveals academic, methodological, and ideological standpoints of the participants: professor Semen E. Khaykin, his fellow physicists, MSU communist party organization, MSU administration. It adds to our knowledge of the history of teaching physics in MSU in the first half of the XXth century as a part of the history of national pedagogy and the history of Russia in this period.

Keywords: history of the Tutorial, teaching physics, Moscow State University, Semen E. Khaykin, Mechanics, idealism, machism.

References

- *Andreev N. N.* Mekhanika // UFN. 1941. T. 25. Vyp. 4. S. 514–516. [In Rus].
- *Andreev N. N.* S. E. Khaykin. «Mekhanika» // UFN. 1948. T. 35. Vyp. 3. S. 418–419. [In Rus].
- *Ilyushin A. S., Kessenikh A. V.* S. E. Khaykin. Pis'mo v TsK VKP(b). S. 214–240 // V sb.: Issledovaniya po istorii fiziki i mekhaniki. 2009–2010 / In-t istorii estestvoznaniya i tekhniki im. S. I. Vavilova RAN: otv. red. G. M. Idlis. M.: Fizmatlit, 2010. 480 s. [In Rus].
- K obsuzhdeniyu knigi S. E. Khaykina «Mekhanika». Obzor materialov, poluchennykh redaktsiey UFN // UFN. 1950. T. 40. Vyp. 3. S. 476–483. [In Rus].
- *Khaykin S. E.* Mekhanika. Obshchiy kurs fiziki. Tom I. Izd. 2-e dop. i pererab. M.–L.: Gos. izd. tekhn.-teor. liter., 1947. 575 s. [In Rus].
- *Khaykin S. E.* Izbrannye lektsii po mekhanike, chitannye na 1-m kurse Fizich. fakul'teta MGU im. Pokrovskogo v 1934–35 uch. godu. M.: Steklogr. PK Dzerzh. Raysoveta RK i KD, 1935. 52 s. [In Rus].
- *Khaykin S. E.* Mekhanika. Obshchiy kurs fiziki. Tom I. M.–L.: Gos. izd. tekhn.-teor. liter., 1940. 372 s. [In Rus].
- *Korolev F. A.* O metodologicheskikh oshibkakh v knige prof. S. E. Khaykina “Mekhanika” (vtoroe izdanie, Gos. izdatel'stvo tekhn.-teor. literatury, 1947) // UFN. 1949. T. 37. Vyp. 3. S. 388–394. [In Rus].
- Krasnopresnenskiy RK VKP(b) g. Moskvy. Sekretariat. Protokoly zasedaniy byuro RK VKP(b) № 71–79. 1946 g. // TsGA Moskvy. F. P–69. Op. 20. D. 3. Ll. 109–110, 122–124. [In Rus].
- Moskva poslevoennaya. 1945–1947. Arkhivnye dokumenty i materialy. M.: Izd-vo ob"edineniya «Mosgorarkhiv», 2000. 768 s. [In Rus].
- Pervichnaya organizatsiya VKP(b) Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta (MGU) im. M. V. Lomonosova. Leninskiy r-on. Protokoly № 6–22 zasedaniy partiynogo komiteta (02.01.1945 – 26.06.1945) // TsGA Moskvy. F. P–478. Op. 1. D. 83. L. 96–148. [In Rus].
- Pervichnaya organizatsiya VKP(b) Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta (MGU) imeni

M. V. Lomonosova. Protokoly partiynykh sobraniy, zasedaniy byuro i vedomosti po uplate chlenskikh partiynykh vznosov fizicheskogo fakul'teta. 1945 g. // TsGA Moskvy. F. P–478. Op. 1. D. 92. Ll. 4–6, 8–8ob, 53–54ob. [In Rus].

- *Sonin A. S.* «Fizicheskiy idealizm»: Istoriya odnoy ideologicheskoy kampanii. M.: Fizmatlit, 1994. 224 s. [In Rus].
- *Suvorov S. G., Shteynman R. Ya.* Za posledovatel'no-materialisticheskuyu traktovku osnov mekhaniki. UFN. 1950. T. 40. Vyp. 3. S. 407–439. [In Rus].
- *Timiryazev A. K.* Eshche raz o volne idealizma v sovremennoy fizike. // Pod znamenem marksizma. 1938. № 4. S. 124–152. [In Rus].

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, ул. Жуковского 16
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru