Цитата номера 5

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ: (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ АКАДЕМИКА РАО ЛЮДМИЛЫ ИВАНОВНЫ НОВИКОВОЙ)

Н. Л. Селиванова Вступительное слово к разделу 6

Н. Л. Селиванова Как обеспечить успешное развитие научной школы (обращаясь к научной школе Л.И. Новиковой) 10

М. В. Шакурова Идеи Л. И. Новиковой в контексте феноменологии воспитания 23

А. Е. Баранов, Н. А. Баранова Исходные основания и ориентиры исследования воспитательного пространства малого города в творческом наследии Л.И.Новиковой 35

Е. В. Киселева, Н. Н. Киселев Научная школа Людмилы Ивановны Новиковой как экспертное сообщество 43

Т. А. Ромм, М. В. Ромм Сетевые горизонты теории воспитательных систем 54

П. В. Степанов Воспитательная деятельность как система 67

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е. В. Бебенина Значение и виды классификаций рейтингов при исследовании образовательного пространства 77

В. С. Басюк, Л. В. Мухачева Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования ... 86

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Е. Я. Орехова, И. С. Данилова Н. А. Шайденко Семья, родительство и школа Европы в современном социокультурном контексте 103

И. Б. Короткина Английский язык для научно-публикационных целей как новое направление педагогических исследований 115

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Л. А. Сазанова Особенности преподавания информационного менеджмента в университете 131

А. В. Васькина, О. Ю. Яковлева Проблемы и перспективы профессионального становления студента-хормейстера (Из опыта работы) 139

Г. С. Ковалева Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Система оценки образовательных достижений школьников как механизм повышения качества общего образования» 152

Набор в докторантуру 171

Требования к оформлению статьи 172

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. Макаренко, д. 5/16
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 29.08.2018
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 172 стр.
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: 8 (495) 651-81-56
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 «Пресса России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2018

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
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 (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, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (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
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., кандидат 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)

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

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

Victor 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, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (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. Khusainov, 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, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", 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 (Russia)

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)

Важнейшим условием целенаправленного формирования в школе личности ребенка как homo humanus является создание в ней гуманистической воспитательной системы, системы, целью, объектом, субъектом и результатом формирования которой является личность ребенка, развивающегося не только как человек разумный, созидающий, играющий, общественный, но и как человек гуманный. Такая система — результат совместных усилий педагогов, школьников и их родителей.

Л. И. Новикова

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ: РАЗВИТИЕ ВО ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВЕ (Вступительное слово к разделу)

22 января 2018 года исполнилось 100 лет со дня рождения академика РАО Л. И. Новиковой. Нет человека в стране, занимающегося вопросами воспитания, которому было бы незнакомо ее имя. Она прошла путь от школьного учителя до видного ученого в системе образования. В 1997 году стала одним из первых лауреатов Премии Президента Российской Федерации в области образования за книгу, посвященную проблемам воспитания «Воспитание… Воспитание? Воспитание!». Л. И. Новикова является основателем известной в России и за рубежом научной школы.

Ее имя в педагогике связано прежде всего связано с разработкой проблем развития коллектива и личности, воспитательной системы, воспитательного пространства, становления и развития личности педагога как воспитателя.

Л. И. Новикова всегда была приверженцем междисциплинарных исследований. Ее тесное сотрудничество с видными философами (В. И. Аршиновым, Л. П. Буевой, Н.М Смирновой и др.), психологами (А. А. Бодалевым, В. В. Давыдовым, Х. Й. Лийметсом, А. В. Петровским и др.) не только обогащало ее школу идеями, но и позволяло проводить исследования такого характера.

Имя Л. И. Новиковой хорошо известно в кругах практиков, она как никто умела донести сложные научные идеи до педагогов школ. Еще она обладала даром находить уникальный опыт воспитания, уникальных педагогов. Многие директора, педагоги школ, некоторые из них впоследствии ставшие в науке ее учениками, известны и сегодня многим учителям в России. Среди них: Ф. Ф. Брюховецкий (г. Краснодар), А. А. Захаренко (с. Сахновка, Украина), Г. П. Поспелова (г. Рига, Латвия), В. А. Караковский (г. Москва). Ее учеником был П. П. Годин, много сделавший для развития ученических бригад, ставший первым кандидатом педагогических наук (станица Новопавловская Ставропольского края) среди председателей колхозов.

Л. И. Новикова успешно сотрудничала и с Министерством просве-

щения. Особенно это сотрудничество было плодотворным в годы, когда заместителем министра была Л. К. Балясная. Возникший тандем Л. И. Новиковой и Л. К. Балясной стал подлинным примером взаимодействия науки и практики на высоком государственном уровне. Особенно Л. К. Балясная активно помогала в продвижении идей коллективного воспитания в практику. Совместно с министерством ежегодно проводились всероссийские конференции, их материалы имели большой резонанс в кругах как исследователей проблем воспитания, так и практиков.

Представленные в разделе статьи, в основном, подготовлены на основе докладов, планирующихся на Международной научно-практической конференции «Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве». Она состоится в г. Москве 18–19 октября 2018 года в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» и ГБОУ «Школа № 825» г. Москвы, которую многие годы возглавлял ученик Л. И. Новиковой В. А. Караковский. Планируется, что в ней примут участие свыше ста человек из Белоруссии, Италии, России, США.

Конференция соберет представителей нескольких поколений научной школы Л. И. Новиковой. Основные цели конференции связаны не только с обсуждением ее личного вклада в развитие педагогической науки, но и с представлением достижений, основанной ей научной школы и перспектив ее развития.

Для публикации в журнале были выбраны статьи, в которых рассматриваются вопросы как принципиально важные для развития методологии и теории воспитания, так и те, которые демонстрируют оригинальный, нестандартный взгляд на ту или иную проблему воспитания, что так ценила Л. И. Новикова.

Открывает раздел статья Н. Л. Селивановой «Как обеспечить успешное развитие научной школы (обращаясь к научной школе Л. И. Новиковой)». В ней на примере научной школы Л. И. Новиковой рассматриваются многие аспекты феномена «научная школа», раскрываются некоторые условия успешного развития как научных школ вообще, так и школы Л. И. Новиковой в частности. Это, прежде всего, наличие теоретических идей, разделяемых научным сообществом и их обновление, присутствие традиций, открытость, понимание членами школы перспектив ее развития.

Статья М. В. Шакуровой «Идеи Л. И. Новиковой в контексте фено-

менологии воспитания», в которой под интересным ракурсом, с точки зрения феноменологического подхода рассматриваются основные идеи «педагогики воспитания», как образно нередко говорят о теоретическом наследии ученого. М. В. Шакурова убедительно, с особой тщательностью представляет, как основные характеристики данного подхода работают при анализе теоретических позиций Л. И. Новиковой. Такое суждение позволяет М. В. Шакуровой показать важность и продуктивность этих позиций в современных условиях развития общества.

Статья Е. В. Киселевой и Н. Н. Киселева «Научная школа Людмилы Ивановны Новиковой как экспертное сообщество» по сути, посвящена одной из важнейших функций любой научной школы — экспертной. В ней раскрываются основные характеристики экспертного сообщества и демонстрируется, что они в полной мере относятся и к данной научной школе. Также в статье идет речь об отличительных особенностях экспертного сообщества, сформировавшегося за долгие годы в школе Л. И. Новиковой.

В двух последующих статьях рассматриваются одни из главных феноменов исследовательских проектов ученого: воспитательная система и воспитательное пространство.

В статье Т. А. Ромм и М. В. Ромма «Сетевые горизонты теории воспитательных систем» основным подходом к анализу воспитательной системы стал сетевой подход. Воспитательная система еще ни разу не подвергалась разбору таким способом. Авторам статьи удалось показать, какие специфические характеристики воспитательной системы актуализируются при таком подходе.

Статья А. Е. Баранова и Н. А. Барановой «Исходные основания и ориентиры исследования воспитательного пространства малого города в творческом наследии Л.И. Новиковой», как видно из ее названия, конкретизирует идеи концепции воспитательного пространства в рассмотрении пространства малого города, показывает, каким образом данные идеи можно использовать в изучении специфического объекта и что это дает для педагогической практики.

Завершает раздел статья П. В. Степанова «Воспитательная деятельность как система». В ней автор демонстрирует, как использование системного подхода, приверженцем которого была Л. И. Новикова, позволяет рассмотреть воспитательную деятельность педагога как систему во всей ее сложности и многоаспектности. В статье представлены новые подходы

к пониманию достижимости результатов данной деятельности, к возможности ее технологизации.

Также в статье рассмотрена модель воспитательной деятельности, охарактеризованы ее основные компоненты: мотивы, цели, основные действия, методы, средства, а также связи и отношения между ними.

Безусловный интерес представляет новое понимание метода воспитания как способа осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка.

Изложенные в статье позиции автора имеют практическую значимость, так как позволяют алгоритмизировать воспитательную деятельность педагога.

Н. Л. Селиванова
Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

УДК 37

Н. Л. Селиванова

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО г. Москва
E-mail: nselivanova2000@mail.ru

Nataliya L. Selivanova
Dr.Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Centre of Strategy and Theory of Personality Upbringing, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,

КАК ОБЕСПЕЧИТЬ УСПЕШНОЕ РАЗВИТИЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ (ОБРАЩАЯСЬ К НАУЧНОЙ ШКОЛЕ Л. И. НОВИКОВОЙ)

Последнее время все больше внимания уделяется развитию научных школ. Считается, что именно они могут стать стимулом интенсивного развития науки. Научные школы существуют в разных областях знаний, есть они и в педагогике.

Целью данной статьи является рассмотрение на примере становления и развития научной школы академика РАО Л. И. Новиковой (в этом году ей бы исполнилось 100 лет) «Системный подход к воспитанию и социализации детей и молодежи» некоторых общих проблем развития научных школ.

Среди них: причины возникновения школы, процесс ее развития, характеристики лидера, типы учеников, возможные сценарии развития научной школы (эволюция и смерть), возникновение новых научных школ внутри старых, условия, обеспечивающие успешное развитие школы. Первое место среди этих условий занимают традиции школы. Важным условием также является наличие теоретических положений, на которых строится понимание феноменов воспитания. Безусловными условиями — разработка перспективных направлений развития научной школы, ее открытость.

Также показано различное понимание научной школы среди ее исследователей.

Методы исследования: анализ, обобщение, сравнение, интерпретация, систематизация, исторический экскурс.

Как цитировать статью: Селиванова Н. Л. Как обеспечить успешное развитие научной школы (обращаясь к научной школе Л. И. Новиковой) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1, №4 (52). С. 10–22.

В статье показано, что общие характеристики научных школ распространяются и на школу академика Л. И. Новиковой.

Представлены основные достижения данной школы и перспективы ее развития.

Ключевые слова: *воспитание, лидер, междисциплинарный подход, научная школа, развитие, системный подход, традиции, успешность, этапы*

Введение.100-летие видного ученого Л.И. Новиковой послужило стимулом для анализа причин длительного и успешного существования созданной ей научной школы, насчитывающей сегодня пять поколений. На фоне данного анализа также хочется рассмотреть вопросы, возникающие в связи с феноменом научной школы, прежде всего в педагогической науке.

Конечно, мой взгляд на научную школу Л. И. Новиковой нельзя считать абсолютно объективным, потому что это будет взгляд человека, выросшего в ней как исследователь.

Методы исследования. Характеристика научной школы Л. И. Новиковой стала итогом использования следующих методов: анализа, обобщения, сравнения, интерпретации, систематизации, исторического экскурса.

Результаты исследования. Сначала обратимся к некоторым известным позициям, касающимся этого явления в науке, чтобы определиться с собственным пониманием того, что представляет сегодня научная школа в педагогике. Существует обширная литература, посвященная рассмотрению научных школ [3; 5; 9; 11; 13; 16; 17; 18 и др.].

Предпринимались и попытки классификации научных школ. Так, О. Ю. Грезнева положила в основу своей классификации вид связей между членами научной школы; статус научной идеи; широта исследуемой предметной области; функциональное назначение продуцируемых знаний; характер связей между поколениями; форма организации деятельности учеников; степень институализации; уровень локализации [3]. Правда, все авторы, так или иначе стремившиеся классифицировать научные школы, отмечают, что любая классификация не является совершенной и не дает полной картины разнообразия классифицируемых объектов.

Как часто бывает, сегодня нет единого мнения по поводу того, какое сообщество можно считать научной школой. Господствуют два пря-

мо противоположных основных понимания. Чаще всего под научной школой понимается группа ученых, придерживающаяся некой системы взглядов в своей научной области. Предполагается, что такое сообщество существует длительное время и у него есть лидер.

Так, в одном из словарей указываются признаки научной школы: «коллектив исследователей, удовлетворяющий следующим критериям: 1) наличие научного лидера, конструктора новой исследовательской программы; 2) наличие „учеников“, последователей, приверженцев созданной лидером научно-исследовательской программы (объединенных либо в формальную научную группу, либо в „невидимый“ колледж); 3) воспроизводство нескольких поколений (не менее 3- х) приверженцев данной программы; 4) эффективность программы, подтвержденная деятельностью ее приверженцев» [6].

Другое мнение по поводу того, что есть научная школа, представляет собой практически прямо противоположную позицию, когда научной школой фактически считается сообщество ученых, созданное для реализации какого-либо проекта. Поэтому встречаются «научные школы», которые уже в момент создания именуют себя таковыми.

Другие понимания данного феномена чаще всего отличаются деталями по отношению к первому.

Мы разделяем первое понимание научной школы. Для нас принципиально важны все ее характеристики, и, не в последнюю очередь, длительность существования — такая своеобразная проверка школы на прочность.

В 70-е–80-е годы XX века среди исследователей проблем воспитания, окружавших Л. И. Новикову, стало активно использоваться понятие «невидимого колледжа», в те годы еще не велась речь ни о какой научной школе. Этот круг составляли самые разные люди: сотрудники лаборатории, которую возглавляла Людмила Ивановна, аспиранты, школьные практики, интересовавшиеся проблемами воспитания, а также преподаватели вузов, для которых проблемы воспитания представляли исследовательский интерес. Многие из «примкнувших» появились в результате активного сотрудничества Л. И. Новиковой с действительными членами АПН СССР А. А. Бодалевым, В. В. Давыдовым, Х. Й. Лийметсом.

Уже тогда у этого сообщества было общее понимание проблем воспитания и возможности их решения общими усилиями, а также подходов к их решению, чувство эмоционального единства. В это время даже

возникло шутливое выражение: «Он (она) не из нашего курятника».

Надо отметить, что обычно лидер научной школы не ставит себе задачи ее создания, этот процесс, во всяком случае на первом этапе, является результатом самоорганизации сообщества. В центре внимания лидера научной школы находятся идеи и исследовательская программа. Только на этапе понимания того, что сложилась некая общность, что совместное обсуждение идей, позиций, продвижение их в научном мире является плодотворным, возникает осознание необходимости поддержания данной общности, поиска его форм. Во всяком случае, так формировалась научная школа Л. И. Новиковой.

Следует отметить, что научная школа Л. И. Новиковой долгое время не имела формального статуса. Только после 2013 года работа по официальному оформлению научных школ стала серьезно разворачиваться в Институте стратегии развития образования РАО. Особенно успешно это происходило в связи с плодотворной деятельностью в этом направлении академика РАО Е. В. Ткаченко.

Можно выделить различные типы лидеров научных школ, но если упростить такую типизацию, то стоит условно говорить об авторитарном и демократическом лидере. Понятно, что авторитарный лидер жестко выстраивает исследовательскую программу, его ученики должны вписаться в нее, любое их исследование должно развивать его научные идеи.

По-другому складывается ситуация, если школу возглавляет демократический лидер. Конечно, у такого лидера есть и собственные идеи, и исследовательская программа, но приветствуются и «бредовые» идеи, и неприятие каких-либо позиций. То и другое обязательно становится предметом внимательного и, что особенно важно, благожелательного обсуждения. Вот так, собственно говоря, и формируется поле развития научной школы.

Какая из школ, возглавляемая авторитарным или демократическим лидером, является более жизнеспособной? Однозначного ответа на этот вопрос нет. В педагогической науке встречаются и те, и другие.

На наш взгляд, речь должна идти не столько о жизнеспособности, сколько о перспективах развития, о появлении прорывных идей. По нашему мнению, вариант развития школы с демократическим лидером более продуктивен.

Безусловно, Л. И. Новикова относилась к демократическому типу лидера. Это не значит, что в некоторых ситуациях она не бывала твердой в отстаивании своих идей, своего понимания решения тех или

иных проблем воспитания. Иногда это шло, оттого, что автор не смог убедительно раскрыть свою идею, иногда в данный момент Людмила Ивановна в силу разных причин не могла объективно ее оценить. Но она умела признавать свои ошибки.

Обычно научная школа проходит в своем развитии следующие этапы: становление, стабильное развитие, кризис. Для последнего состояния есть два сценария развития событий: эволюция и смерть научной школы.

Сначала обратимся ко второму сценарию. Смерть научной школы может произойти в силу разных, как объективных, так и субъективных причин. К наиболее часто встречающимся причинам можно отнести, в первую очередь, смерть руководителя школы, прекращение официальной деятельности основного ядра школы (обычно это научный коллектив, который возглавлял лидер школы), отсутствие перспектив развития научной программы школы, нарушение традиций деятельности школы.

В связи с кризисом школы необходимо рассмотреть ситуацию возникновения внутри нее новых научных школ со своими лидерами и со своими научными проектами.

Такая ситуация может иметь негативные и позитивные последствия. Новые научные школы, возникшие в недрах старой, действительно могут ее разрушить, так как иногда это связано с полным отторжением устоявшихся идей, с отсутствием их развития, с оттоком учеников, с конфликтными человеческими отношениями.

Появление новых научных школ может иметь и положительные результаты. Это, прежде всего, новые направления тематики научной школы, их углубление. Это обновление состава школы, появление новых исследователей, которые являются учениками лидеров новых школ. Это своего рода новая кровь.

В школе Л. И. Новиковой родились такие новые научные школы. Из наиболее известных следует назвать школу члена-корреспондента РАО А. В. Мудрика, развивающую и формирующую идеи современной социальной педагогики [8]. Среди них:

«— социализация рассмотрена как субъект-субъектный процесс усвоения человеком культуры общества и самоизменения, сущность которого — баланс приспособления человека к социуму и обособление человека в обществе;

— социализация представлена как совокупность стихийной, (впервые охарактеризованной А. В. Мудриком) относительно направляемой

и относительно социально контролируемой — воспитание, в котором выделены семейное, социальное, религиозное, коррекционное и (охарактеризованное впервые А. В. Мудриком) диссоциальное воспитание в контркультурных организациях;

— определены факторы социализации: мега — Космос, планета, мир, интернет; макро — страна, этнос, общество, государство; мезо — регион, тип поселения, субкультуры, СМК; микро — семья, соседство и микросоциум, группы сверстников, воспитательные, религиозные, добровольные, контркультурные — квазирелигиозные, экстремистские и прочие организации;

— показано, что социализация идет на протяжении всей жизни человека, имея незавершенный характер на каждой возрастной стадии» [8].

Все большее развитие приобретает школа д.п.н., профессора М.В Шакуровой (г. Воронеж), в ее рамках прежде всего разрабатываются аспекты одной из самых сложных и актуальных проблем — формирование социокультурной идентичности личности школьника.

Хорошо известна и школа д. п. н., профессора С. Д. Полякова (г. Ульяновск), в ней рассматриваются идеи психопедагогики. Деятельность этой школы дает примеры междисциплинарных исследований.

Новые аспекты реализации системного подхода в массовой школьной практике анализируются в научной школе А. В. Гаврилина (г. Владимир).

Средовой подход получил свое углубление в работах школы Ю. С. Степанова (г. Нижний Новгород).

Возникновение новых школ было естественно для научной школы Л. И. Новиковой, потому что она всегда приветствовала самостоятельность своих учеников. Следует отметить, что формирование каждой из них проходило при разных внешних обстоятельствах и не всегда было безболезненным.

Эволюционное развитие научной школы происходит, с одной стороны, через углубление исследования характерных для данной школы проблем. Для школы Л. И. Новиковой эта была проблема «Коллектив и личность». К ее исследованию сама лидер научной школы и ее ученики периодически возвращались, стараясь рассмотреть ее в многообразии аспектов с учетом развития социальной ситуации. Например, в 2012 году (уже после смерти Л. И. Новиковой) к ней обратились в связи с изучением детско-взрослой общности. Итогами исследования стала монография «Детская общность как объект и субъект воспитания» и концепция «Развитие детско-взрослой

общности в современной системе образования» [4; 14].

Мощным толчком для развития школы Л. И. Новиковой стало ее обращение к понятию и феномену воспитательной системы. Обращение к этой проблематике, безусловно, не было случайным. Во-первых, уже с конца 60-х годов, благодаря тесному сотрудничеству с философами, возникает идея системного подхода в педагогике. Эта идея сопровождала Л. И. Новикову всю ее творческую жизнь. Во-вторых, теория воспитательных систем возникла не на пустом месте. Многие идеи, наработанные в связи с проблемой коллектива, нашли свое преломление в новой теории.

Существенную роль в развитии любой научной школы играют ее традиции, которые вырабатываются на протяжении всего времени ее развития. Естественно, что их комплекс может меняться, но основные из них сохраняются долго.

Для школы Л. И. Новиковой такими традициями стали:

- «междисциплинарный и системный характер исследований;
- решение теоретических и практических проблем воспитания на основе гуманистического подхода к ребенку;
- сочетание фундаментального и прикладного характера исследований;
- сочетание коллективного и индивидуального характера исследований;
- стимулирование профессионального роста молодых исследователей;
- наличие внутренней экспертизы и оценки исследовательских идей;
- открытость;
- внедрение научных идей в воспитательную практику» [15; 18].

Для успешного развития научной школы чрезвычайно важна традиция сочетания коллективного и индивидуального характера исследований.

Известно, что организация коллективного исследования не является простой задачей, потому что требует от лидера школы, во-первых, полного и четкого представления обо всех возможных направлениях проводимого исследования, чтобы добиться его целостности, а, во-вторых, максимального учета возможностей и интересов каждого индивидуального исследователя. Именно взаимодействие членов школы, возникающее в период коллективного исследования, обеспечивает успешное и стабильное развитие научной школы.

Еще из указанных традиций хотелось бы выделить наличие внутренней экспертизы и оценки исследовательских идей. Внутренняя

экспертная деятельность не только позволяет оценить идеи научной школы, их перспективность, но и наладить дискуссию внутри нее, что является плодотворным для стабильного развития сообщества.

В научной школе Л. И. Новиковой такая экспертиза занимала серьезное место. Так как в нее входили исследователи, которые могли, с одной стороны, оценить идеи, исходя из общих теоретических положений школы, а, с другой стороны, учитывать при этом собственные исследовательские программы и результаты.

В школе Л. И. Новиковой существовала еще одна негласная традиция: обсуждение любого вопроса на заседаниях ли лаборатории, впоследствии центра, на дискуссиях всегда начиналось с выслушивания менее опытных исследователей, чаще всего это были аспиранты или начинающие исследователи-практики. Такой подход позволял им не находиться под давлением мнения более опытных исследователей.

Интересную типологию учеников научной школы предложила Н. А. Логинова. Она основана «на сочетании предметного и социально-коммуникативного мышления в процессах ученичества» [7; 109]. Выделяются: наследник, историк, поклонник, критик, самозванец, антиученик.

«Наследник». По структуре личности он в значительной степени конгениален учителю, что позволяет адекватно реконструировать его концептуальную систему на основе глубокого прочтения его трудов, непосредственного научного общения и соучастия в разработке научной программы. Поэтому настоящий ученик — наилучший интерпретатор научного наследия своего учителя… Он единодушен с учителем в принципиальных вопросах, касающихся предмета науки, ее методологии, научных приоритетов, а также оценок исторического научного наследия и персонажей современного научного развития. В своей научной деятельности этот ученик — последователь, он стремится развить идеи учителя в собственном творчестве, продолжить и укрепить лучшие традиции школы в новых исторических условиях. При этом он не теряет своей самобытности, оригинален в идеях и разработках, может создать свою научную школу.

«Историк». Он дотошно разбирается в научном наследии главы школы. С пиететом относится к учителю. В своих собственных научных исследованиях стремится следовать духу и букве его теории. С ущербом для собственной оригинальности заботится о чистоте научной программы учителя. Не отличается смелостью в постановке новых проблем, более

озабочен сохранением, развитием и защитой от нападок оппонентов традиций родной школы и идей учителя. В историко-научном плане незаменим как летописец и архивариус научной школы.

Третий тип — «Поклонник». Его личная безмерная симпатия к учителю намного превышает уровень понимания его концептуальной системы. Главный мотив научной деятельности ученика-поклонника — прославление имени и дела учителя, что порой дает обратный эффект, тем более если сам ученик не смог существенно развить базовые идеи и разработки своего учителя.

Четвертый тип — «Критик» — с пониманием, уважением и любовью относится к личности учителя. Но в его научном наследии видит лишь историческое прошлое науки, т.е. понимает его критически. Стремится самоутвердиться в большей степени, нежели продолжать дело учителя и развивать его идеи.

Среди учащихся или работающих в коллективе под руководством большого ученого есть и такие, которых можно было бы назвать «Самозванцами». Тип «Самозванца» представлен теми, кто формально учился или работал с большим ученым, но по сути не стал его учеником. Тем не менее они везде заявляют о своей причастности к данной научной школе и, как правило, сами по себе ничего не представляют в науке и держатся на плаву благодаря умелой манипуляции научным сообществом.

Интересен и еще один тип — «Антиученик» — негативный вариант общения и учения в научной школе. Прослушав лекции главы школы, поработав под его руководством, он отторгает его идеи, не придает им большого значения, не испытывает и личной симпатии к нему [7, с.109].

Следует отметить, что в школе Л. И. Новиковой всегда было особое отношение к аспирантам, ученикам. Их выращивали, пестовали. Обычно будущие аспиранты в течение одного-двух лет делились своим опытом работы, возникающими у них направлениями исследований, участвовали в заседаниях, семинарах, конференциях.

Поэтому среди аспирантов, прикрепленных к лаборатории, к центру, не было случайных людей, а, если, такие и попадались, то надолго не задерживались.

Аспиранты, имея официальных научных руководителей, были в той или иной степени аспирантами всех членов научной школы, к любому из них можно было обратиться за консультацией, ознакомиться с практикой

реализации тех или иных идей, договориться об опытно-экспериментальной работе. Так в школе № 825, как подсчитал В. А. Караковский, было выполнено 5 докторских и свыше 30 кандидатских исследований. Среди них были исследования: В. В. Андреевой, М. В. Воропаева, Д. В. Григорьева, И. В. Грузиной, У. В. Калы, В. А. Караковского, Л. В. Куликовой, Е. Л. Лекомцевой, А. В. Мудрика, Т. В. Разумовской, Н. Л. Селивановой, А. М. Сидоркина, П. В. Степанова, С. М. Трапезникова.

Были ли в научной школе Л. И. Новиковой ученики, названные в типологии Н. А. Логиновой? Безусловно, да. Были ли разочарования, неоправданные ожидания? И это тоже. Но она всегда относилась к своим ученикам с оптимистической гипотезой, верила в их возможности и успех.

Нередко научные школы обвиняют в закрытости, неприятии идей других школ, которые существуют в данной области знаний. Такие упреки часто не беспочвенны. Л. И. Новикова хорошо понимала, что именно столкновение научных позиций является толчком для развития школы. Поэтому для нее важны были дискуссии с учеными, которые не всегда разделяли ее позиции, но в то же время по отдельным вопросам их позиции были близки. Следствием этого стало взаимодействие с Т. Е. Конниковой и ее учеником, Ю. А. Шаровым.

Заключение. Важнейшими результатами деятельности научной школы Л. И. Новиковой за последние годы стали:

- разработка и конкретизация базовых подходов к исследованию проблем воспитания;
- развитие созданной основателями научной школы теории воспитательных систем, в частности разработка типологии воспитательных систем, технологии моделирования и создания воспитательной системы, критериев эффективности воспитательной системы;
- разработка концепции личностного роста школьников как цели и результата гуманистического воспитания;
- обоснование полисубъектной стратегии воспитания, выявление специфического потенциала традиционных и новых субъектов воспитания;
- разработка теоретико-методологических и методических основ становления личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя;
- разработка концепции детско-взрослой общности в современной системе образования;

– описание перспективных моделей воспитания в образовательных организациях и разработка методических пакетов для их реализации в практике;
– разработка системы оценки качества воспитания в общем образовании.

Сегодня перспективы развития научной школы Л. И. Новиковой связаны с:

– разработкой методологических основ теории воспитания;
– определением возможных сценариев развития теории воспитания в связи с динамично развивающейся общественной ситуацией;
– характеристикой современной массовой воспитательной практики, выявлением ее рисков, ограничений и перспектив развития;
– определением проблем педагогического сопровождения становления социокультурной идентичности личности;
– рассмотрением традиций и инноваций в сфере воспитания и той роли, которую они играют в развитии данной сферы;
– с разработкой специфики подготовки педагогов к воспитательной деятельности в вузе и в системе повышения квалификации работников образования.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.7091.2017/БЧ) «Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования»

Литература

1. *Богуславский М. В.* Отечественное образование: персонажи истории: монография. М.: Изд-во Московского культурологического лицея, 2003. 164 с.
2. *Гидденс Э.* Последствия современности / пер. с англ. Г. К. Ольховикова, Д. А. Кибальчича, вступ. ст. Т. А. Дмитриева. М.: Праксис, 2011. 352 с. (Серия «Образ общества»).
3. *Грезнева О. Ю.* Научные школы: принципы классификации // Высшее образование в России. 2004. № 5. С. 42–43.
4. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.
5. *Кривощекова Н. В.* Историография становления и развития педагогических научных школ // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 44–46 [Электронный ресурс]. URL.: https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/938/ (дата обращения: 23.07.2018).
6. *Лебедев С. А.* Философия науки. Словарь основных терминов. 2-е изд., перераб. и доп. М.:

Академический проект, 2006. 320 с.

7. *Логинова Н. А.* Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал. 2000. № 5. С. 106–111.

8. *Мудрик А. В.* Социализация человека. М.; Воронеж: МПСИ, 2011. 624 с.

9. *Мягков Г. П.* О специфике научной школы в системе гуманитарного знания // Гуманитарное знание в системах политики и культуры: сб. ст. и сообщений. Казань, 2000. С. 114–118.

10. Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования: коллективная монография / под ред. Е. П. Белозерцева. М., 2016. 592 с.

11. Научные школы в педагогике: опыт исследования: сб. науч. тр. / науч. ред. С. Д. Поляков, сост. Э. С. Зимин. Ульяновск: УлГТУ, 2002. 72 с.

12. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М., 2010. 335 с.

13. *Павельева Т. Ю.* Научные школы в системе науки: философский анализ: дис. … д-ра филос. наук. М., 2012.

14. Развитие детско-взрослой общности в современной системе образования (концепция) / Алиева Л. В. [и др.]. М.: ИТИП РАО; Тверь: Виарт, 2012. 44 с.

15. *Селиванова Н. Л.* Научная школа Л. И. Новиковой: приоритеты развития // Воспитание – стратегический национальный приоритет: мат-лы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посв. 100-летию со дня рождения академика РАО Л. И. Новиковой (23 января 2018 года, г. Владимир) / отв. ред. А. В. Гаврилин. В 2-х ч. Ч. 1. Владимир: ВИРО, 2018. 416 с.

16. *Ярошевский М. Г.* Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред. С. Р. Микулинского и др. М.: Наука, 1977. 524 с.

17. *Chubin D., Hachett E.* Peerless science. New York: State University of New York Press, 1990. P. 27.

18. *Hargreaves D.* Revitalising educational research: Lessons from the past and proposals for the future // Cambridge Journal of Education, 1999. № 29 (2). P. 239–249.

QUESTION OF ENSURING THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF A SCIENTIFIC SCHOOL BY REFERRING TO A SCIENTIFIC SCHOOL OF L. I. NOVIKOVA

Recently, the emphasis in science has been on giving more attention to the development of scientific schools. Scientific schools can act as an impetus for the intensive development of science.

The purpose of this article is to consider some common problems of the development of scientific schools on the example of the formation and development of the scientific school of the academician of the Russian Academy of Education L. I. Novikova «System Approach to the Upbringing and Socialization of Children and Youth». In 2018, would have been L. I. Novikova's 100th birthday.

Among the problems of the development of scientific schools can be considered the following: reasons for the emergence of schools; process of school development; characteristics of the leader; types of students; possible scenarios for the development of the scientific school (evolution and disappearance); emergence of new scientific schools within the old ones; conditions that ensure the successful development of the school. In the first place among these conditions are the traditions of the school. An important condition for the development of the school is also the existence of theoretical provisions on which an understanding of the phenomena of upbringing is built. The elaboration of prospective directions for the development of the scientific school, as well as the openness of the school, are unconditional for its development.

The author of the article shows a different understanding of the scientific school among its researchers.

Methods of research: analysis; generalization; comparison; interpretation; systematization; historical excursion.

The author of the article also shows that the general characteristics of scientific schools also apply to the school of Academician L. I. Novikova. The main achievements of the school of L. I. Novikova and the prospects for its development are presented in the article.

Keywords: upbringing, leader, interdisciplinary approach, scientific school, development, systematic approach, traditions, success, stages.

References

- *Boguslavskij M. V.* Otechestvennoe obrazovanie: personazhi istorii: monografiya. M.: Izd-vo Moskovskogo kul'turologicheskogo liceya, 2003. 164 s. [In Rus].
- *Chubin D., Hachett E.* Peerless science. New York: State University of New York Press, 1990. P. 27.
- Detskaya obshchnost' kak ob"ekt i sub"ekt vospitaniya: monografiya / pod red. N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. M.: Izdatel'skij centr IET, FGNU ITIP RAO, 2012. 324 s. [In Rus].
- *Giddens E.* Posledstviya sovremennosti / per. s angl. G. K. Ol'hovikova, D. A. Kibal'chicha, vstup. st. T. A. Dmitrieva. M.: Praksis, 2011. 352 s. (Seriya «Obraz obshchestva»). [In Rus].
- *Grezneva O. Yu.* Nauchnye shkoly: principy klassifikacii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 5. S. 42–43. [In Rus].
- *Hargreaves D.* Revitalising educational research: Lessons from the past and proposals for the future // Cambridge Journal of Education, 1999. № 29 (2). P. 239–249.
- *Krivoshchekova N. V.* Istoriografiya stanovleniya i razvitiya pedagogicheskih nauchnyh shkol // Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.). T. I. Chelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2011. S. 44–46 [Elektronnyj resurs]. URL.: https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/938/ (data obrashcheniya: 23.07.2018). [In Rus].
- *Lebedev S. A.* Filosofiya nauki. Slovar' osnovnyh terminov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Akademicheskij proekt, 2006. 320 s. [In Rus].
- *Loginova N. A.* Fenomen uchenichestva: priobshchenie k nauchnoj shkole // Psihologicheskij zhurnal. 2000. № 5. S. 106–111. [In Rus].
- *Mudrik A. V.* Socializaciya cheloveka. M.; Voronezh: MPSI, 2011. 624 s. [In Rus].
- *Myagkov G. P.* O specifike nauchnoj shkoly v sisteme gumanitarnogo znaniya // Gumanitarnoe znanie v sistemah politiki i kul'tury: sb. st. i soobshchenij. Kazan', 2000. S. 114–118. [In Rus].
- Nauchno-pedagogicheskie shkoly Rossii v kontekste Russkogo mira i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod red. E. P. Belozerceva. M., 2016. 592 s. [In Rus].
- Nauchnye shkoly v pedagogike: opyt issledovaniya: sb. nauch. tr. / nauch. red. S. D. Polyakov, sost. E. S. Zimin. Ul'yanovsk: UlGTU, 2002. 72 s. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. N. L. Selivanovoj, A. V. Mudrika; sost. E. I. Sokolova. M., 2010. 335 s. [In Rus].
- Pavel'eva T. Yu. Nauchnye shkoly v sisteme nauki: filosofskij analiz: dis. … d-ra filos. nauk. M., 2012. [In Rus].
- Razvitie detsko-vzrosloj obshchnosti v sovremennoj sisteme obrazovaniya (koncepciya) / Alieva L. V. [i dr.]. M.: ITIP RAO; Tver': Viart, 2012. 44 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Nauchnaya shkola L. I. Novikovoj: prioritety razvitiya // Vospitanie – strategicheskij nacional'nyj prioritet: mat-ly vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, posv. 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika RAO L. I. Novikovoj (23 yanvarya 2018 goda, g. Vladimir) / otv. red. A. V. Gavrilin. V 2-h ch. Ch. 1. Vladimir: VIRO, 2018. 416 s. [In Rus].
- *Yaroshevskij M. G.* Logika razvitiya nauki i nauchnaya shkola // Shkoly v nauke / pod red. S. R. Mikulinskogo i dr. M.: Nauka, 1977. 524 s. [In Rus].

УДК К 37.022

ИДЕИ Л. И. НОВИКОВОЙ В КОНТЕКСТЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

М. В. Шакурова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет
E-mail: shakurova@mail.ru

Marina V. Shakurova
PhD (Education), Professor, Head of the Chair of General and Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Russia

Научно-педагогическое наследие академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Людмилы Ивановны Новиковой в последние годы все активнее становится самостоятельным предметом осмысления и анализа. Подобное возможно именно потому, что в текстах Людмилы Ивановны скрыто несколько уровней смыслов, постижение которых в новых социокультурных условиях становится продуктивной исследовательской задачей. Цель статьи — анализ научно-педагогического наследия Л. И. Новиковой в контексте феноменологического подхода, конкретизация отдельных установок, характерных для данного наследия, повлиявших на развитие феноменологии воспитания. Методология исследования определяется совокупностью методологических подходов, характерных для исследований научно-педагогической школы Л. И. Новиковой (системный, средовый, амбивалентный, синергетический) при доминировании принципов феноменологического подхода. Ведущие методы — анализ научно-педагогического наследия Л. И. Новиковой, трудов исследователей ее научной школы, систематизация, конкретизация базовых идей, интерпретация отдельных положений с позиций современного научного социально-гуманитарного знания.

К базовым установкам, послужившим развитию феноменологии воспитания, отнесем: изучение вос-

Как цитировать статью: Шакурова М. В. Идеи Л. И. Новиковой в контексте феноменологии воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. 23–34.

питания не только в логике протекания линейных процессов, но и с позиций нелинейности, стохастичности; обращение при характеристике процессов и явлений в воспитании к рациональной подконтрольности в сочетании с неконтролируемыми или частично контролируемыми проявлениями; утверждение доминанты отношений в воспитании и его проекциях (воспитательный процесс, воспитательное явление, воспитательное событий и т. п.); оценка воспитательных практик с позиций личностно- и человекоразмерности; актуализация фактора социокультурной обусловленности воспитания, воспитательных компонентов социокультурной ситуации развития личности; выделение и содержательное наполнение ниш для последующего опредмечивания педагогических сущностей, не объективированных в период жизни академика Л. И. Новиковой, но актуальных в современном научном педагогическом знании (идентичность, базовый набор идентичностей, культура образовательной организации как интегративное свойство ее воспитательной системы в единстве ценностного, традиционного и символического компонентов).

Ключевые слова: *теория воспитания, научно-педагогическое наследие, феноменологический подход, теория коллектива, воспитательная система, идентичность, культура образовательной организации.*

Введение. Научно-педагогическое наследие Л. И. Новиковой в последние годы все активнее становится самостоятельным предметом осмысления и анализа. Очевидно, что подобное возможно именно потому, что в текстах Людмилы Ивановны скрыто несколько уровней смыслов, постижение которых в новых социокультурных условиях становится увлекательной и продуктивной исследовательской задачей. При этом чаще всего используются те методологические ходы, которые заложены в наследии: системный, средовый, амбивалентный, синергетический. Нам показалось уместным взглянуть на отдельные идеи академика Л. И. Новиковой, используя в качестве основы анализа феноменологический подход, который «требует сосредоточить внимание не на социальных фактах и институтах, а на смыслах, на „интерсубъективной смысловой структуре“ социального мира» [3, с. 47].

Цель статьи. Очевидно, что фиксируемый в настоящее время парадигмальный сдвиг в воспитании [4] в качестве одного из проявлений имеет четкую артикуляцию методологических оснований, длительное

время вызревавших в исследованиях мыслителей прошлого в виде отдельных идей, нетипичных аспектов анализа, оригинальной постановки исследовательских проблем. На наш взгляд, подобный потенциал характерен для научно-педагогического наследия академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Людмилы Ивановны Новиковой. Таким образом, цель данной статьи — анализ научно-педагогического наследия Л. И. Новиковой в контексте феноменологического подхода, конкретизация отдельных установок, характерных для данного наследия, повлиявших на развитие феноменологии воспитания.

Феноменологическому стилю познания, по мнению А. Н. Шевелева, свойственен «интерес к проявлениям повседневности, локальных и уникальных примеров, к нестабильным пограничным ситуациям» [15, с. 151]. Продуктивность феноменологического подхода для анализа образовательных практик и практик воспитания подчеркивают И. Д. Демакова [3], С. В. Кривцова [6], М. А. Лукацкий [7], Е. А. Тимощук [14], H. M. Berger [16], N. Keshtiaray, K. F. Vajargah, C. Zimitat, A. A. Foroughi [17], A. M. Rangel-Clawson [18], D. Seamon [19], V. Symeonidis, J. F. Schwarz [20] и др. В частности, подчеркивается, что появляются дополнительные возможности для ответа на основной вопрос образования: каким образом и в какой мере образование может преобразовать поведение человека, наполняя его культурно-ценностными смыслами? [17]

Обращение к смыслам тем более интересно, что промежуток времени, разделяющий даты рождения идей и дату нашего прочтения, наполнен революционными изменениями социокультурной ситуации развития образования и педагогической науки, пересмотром традиционных установок и смыслов, сменой приоритетов, усложнением научной и педагогической реальности.

Н. Л. Селиванова, современный лидер научной школы Л. И. Новиковой, отмечает: «Говоря о современных исследованиях, проводимых в рамках научной школы, следует заметить, что все они в полной мере используют тот научный задел, который был создан предшествующими поколениями исследователей. В их основе лежат те базовые теоретические положения, которые были сформулированы как самой Л. И. Новиковой, так и ее коллегами» [12, с. 18–19]. К таким положениям следует отнести понимание воспитания как управления «процессом формирования и развития личности ребенка через создание благоприятных для этого условий» [12, с. 18–19]; системное понимание коллектива, удерживающее

и учитывающее его социально-психологическую природу и развивающее комплексное научно-педагогическое представление о многоаспектном влиянии коллектива на ребенка; определение воспитательной системы как целостного социального организма, возникающего «в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания» и обладающего «такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат» [12, с. 18–19].

Методология и методы исследования. Методология исследования определяется совокупностью методологических подходов, характерных для исследований научно-педагогической школы Л. И. Новиковой (системный, средовый, амбивалентный, синергетический) при доминировании принципов феноменологического подхода. Ведущие методы — анализ научно-педагогического наследия Л. И. Новиковой, трудов исследователей ее научной школы, систематизация, конкретизация базовых идей, интерпретация отдельных положений с позиций современного научного социально-гуманитарного знания.

Результаты исследования. Научно-педагогическое наследие Л. И. Новиковой обладает целым рядом качественно своеобразных характеристик и особенностей, что выражается в следующем:

– в стремлении рассматривать воспитание не только в логике протекания линейных процессов, но и с позиций нелинейности, стохастичности. Именно таковым, по сути, является переход воспитательной системы к целостности, когда взаимодействие элементов дает приращение новых интегративных характеристик; образование воспитательного пространства, расширяющегося и укрепляющегося за счет со-бытия субъектов взаимодействия, смыслового единства их позиций, встречи смыслов;
– в осторожном обращении при характеристике процессов и явлений в воспитании к рациональной подконтрольности [5]. Уже при разработке теории коллектива Людмила Ивановна рассматривает не только формальную структуру, но и неформальные составляющие и характеристики, большинство из которых в значительной мере стихийны. При этом удается сохранить педагогическое звучание и удержать педагогические смыслы — вмешательство возможно, утверждает автор, но именно вмешательство, а не четкое, поступательное управление (что, на наш взгляд, отличает теорию коллектива Л. И. Новиковой). Основание очевидно: в становлении

коллектива существенную роль играют складывающиеся в группе отношения. Людмила Ивановна писала: «Для сложившегося сплоченного коллектива типичен гуманистический характер таких отношений. Однако гуманизм их не рождается стихийно, а целенаправленно культивируется через соответствующую организацию деятельности (взаимопомощь, шефство, забота о попавших в беду) и тактичное вмешательство в сферу свободного, не детерминированного деятельностью общения детей» [9, с. 46]. Обращение к отношениям — отличительная черта всех рассуждений Л. И. Новиковой, благодаря погружению в сущность воспитательных отношений родилась концепция воспитательного пространства;

– социально-педагогические феномены, рассматриваемые с позиций феноменологии, выделяются, описываются и оцениваются с учетом их человекоразмерности. В наследии Л. И. Новиковой и разработках ее научной школы мерилом становится личность. Задолго до утверждения в отечественной педагогике и образовании личностно ориентированного подхода личность воспитанника рассматривается как цель, предмет и субъект воспитания. В опубликованной в 1972 году работе «Ребенок в системе коллективных отношений» обращалось внимание на управление развитием личности как сути воспитательных влияний, причем влияний преимущественно косвенных, реализуемых через выстраивание системы, освоение среды, работу через коллектив, опору на отношение [9, с. 125].

Человекоразмерность предполагает не только и не столько постановку человека (в нашем случае — ребенка) в центр рассматриваемой системы, процесса, явления, сколько оценку этих процессов и систем с позиций посильности для человека в конкретных социокультурных условиях. Понимая уязвимость детства, неустойчивость личностных характеристик, которые, по сути, находятся в состоянии постоянного приращения, проверки, коррекции, все воспитательные практики рассматриваются Л. И. Новиковой как индивидуально ориентированные, обеспечивающие «благоприятное положение в коллективе».

Еще одна сущностная характеристика феноменологического подхода — социокультурная причинность и обусловленность научного знания — выступает стержнем научного наследия Л. И. Новиковой. Как следствие, социокультурные контексты становятся неотъемлемой характеристикой научной логики ее учеников, вершиной чего можно

считать разработку Анатолием Викторовичем Мудриком концепции социального воспитания, определяющей в настоящее время актуальное социально-педагогическое научное знание [8].

Обращает на себя внимание и тот факт, что в наследии Л. И. Новиковой имплицитно заложены оригинальные подходы и идеи для описания педагогических сущностей, не объективированных в период ее жизни, но актуальных в современном научном педагогическом знании.

Одним из подтверждений данного тезиса может выступать прочтение работ Л. И. Новиковой в контексте современных педагогических исследований идентичности (неслучайно, что данная тематика активно разрабатывается в научной школе Л. И. Новиковой).

Понятие «идентичность» не входило в активный педагогический словарь в период, когда Л. И. Новикова совместно с коллегами по Научному совету при Президиуме АПН по проблеме «Коллектив и личность» (Х. Й. Лийметс, А. В. Петровский и др.) формулировала основные положения оригинальной теории коллектива. Вместе с тем в процессе этой работы была дана психолого-педагогическая интерпретация ряду базовых идей, в последующем аккумулированных в теориях идентичности. В частности, в работах Людмилы Ивановны этого периода значительное внимание уделено неформальной структуре коллектива, психологическим эффектам педагогических практик по созданию и развитию коллективистических отношений и идентификаций в малых группах, значимым связям и отношениям, влияющим на личностное развитие и самоопределение школьников, выбору референтных отношений и групп членства. Последнее в современных теориях идентичности описывается в качестве ведущих механизмов становления и развития этого элемента самосознания.

Важную роль, на наш взгляд, сыграла убежденность академика Л. И. Новиковой в ведущей роли социально-психологических механизмов, в первую очередь отношений в развитии педагогических процессов и систем, достижении педагогических результатов и эффектов. Поддерживая идеи О. Шмидта и Г. Рокова [9, с. 12–15], она рассуждает на тему «духа класса», задаваемого «сильными и слабыми, способными и менее способными, учителями и детьми» [9, с. 13]. «Дух школы» и «дух класса» впоследствии были представлены в научной школе Л. И. Новиковой в качестве интегративного свойства воспитательных систем (теория воспитательных систем) и базовой характеристики воспитательного

пространства (концепция воспитательного пространства).

С «духом класса» и «духом школы» тесно связана идея о поле интеллектуально-морального напряжения (или «поле коллектива»). В работах Л. И. Новиковой последнее предстает как «…особое интегральное свойство, характеризующее состояние коллектива как целостной системы, выражающее складывающиеся в коллективе отношения, нормы поведения, ценности. Установки, общественное мнение, поле являются одной из основных характеристик коллектива как субъекта воспитания, ибо эти образования действуют на ребенка не как отдельные факторы, а в определенной целостности. Поле зависит от состава детей, уровня их развития, характера деятельности и общения, от стиля отношений педагога к детскому коллективу. Являясь функцией отношений в детской среде, оно, в свою очередь, влияет на эти отношения, в значительной степени определяет их характер» [9, с. 48–49].

В теории воспитательных систем значительное внимание было уделено проблеме целостности (суммативная и целостная воспитательные системы), роли коллективистических (товарищеских) отношений, выбору этих отношений каждым конкретным членом малой группы. «При этом последние неизбежно меняются: что-то берут от целого и что-то отдают ему» [9, с. 13]. Тем самым утверждается значение индивидуальности, подчеркивается роль коллектива в развитии индивидуальности каждого его члена. При этом неизбежное приспособление и слияние (Г. Роков) с лидерами, референтными микрогруппами, принятыми в группе нормами (при условии педагогического обеспечения меры) выступает основой перехода социального в индивидуальное, составляет основу механизма развития и формирования социальной идентичности.

Другим важным механизмом формирования идентичности выступает создание и развитие базового набора идентичностей. Рассуждая об отношениях, складывающихся в каждом классе, Л. И. Новикова подчеркивала: «Бесчисленные взаимные влияния связывают класс в единое целое. В классе формируется единое общественное мнение о порядочном и непорядочном, дурном и хорошем, честном и бесчестном» [9, с. 13]. При этом важно, что в силу возрастных особенностей — целенаправленно или стихийно — школьники затребуют подтверждения значимости, реалистичности, состоятельности этих, по сути абстрактных нормативных характеристик. Соответствующие антропо-образы и образцы и составляют основу базового набора идентичностей, который, в свою очередь, следует рассматривать

в качестве интегративного свойства целостных воспитательных систем, сущностной характеристики воспитательного пространства.

Аналогичные идеи связаны с развитием в научной школе Л. И. Новиковой социально-педагогического подхода (прежде всего, концепция социального воспитания А. В. Мудрика [8]), идей неконтролируемых воспитательных и/или социализирующих влияний, роли культурных феноменов. Последнее максимально значимо с точки зрения получения педагогических результатов и эффектов. Л. И. Новикова подчеркивала значение сочетания ценностных, традиционных и символических механизмов социально-педагогических влияний (в сочетании «материального, социального и духовного» [10] предъявлений): «Для того чтобы воспитательная система была гуманистической и порождала гуманные отношения между детьми и взрослыми, цели должны быть связаны с освоением общечеловеческих ценностей, деятельность — иметь характер коллективно организованного социального творчества, а освоенная среда — расширять сферу социально ценной деятельности» [9, с. 189].

Идея первостепенности ценностной детерминированности воспитания, ценностного компонента культуры школы (как и культуры любой организации) поддерживается и развивается современными теоретиками и практиками. При этом важную роль играет обеспечение перехода от декларирования к внедрению, от желаемого состояния к реалистичному присутствию. В этой связи интересна передовая практика, инициированная и поддерживаемая научной школой Л. И. Новиковой, примером которой может служить опыт школы № 825 г. Москвы [2, с. 5–6].

Аналогичное требование реалистичности, интеграции в культуру школы сформулировано Л. И. Новиковой и ее последователями применительно к традиционной составляющей (традиции, традиционный механизм социализации), вводимым и поддерживаемым символам (символический механизм социализации). Последнее значимо в силу естественного субкультурного разнообразия, наличия самостоятельных позиций субъектов педагогического процесса [1, с. 118], постепенного оформления культурно целостных общностей, наиболее педагогическим ценным из которых является, по мнению Л. И. Новиковой, общешкольный коллектив [13, с. 24].

Заключение. Подводя итог, отметим, что научно-педагогическое наследие Л. И. Новиковой содержит описание многочисленных социально-педагогических феноменов в воспитании, как впервые выделенных

и обозначенных Людмилой Ивановной и ее учениками, так и традиционно используемых в теории воспитания, но описываемых в непривычном ракурсе, с позиций оригинальных подходов.

К базовым установкам, послужившим развитию феноменологии воспитания, отнесем:

– изучение воспитания не только в логике протекания линейных процессов, но и с позиций нелинейности, стохастичности;
– обращение при характеристике процессов и явлений в воспитании к рациональной подконтрольности в сочетании с неконтролируемыми или частично контролируемыми проявлениями;
– утверждение доминанты отношений в воспитании и его проекциях (воспитательный процесс, воспитательное явление, воспитательное событий и т.п.);
– оценка воспитательных практик с позиций личностно- и человекоразмерности;
– актуализация фактора социокультурной обусловленности воспитания, воспитательных компонентов социокультурной ситуации развития личности;
– выделение и содержательное наполнение ниш для последующего опредмечивания педагогических сущностей, не объективированных в период жизни академика Л. И. Новиковой, но актуальных в современном научном педагогическом знании (идентичность, базовый набор идентичностей, культура образовательной организации как интегративное свойство ее воспитательной системы в единстве ценностного, традиционного и символического компонентов).

Это обусловливает сохранение интереса к научно-педагогическому наследию академика Л. И. Новиковой и разработкам представителей ее научной школы, возникновение новых интерпретаций и направлений исследования, развивающих оригинальные и продуктивные идеи Людмилы Ивановны, дающих им жизнь в новых социокультурных условиях.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект 18–013–00613а «Социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем».

Литература

1. *Барышников Е. Н.* Критерии развития воспитательной системы образовательного учреждения // Критериальное обеспечение процессов развития воспитательной системы образовательного учреждения / Селиванова Н. Л., Соколова Е. И. (ред.). М.: ИТИП РАО, 2006. С. 104–120.

2. *Григорьев Д. В.* Перспективы развития теории воспитательных систем // Научное наследие академика Л. И. Новиковой: классика и современность / Григорьева А. И. (ред.). Тула: ИПКиППРО ТО, 2008. С. 29–40.

3. *Гутнер Г. Б.* Возможный аргумент в пользу феноменологического подхода // Эпистемология и философия науки. 2009. № 2. С. 47–50.

4. *Демакова И. Д.* Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38). С. 22–30.

5. *Иванова А. С.* Феноменологическая социология в контексте современных методологических дискуссий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Социология». 2010. № 1. С. 64–70.

6. *Кривцова С. В.* Феноменологическая педагогика // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 4. С. 111–126.

7. *Лукацкий М. А.* Философские ориентиры междисциплинарных исследований в сфере образования // Известия Российской академии образования. 2017. № 2 (42). С. 5–51.

8. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика. М.: Академия, 2013. 240 с.

9. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М.: ПЕР СЭ, 2010. 236 с.

10. *Попова И. Н.* Культура школы как феномен педагогической теории и практики: автореф. дис. … канд. пед. наук. Владимир, 2004. 22 с.

11. 11. Роков Г. К психологии школьного класса // Вестник воспитания. 1903. № 4. С. 25–91.

12. *Селиванова Н. Л.* Научная школа Л. И. Новиковой: приоритеты развития // Воспитание — стратегический национальный приоритет / Гаврилин А. В. (ред.). В 2-х ч. Ч. 1. Владимир: ВИРО, 2018. С. 16–24.

13. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / сост. П. В. Степанов. М.: Педагогическое общество России, 2002. 32 с.

14. *Тимощук Е. А.* Феноменологический подход в контексте современных образовательных тенденций // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 3. С. 29–32.

15. *Шевелев А. Н.* Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. Т. 6. № 14. С. 151–162.

16. *Berger H. M.* Phenomenological Approaches in the History of Ethnomusicology. 2015 [Электронный ресурс]. URL: http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935321.001.0001/oxfordhb-9780199935321-e-30 (дата обращения: 23.06.2018).

17. *Keshtiaray N.* Phenomenological explanation of an experiential curriculum in medical education: A feministic approach // Journal of Education and Health Promotion. 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.biomedsearch.com/nih/Phenomenological-explanation-experiential-curriculum-in/23555111.html (дата обращения: 23.06.2018).

18. *Rangel-Clawson A. M.* A Phenomenological Approach Examining the Completion of Latino High School Students through the Lenses of Critical Race Theory. Dissertations. 1424. 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1424 (дата обращения 23.06.2018).

19. *Seamon D. A.* Way of Seeing People and Place: Phenomenology in Environment-Behavior Research. 2000 [Электронный ресурс]. URL: http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/1697/?sequence=1 (дата обращения 23.06.2018).

20. *Symeonidis V., Schwarz, J. F.* Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/313696751_Phenomenon-Based_Teaching_and_Learning_through_the_Pedagogical_Lenses_of_Phenomenology_The_Recent_Curriculum_Reform_in_Finland (дата обращения: 23.06.2018).

IDEAS OF L. I. NOVIKOVA IN THE CONTEXT OF UPBRINGING PHENOMENOLOGY

The scientific and pedagogical heritage of Academician of the Russian Academy of Education, L. I. Novikova has become more and more active in recent years as an independent subject of reflection and analysis. According to the author, this is possible for the reason that the scholar's texts conceal several levels of meanings, the comprehension of which in new socio-cultural conditions becomes a productive research task.

The purpose of this article is to analyze the scientific and pedagogical heritage of L. I. Novikova in the context of the phenomenological approach, as well as the specification of the individual installations characteristic of the scholar's heritage that influenced the development of the phenomenology of education.

The methodology of the study is determined by the totality of methodological approaches characteristic of the research of L. I. Novikova's scientific and pedagogical school (systemic, environmental, ambivalent, synergetic) with the predominance of the principles of the phenomenological approach. The leading methods are the followings: analysis of the scientific and pedagogical heritage of L. I. Novikova; works of researchers of its scientific school; systematization, concretization of basic ideas; interpretation of certain provisions from the standpoint of modern scientific social and humanitarian knowledge.

The author of the article relates the following to the basic attitudes that have served the development of the phenomenology of education: the study of upbringing not only in the logic of the flow of linear processes, but also from the position of nonlinearity, stochasticity; the treatment in describing the processes and phenomena in education to rational control in combination with uncontrolled or partially controlled manifestations; the affirmation of the dominant relations in education and its projections (educational process, educational phenomenon, educational events, etc.); the assessment of educational practices from the standpoint of personal and human dimension; actualization of the factor of socio-cultural conditioning of upbringing, educational components of the socio-cultural situation of personality development; the definition and content of those pedagogical essences that were not objectified during the life of Academician L. I. Novikova, but are relevant in modern scientific pedagogical knowledge (identity, basic set of identities, the culture of educational organization as an integrative property of its educational system in the unity of the value, traditional and symbolic components).

Keywords: education theory, scientific-pedagogical heritage, phenomenological approach, collective theory, educational system, identity, culture of the educational organization.

References

- *Baryshnikov E. N.* Kriterii razvitiya vospitatel'noj sistemy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Kriterial'noe obespechenie processov razvitiya vospitatel'noj sistemy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya / Selivanova N. L., Sokolova E. I. (red.). M.: ITIP RAO, 2006. S. 104–120. [In Rus].
- *Berger H. M.* Phenomenological Approaches in the History of Ethnomusicology. 2015 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935321.001.0001/oxfordhb-9780199935321-e-30 (data obrashcheniya: 23.06.2018).
- *Demakova I. D.* Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga v usloviyah paradigmal'nogo sdviga: metodologicheskij aspekt // Obrazovanie i samorazvitie. 2013. № 4 (38). S. 22–30. [In Rus].
- Grigor'ev D. V. Perspektivy razvitiya teorii vospitatel'nyh sistem // Nauchnoe nasledie akademika L. I. Novikovoj: klassika i sovremennost' / Grigor'eva A. I. (red.). Tula: IPKiPPRO TO, 2008. S. 29–40. [In Rus].
- *Gutner G. B.* Vozmozhnyj argument v pol'zu fenomenologicheskogo podhoda // Epistemologiya i filosofiya nauki. 2009. № 2. S. 47–50. [In Rus].
- *Ivanova A. S.* Fenomenologicheskaya sociologiya v kontekste sovremennyh metodologicheskih diskussij // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Sociologiya». 2010. № 1. S. 64–70. [In Rus].
- *Keshtiaray N.* et al. Phenomenological explanation of an experiential curriculum in medical education: A feministic approach [Elektronnyj resurs] // Journal of Education and Health Promotion. 2012. URL: http://www.biomedsearch.com/nih/Phenomenological-explanation-experientialcurriculum-in/23555111.html (data obrashcheniya: 23.06.2018). [In Rus].
- *Krivcova S. V.* Fenomenologicheskaya pedagogika // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2014. № 4. S. 111–126. [In Rus].

- *Lukackij M. A.* Filosofskie orientiry mezhdisciplinarnyh issledovanij v sfere obrazovaniya // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. 2017. № 2 (42). S. 5–51. [In Rus].
- *Mudrik A. V.* Social'naya pedagogika. M.: Akademiya, 2013. 240 s. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy. M.: PER SE, 2010. 236 s. [In Rus].
- *Popova I. N.* Kul'tura shkoly kak fenomen pedagogicheskoj teorii i praktiki: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Vladimir, 2004. 22 s. [In Rus].
- *Rangel-Clawson A. M.* A Phenomenological Approach Examining the Completion of Latino High School Students through the Lenses of Critical Race Theory. Dissertations. 1424. 2016. [Elektronnyj resurs] URL: http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/1424 (data obrashcheniya: 23.06.2018).
- *Rokov G.* K psihologii shkol'nogo klassa // Vestnik vospitaniya. 1903. № 4. S. 25–91. [In Rus].
- *Seamon D. A.* Way of Seeing People and Place: Phenomenology in Environment-Behavior Research. 2000 [Elektronnyj resurs] URL: http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/1697/?sequence=1 (data obrashcheniya: 23.06.2018).
- *Selivanova N. L.* Nauchnaya shkola L. I. Novikovoj: prioritety razvitiya // Vospitanie – strategicheskij nacional'nyj prioritet / Gavrilin A. V. (red.). V 2-h ch. Ch. 1. Vladimir: VIRO, 2018. S. 16–24. [In Rus].
- *Shevelev A. N.* Potencial fenomenologicheskogo podhoda v istoriko-pedagogicheskih issledovaniyah // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2006. T. 6. № 14. S. 151–162. [In Rus].
- Slovar'-spravochnik po teorii vospitatel'nyh sistem / sost. P. V. Stepanov. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 32 s. [In Rus].
- *Symeonidis V., Schwarz, J. F.* Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/313696751_Phenomenon-Based_Teaching_and_Learning_through_the_Pedagogical_Lenses_of_Phenomenology_The_Recent_Curriculum_Reform_in_Finland (data obrashcheniya: 23.06.2018).
- *Timoshchuk E. A.* Fenomenologicheskij podhod v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh tendencij // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2018. № 3. S. 29–32. [In Rus].

УДК 37.035

ИСХОДНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ОРИЕНТИРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МАЛОГО ГОРОДА В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Л. И. НОВИКОВОЙ

А.Е.Баранов

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Тверского колледжа культуры имени Н.А.Львова
E-mail: aebaranov@bk.ru

Alexey E. Baranov
PhD (Education), Associate Professor, Director of the Tver College of Culture named after N.A. Lvov, Russia

В статье предпринимается попытка предъявления генезиса понятия «воспитательное пространство малого города». Анализируются научные идеи академика Л. И. Новиковой, раскрывающие сущность понятия «воспитательное пространство», детерминирующие обособление в категориальном поле современной теории воспитания дефиниции «воспитательное пространство малого города».

Ключевые слова: *теория воспитания, социальное воспитание, воспитательное пространство, малый город.*

Н.А.Баранова

Кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой педагогики и психологии, Тверской колледж культуры имени Н.А.Львова, г.Тверь
E-mail: barnat 353@yandex.ru

Natalia A. Baranova
PhD (Education), Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology, the Tver College of Culture named after N.A. Lvov, Russia

Обособление в категориальном поле теории воспитания понятия «воспитательное пространство малого города» и последовавшие за этим многочисленные исследования этого феномена педагогической действительности относятся к концу прошлого столетия и детерминированы рядом обстоятельств, имеющих принципиальное значение.

Первое — введение академиком Людмилой Ивановной Новиковой и ее научной школой в научный оборот «родового» понятия «воспитательное пространство». В 1996 году в г. Кстово Нижегородской области под руководством

Как цитировать статью: Баранов А. Е. , Баранова Н. А. Исходные основания и ориентиры исследования воспитательного пространства малого города в творческом наследии Л. И. Новиковой // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. .35–42.

Л. И. Новиковой (Москва) и М. П. Кузьминовой (Нижний Новгород) проходит совместное заседание двух проблемных лабораторий теории и практики воспитательных систем, на котором широко обсуждаются вопросы, связанные с воспитательным пространством. Первая фиксируемая нами научная публикация, раскрывающая проблемы создания единого воспитательного пространства, принадлежит Л. И. Новиковой и И. В. Кулешовой и относится к 1996 году [7]. В 1997 году проблемы воспитательного пространства вошли в программу всероссийской научно-практической конференции в г. Владимире (В. В. Андреева, В. И. Аршинов, А. В. Гаврилин и др.), а подходы к определению воспитательного пространства малого города и его исследованию нашли отражение в материалах конференции [2].

Второе — преодоление в практике периода идеологической неопределенности и некоторой растерянности педагогическими коллективами большинства образовательных организаций и последовавший за этим интенсивный поиск ориентиров, векторов развития и научных оснований воспитательной деятельности. Этот период характеризуется активным внедрением в практику школ и других образовательных организаций теории воспитательных систем, их моделированием, построением и изучением, инициативами школ, колледжей, вузов, выходящими за границы внутренних сред, их активной позицией в пространстве города, актуализирующими обращение к идеям воспитательного пространства.

Третье — осознание местными сообществами и властными структурами необходимости выработки концепции и общей программы действий в отношении нового поколения, в рамках нашей работы — юных жителей малого города. Среди административно-территориальных единиц различного уровня малый город занимает особое место, являясь, безусловно, самобытной исторически и культурно сложившейся, имеющей устойчивые характеристики формой локализации пространства и специфического социума, как правило, своеобразной «столицей» муниципального образования. Возможно, поэтому, а также в связи с тем, что в этот период главами администраций малых городов зачастую становятся педагоги, идеи воспитательного пространства активно используются в разработке муниципальных программ воспитания.

Четвертое — интенсивная исследовательская деятельность и научная рефлексия реальной воспитательной практики, осуществлявшаяся отдельными учеными и научными коллективами, находившая отражение

в концепциях и теориях социального воспитания. В рамках научной школы Л. И. Новиковой — это складывающаяся концепция воспитательного пространства (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, И. В. Степанова, М. В. Шакурова, Д. В. Григорьев и др.), концептуальные подходы, впервые обозначающие специфику социализации в различных типах поселений (А. В. Мудрик, М. В. Никитский и др.), средовой подход в воспитании (Ю. С. Мануйлов), концептуальные подходы к построению воспитательного пространства малого города (А. В. Гаврилин, М. В. Корешков), а также социокультурный подход А. М. Цирульникова, теория воспитательных пространств Ю. П. Сокольникова и др.

Поиск адекватных вызовам современности моделей социального воспитания в условиях малого города актуализирует исследование генезиса *воспитательного пространства*, абрисы которого как феномена педагогической действительности просматриваются в отечественных исследованиях «педагогики среды» в начале прошлого столетия, зарубежных «школ в среде» и «школ в природе». В середине XX века в терминолексике воспитательной (воспитывающей) среды этот феномен проявляется в идеях и практике социально-педагогических комплексов города Свердловска (ныне — Екатеринбург) и воспитательных площадок по месту жительства города Горького (ныне — Нижний Новгород), «Яранского содружества» (Яранский район Кировской области) и т.п. Научная рефлексия этого опыта содержится в работах В. Г. Бочаровой, Ю. С. Бродского, А. Т. Куракина, Ю. С. Мануйлова, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, В. Д. Семенова и других ученых. Так, Н. Л. Селиванова при анализе современных суждений о воспитательном пространстве отмечает: «Общие условия эффективного функционирования различных моделей воспитательного пространства: наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса его создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания; «мягкая» структура пространства, его событийность, диалоговый режим создания; разветвленная система отношений между различными компонентами, субъектами пространства» [9, с. 69].

Дефиниция «воспитательное пространство малого города» концептуализируется и проблематизируется в конце XX века. На этот процесс оказывают существенное влияние развитие теории воспитательного пространства и исследовательский поиск в научной школе

Л. И. Новиковой, значительная работа по изучению и апробации различных моделей воспитательного пространства проводилась в тот период на опытно-экспериментальных площадках научного центра современных проблем воспитания Института теории образования и педагогики Российской академии образования (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. А. Караковский и др.) во Владимирской, Калужской, Кировской, Ленинградской, Нижегородской, Пермской, Тверской, Тульской областях. Благодаря этой работе, проводимой совместно с практиками, обозначены контуры и особенности воспитательного пространства малого города, уточнены отдельные положения концепции воспитательного пространства, популяризируются научно-педагогические идеи о механизмах взаимодействия субъектов социального воспитания в условиях малого города, появляются оригинальные описания воспитательного пространства самобытных российских городов Вязники, Кольчугино, Ломоносов, Кстово, Козьмодемьянск, Конаково и др. Исследованию воспитательного пространства малого города, муниципального района в рамках рассматриваемой концепции посвящены работы А. Е. Баранова, Н. А. Барановой, А. В. Гаврилина, М. В. Корешкова, С. А. Криворотовой, Н. А. Салык, И. В. Степановой, М. С. Якушкиной и др.

Следует отметить, что подходы к построению и исследованию воспитательного пространства складывались в научной школе Л. И. Новиковой на протяжении длительного времени. При этом особый интерес вызывают ранние работы, в которых сам термин не употребляется, а его смысловое наполнение уже присутствует. Так, анализируя комплексный подход к воспитанию, авторский коллектив (Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, А. Т. Куракин) отмечает, что его реализация предполагает «…интеграцию всех воздействий (со стороны общества и его институтов, ближайшего окружения, включая семью, различные формальные и неформальные группы), а также концентрацию собственных усилий в самовоспитании, которые приводили бы к реализации основных воспитательных целей» [3, с. 51]. Далее отмечается, что интеграция воспитательных воздействий по-разному осуществляется на разных уровнях управления воспитательным процессом, в частности — на социально-педагогическом (в масштабе общества и отдельных его регионов). В этой же работе, характеризуя воспитательные комплексы, воспитательные центры и воспитывающие ситуации как формы организации воспитательного процесса, авторы отмечают, что «… если воспитательные комплексы дают возможность

педагогическому коллективу сконцентрировать свои воздействия на детей во времени, то воспитательные центры позволяют раздвинуть границы таких воздействий в пространстве» [3, с. 57]. «Если таких центров в рамках города возникает несколько,— отмечают Л. И. Новикова и И. В. Кулешова,— то можно, по-видимому, говорить о возникновении воспитательного пространства города как пространства мозаичного типа» [7, с. 198].

Согласно позиции Л. И. Новиковой, среда представляется как данность, которая не всегда может обладать воспитательным влиянием, а воспитательное пространство — педагогически целесообразно организованная среда, окружающая ребенка (это может быть среда класса, школы, дома, микрорайона, города). Таким образом, создается «воспитывающая среда» («среда в среде»), адекватная составляющим воспитанности: ориентация на общечеловеческие ценности, интеллигентность, коллективизм, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях, ответственность в поступках, «самость» [6, с. 32].

Давая определение воспитательному пространству, Л. И. Новикова отмечает, что «в самом широком смысле — это множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих объектов, расстоянием между ними. Пространство амбивалентно: для него характерны такие, казалось бы, взаимоисключающие свойства, как протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность» [8, с. 228].

Последовательная разработка основных концептуальных положений о воспитательном пространстве обозначила ряд интересных для современного исследователя проблем, не нашедших, на наш взгляд, должного отражения в научных изысканиях.

Одна из них — субъектная позиция ребенка, подростка, юноши в воспитательном пространстве, его создании и совершенствовании. В своей совместной с М. В. Соколовским работе Л. И. Новикова отмечает: «Требуются немалые усилия, чтобы дети ощущали пространство, окружающее школу, как свою основную территорию, за которую они несут ответственность. А ведь воспитательное пространство должно восприниматься детьми как собственное пространство, как ниша по отношению к тому, что лежит вне его» [4, с. 141]. Несколько позже Л. И. Новикова напишет: «Эффективность освоения этого пространства со стороны ребенка зависит от того, каким он его видит (как уже сложившееся или

только складывающееся), в какой мере участвует в его совершенствовании» [6, с. 33]. «Рассматривая такие факторы, влияющие на процесс личностного развития ребенка, как «воспитательная система» школы и «воспитательное пространство»,— отмечает Л. И. Новикова,— необходимо исследовать и охарактеризовать роль старшего друга (педагога, старшеклассника) в личностном развитии ребенка» [5, с. 11].

Построение современных исследований воспитательного пространства малого города во многом базируется на научных идеях академика Л. И. Новиковой, внимательное прочтение работ которой позволит открыть множество аспектов изучения этого непростого феномена педагогической действительности.

Опыт нашего исследования воспитательного пространства малого города [1; 10] показал, что важной проблемой остается выбор адекватных предмету исследования и современным тенденциям развития науки актуальных методов познания. Интересен в этой связи исторический опыт разработки и использования комплексного междисциплинарного подхода к изучению города как особого исторического, социального и культурного феномена. Этому подходу присущ особый антропоморфичный, образный, подчеркнуто нетерминологичный стиль описания, включающий понятия «биография города», «образ города», «душа города» и т.п., а также синтез объекта исследования — города и основного метода познания — исследовательской экскурсии (экспедиции), имевшие место в исследованиях 20-х годов прошлого столетия И. М. Гревса и Н. А. Анциферова и их последователей. Как отмечают современные исследователи, именно благодаря такому взгляду было начато изучение города как системы, имеющей знаковый характер, разработана методика изучения города, которая впервые позволила «осмыслить его как социокультурный феномен, отражающий историю становления общества и сохраняющий мироощущение многих поколений его жителей» (Е. Н. Мастеница), именно такой подход «способен наиболее точно и полно отразить всю совокупность аспектов городской культуры» (О. В. Киреева). Определенные перспективы в исследовании воспитательного пространства малого города имеет обращение к социокультурному подходу в интерпретации А. М. Цирульникова, в рамках которого система образования изучается с учетом сложного противоречивого соотношения социума и культуры, динамики, исторического развития на широкой географии в ходе многочисленных экспедиций.

Исходя из вышеизложенного, в качестве одного из механизмов изучения воспитательного пространства малого города нами была предложена научная экспедиции как комплексная форма полевых педагогических исследований [1]. Представленные подходы и обстоятельства их реализации позволили определить проблемное поле и разработать программу экспедиции, на первом этапе которой была составлена примерная схема характеристики социокультурных и педагогических условий, обеспечивающих актуализацию воспитательного потенциала малого города и описание его воспитательного пространства.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17–06–00525а «Социокультурные практики местных сообществ в воспитательном пространстве малого города».

Литература

1. *Баранов А. Е.* Воспитательное пространство малого города: проблемы исследования // Воспитательное пространство малого города: модели сетевого взаимодействия: сб. науч. тр. / под ред. Н. А. Барановой. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2017. С. 5–18.

2. *Гаврилин А. В., Корешков М. В.* Воспитательное пространство малого города // Теория и практика гуманистическим воспитательных систем: матер. всерос. науч.-практ. конф. (г. Владимир, 12–16 октября 1997 г.) // редкол.: А. В. Гаврилин, Л. И. Новикова (отв. ред.) и др. Владимир: Изд. ВОИУУ, 1997. С. 68–70.

3. *Лийметс Х. Й., Новикова Л. И., Куракин А. Т.* Комплексный подход к воспитательному процессу // Комплексный подход к воспитанию школьников: сб. статей // сост. Л. И. Филатова, Т. В. Сорокина; под ред. Л. К. Балясной. М.: Просвещение, 1982. С. 50–59.

4. *Новикова Л. И., Соколовский М. В.* «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. 1998. № 1. С. 132–143.

5. *Новикова Л. И.* Воспитание как педагогическая категория // Воспитание как научная категория и феномен социальной практики: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (г. Владимир, 15–17 октября 2001 г.); редкол.: В. В. Андреева, А. В. Гаврилин (отв. ред.), Л. В. Куликова, Н. Л. Селиванова. В 2-х ч. Ч 1. Владимир: Изд. ВОИУУ, 2001. С. 5–11.

6. *Новикова Л. И.* Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6. С. 28–35.

7. *Новикова Л. И., Кулешова И. В.* Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / под ред. Л. И. Новиковой, Р. Б. Вендровской, В. А. Караковского. М.: НИИ теории образования и педагогики РАО, 1996. С. 195–203.

8. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М.: ПЕР СЭ, 2010. 324 с.

9. *Селиванова Н. Л.* Современные представления о воспитательном пространстве // Современные концепции воспитания: матер. конф. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. С. 62–72.

10. Эмпирическое многообразие моделей сетевого взаимодействия субъектов воспитательного пространства малого города: аналит. доклад / Н. А. Баранова и др. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2017. 65 с.

INITIAL FOUNDATIONS AND GUIDANCE OF THE RESEARCH OF UPBRINGING SPACE OF A TOWN IN THE CREATIVE HERITAGE OF L. I. NOVIKOVA

The authors of the article made an attempt to present the genesis of the concept of "upbringing space of a town". The authors analyzed the scientific ideas of Academician L. I. Novikova, revealing the essence of the concept of "upbringing space". This refers to the concepts that determine the isolation of the definition of "upbringing space of a town" in the categorical field of modern theory of upbringing.

Keywords: theory of education (upbringing), social upbringing, upbringing space, town.

References

- *Baranov A. E.* Vospitatel'noe prostranstvo malogo goroda: problemy issledovaniya // Vospitatel'noe prostranstvo malogo goroda: modeli setevogo vzaimodejstviya: sb. nauch. tr. / pod red. N. A. Baranovoj. Tver': OOO «GK «Stimul», 2017. S. 5–18. [In Rus].
- Empiricheskoe mnogoobrazie modelej setevogo vzaimodejstviya sub"ektov vospitatel'nogo prostranstva malogo goroda: analit. doklad / N. A. Baranova i dr. Tver': OOO «GK «Stimul», 2017. 65 s. [In Rus].
- *Gavrilin A. V., Koreshkov M. V.* Vospitatel'noe prostranstvo malogo goroda // Teoriya i praktika gumanisticheskim vospitatel'nyh sistem: mater. vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Vladimir, 12–16 oktyabrya 1997 g.) // redkol.: A. V. Gavrilin, L. I. Novikova (otv. red.) i dr. Vladimir: Izd. VOIUU, 1997. S. 68–70. [In Rus].
- *Lijmets H. J., Novikova L. I., Kurakin A. T.* Kompleksnyj podhod k vospitatel'nomu processu // Kompleksnyj podhod k vospitaniyu shkol'nikov: sb. statej // sost. L. I. Filatova, T. V. Sorokina; pod red. L. K. Balyasnoj. M.: Prosveshchenie, 1982. S. 50–59. [In Rus].
- *Novikova L. I., Sokolovskij M. V.* «Vospitatel'noe prostranstvo» kak otkrytaya sistema (Pedagogika i sinergetika) // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 1998. № 1. S. 132–143. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Vospitanie kak pedagogicheskaya kategoriya // Vospitanie kak nauchnaya kategoriya i fenomen social'noj praktiki: mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Vladimir, 15–17 oktyabrya 2001 g.); redkol.: V. V. Andreeva, A. V. Gavrilin (otv. red.), L. V. Kulikova, N. L. Selivanova. V 2-h ch. Ch 1. Vladimir: Izd. VOIUU, 2001. S. 5–11. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Vospitanie kak pedagogicheskaya kategoriya // Pedagogika. 2000. № 6. S. 28–35. [In Rus].
- *Novikova L. I., Kuleshova I. V.* Vospitatel'noe prostranstvo: opyt I razmyshleniya // Metodologiya, teoriya i praktika vospitatel'nyh sistem: poisk prodolzhaetsya / pod red. L. I. Novikovoj, R. B. Vendrovskoj, V. A. Karakovskogo. M.: NII teorii obrazovaniya i pedagogiki RAO, 1996. S. 195–203. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. N. L. Selivanovoj, A. V. Mudrika; sost. E. I. Sokolova. M.: PER SE, 2010. 324 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Sovremennye predstavleniya o vospitatel'nom prostranstve // Sovremennye koncepcii vospitaniya: mater. konf. Yaroslavl': Izd-vo YaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2000. S. 62–72. [In Rus].

УДК 37.012.8

НАУЧНАЯ ШКОЛА ЛЮДМИЛЫ ИВАНОВНЫ НОВИКОВОЙ КАК ЭКСПЕРТНОЕ СООБЩЕСТВО

Е.В.Киселева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСОФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск
E-mail: elena_mig@mail.ru

Elena V. Kiseleva
PhD (Education) Associate Professor, Chair of Pedagogy Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia

Н.Н.Киселев

Кандидат социологических наук, доцент, проректор по воспитательной и социальной работе ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск
E-mail: nikolai_kiselev@mail.ru

Nikolay N. Kiselev
PhD (Sociology), Associate Professor, Vice-rector for Educational and Social Work, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia

Введение. *Статья затрагивает проблему экспертизы воспитания и рассматривает характеристики экспертных методов и экспертных сообществ, анализирует аспект формирования авторского экспертного сообщества научной школы Л. И. Новиковой.*

Цель статьи. Для понимания сущностных характеристик научной школы как экспертного сообщества, специфики экспертных сообществ в сфере воспитания необходимо определить сущность понятий «эксперт», «экспертное сообщество», рассмотреть исторический аспект идеи формирования экспертных сообществ, описать собственно экспертные методы и обосновать характеристики научной школы Л. И. Новиковой как экспертного сообщества.

Методология и методы исследования. В качестве методов исследования были использованы: анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы, анализ истории развития экспертных методов, изучение имеющегося опыта формирования экспертных сообществ в сфере воспитания, в частности — экспертного сообщества Л. И. Новиковой.

Результаты исследования. В статье подробно проанализированы требования к экспертам, определены характеристики экспертов как специалистов, рассмотрены черты экспертного сообщества в целом и в сфере воспитания, в частности, проведены аналогии научной шко-

Как цитировать статью: Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Научная школа Людмилы Ивановны Новиковой как экспертное сообщество // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С.43–53.

лы Л. И. Новиковой с экспертным сообществом.

Заключение. В целом допустимо констатировать, что понятия «эксперт» и «экспертное сообщество» имеют достаточную разработанность. Имеющиеся к настоящему времени теоретические разработки и накопленные эмпирические исследования отражают конкретные характеристики экспертов в сфере воспитания: высокий уровень компетентности в области воспитания, хороший уровень методологической и методической грамотности, выраженной личностно-профессиональной позицией с конкретным ориентиром: реализовывать развивающую функцию экспертизы, желание прилагать совместные усилия для лучшего результата. Определено, что отличительной особенностью научной школы Л. И. Новиковой как экспертного сообщества стало наличие в его профессиональном багаже сочетания проработанного теоретического подхода к воспитанию — теории воспитательных систем и четкого алгоритма анализа воспитания в конкретном учреждении. Анализ вышесказанного позволил рассмотреть экспертное сообщество, сложившееся в рамках научной школы Л. И. Новиковой, как компетентное сообщество специалистов в области теории и практики воспитания. Наличие такого сочетания — проработанного теоретического подхода и понятного практического инструментария — может служить хорошей основой для анализа воспитания в современных условиях.

Ключевые слова: *экспертное сообщество, научная школа, эксперт, экспертиза процесса воспитания.*

Введение. Научная школа Л. И. Новиковой известна среди ученых и практиков, занимающихся проблемами воспитания. Достаточно часто школу называют «незримым колледжем Л. И. Новиковой». Сегодня данная научная школа действует под эгидой Центра стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО. Представители научной школы, на наш взгляд,— это особое сообщество, когда-то созданное Людмилой Ивановной, а именно — сообщество профессионалов, владеющих пониманием сущности воспитания, его качества и эффективности, способных выступать экспертами теории и практики воспитания. Людмила Ивановна ориентировала ученых и практиков на исследование воспитания, в результате чего сложилась не только обновленная методология теории воспитания, но и появился серьезный инструментарий для экспертизы процесса воспитания [7; 8; 11; 13]. Люди, появлявшиеся в команде Л. И. Новиковой (в дальнейшем — в ее научной школе) в тот или иной период, действительно

являлись «знатоками» либо теории, либо практики воспитания, либо и того, и другого. Постепенно формировалось своеобразное экспертное сообщество, не только владеющее понимаем теоретических основ воспитания, его инновационных тенденций, но и обладающее качественным инструментарием для экспертизы, развития и совершенствования практики воспитания. Данное экспертное сообщество развивалось от поколения к поколению. На сегодняшний день в коллективе школы Л. И. Новиковой «можно четко выделить пять поколений исследователей: ученых и практиков, изучающих и развивающих теорию воспитания» [14]. Среди них: Н. Л. Селиванова, А. В. Мудрик, О. С. Газман, В. А. Караковский, С. Д. Поляков, А. М. Сидоркин, Ю. С. Мануйлов, А. В. Гаврилин, М. В. Воропаев, Л. В. Алиева, И. Д. Демакова, Д. В. Григорьев, М. В. Шакурова, А. И. Григорьева, Е. В. Киселева, П. В. Степанов, И. В. Степанова, А. Е. Баранов, Н. А. Баранова, И. Ю. Шустова, В. М. Лизинский, Т. А. Ромм, Г. Ю. Беляев, И. С. Парфенова, М. С. Якушкина и многие другие. Все, кто на том или ином этапе присоединялся к школе Л. И. Новиковой, погружались в процесс исследования теории и практики воспитания. Результатом такого погружения и предшествующего опыта исследователей становилось понимание многих аспектов сущности воспитания. Это, в свою очередь, позволяло им становиться компетентными экспертами, способными анализировать содержание и процесс воспитания, решать основные задачи, которые в итоге экспертизы должны решить эксперты, — выявление потенциала и совершенствование объекта экспертизы, решение профессиональных задач, совершенствование технологий и методик воспитания.

Постановка проблемы, цель статьи. Экспертиза любого процесса или явления, в том числе и воспитания, требует обязательного участия специалистов, компетентных в конкретной области знаний (теории и практике), которые к тому же независимы от заказчика и не включены непосредственно в экспертируемую ситуацию. Такие специалисты становятся экспертами. Эксперт (от лат. *Expertus* — опытный) — специалист, приглашаемый для выдачи квалифицированного заключения либо суждения по вопросу, рассматриваемому или обсуждаемому другими людьми, менее компетентными в данной сфере, чем специалист, проводящий экспертизу. Если обобщенно, это специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-нибудь вопроса [9].

Эксперт в образовании чаще определяется как опытный специалист

с хорошей коммуникативной компетентностью, высоким уровнем методологической и методической грамотности, имеющий высшее образование, обладающий знаниями относительно дополнительного образования детей, подготовки программ и опытом их разработки, имеющий опыт участия в экспертизах в сфере образования.

Как отмечает Н. Л. Селиванова, формирование экспертного сообщества требует тщательного подбора экспертов. Прежде всего подчеркивается, что у эксперта должна быть выраженная личностно-профессиональная позиция. Понятно, что эксперту необходимо иметь предшествующий стаж практической работы в экспертируемой области. Он должен иметь широкий кругозор, обладать логическим мышлением, аналитическим складом ума, способностью реально оценивать ситуацию, быть выдержанным, понимать происходящие процессы с точки зрения их дальнейшего развития, владеть правилами делового этикета и постоянно повышать свою квалификацию. Понадобятся эксперту и навыки руководства. Эксперт должен быть объективным и беспристрастным, обеспечивать конфиденциальность информации, полученной в процессе деятельности [12].

Необходимость владения экспертами специализированным знанием подтвердили западные исследования педагогической экспертизы (Webb, James M.) [21]. Был проведен эксперимент, в который привлекли учителей-экспертов (специально обучавшихся педагогике) и учителей — не-экспертов, и попросили их оценить понимание студентами выданной им визуальной информации по различным невербальным поведенческим знакам. Учителя с профильным педагогическим образованием считали эти знаки лучше и в целом дали более объективную оценку того, насколько эффективно было проведено занятие [21]. Данное исследование подтверждает специфические требования к личности эксперта, к его знаниям, либо к экспертному сообществу в целом.

Методы исследования. В качестве методов исследования были использованы анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы; изучение теоретических подходов научной школы, изучение имеющегося опыта педагогической экспертизы процесса воспитания (изучение отечественного и зарубежного опыта).

Результаты исследования. Выделяя основные характеристики экспертных сообществ, стоит обозначить проблему их формирования и становления. Часто экспертное сообщество рассматривают как специфическую форму общности ученых. Это обусловлено тем, что подобная

познавательная деятельность, как правило, носит групповой характер и обязательно предполагает непосредственное взаимодействие, обмен знаниями в реальной коммуникации. Исторически подобные общности существовали в рамках античной школы, затем с вместе университетами, когда возникли профессиональные общности. В XX в. на базе научных сообществ возникают различные экспертные общности. Подобные научные сообщества изучаются уже в первой половине XX в., что описано Т. Куном [5]. О научном сообществе как форме организации особого научного знания пишет М. Полани [10]. В середине XX в., точнее в 1970-х гг., стала актуализироваться весомость неформальных, неинституционализованных связей между членами научного сообщества. Считалось, что это значимо для формирования научных взглядов и роста научных результатов (Д. Прайс — идея «невидимого колледжа») [3; 6]. Экспертное сообщество становилось, по сути, следующим после научного сообщества уровнем развития специализированного знания по своим функциям — социальным и прикладным. Но ключевое отличие экспертного сообщества от научного — это тип знания, которым обладают его представители. Отличия экспертного знания от научного связано, прежде всего, с предметом изучения. Научное знание изучает то, что уже есть, экспертное знание направлено на наличную ситуацию, на выявление тенденций и, что особенно важно,— на прогноз, т.е. на то, что пока не присутствует в реальности. Формирование сценариев будущего (форсайт) — это область, где может быть использован профессионализм экспертов. Для выработки экспертного коллективного знания все же необходимы специальные методы. Одним из первых таких методов стал метод опроса исследователей, появившийся в XX столетии, — метод Дельфи (Delphi method) [16]. Чем быстрее развивается человечество, тем большее значение приобретают экспертные оценки ситуации, в которых присутствует прогноз, тактика и стратегия. Как отмечает А. В. Соколов, экспертные сообщества призваны отвечать на «вызов» существующей неопределенности, используя, например, форсайт как метод разработки сценариев возможных вариантов будущего. В сравнении с другими прогностическими методиками форсайт опирается на принцип, что желаемое будущее наступает тогда, когда его активно готовят согласованными усилиями собственно участники процесса и эксперты. Буквально форсайт означает «предвидение», но отвечает не просто на вопрос «что будет?», а «что нужно совместно сделать для того, чтобы было?». Таким

образом, результат форсайта — усовершенствование готовности заинтересованных сторон справляться с изменениями — как внешними, так и теми, которые стали результатом их действий [15].

Вышеназванные характеристики экспертных сообществ необходимо учитывать при осуществлении экспертизы. Экспертиза в целом, по своему содержанию, как считает В. С. Безрукова, представляет собой индивидуальную или коллективную форму экспертной квалифицированной оценки предложенных идей, условий, деятельности и процесса, профессионально подготовленную в этой области специалистами. Экспертиза проводится на основе обзора документов, изучения практической деятельности, обзора общественного мнения, всего того, что обеспечивает наиболее всестороннюю и достоверную информацию об объекте экспертизы [1]. По результатам экспертизы коллективно формируется единая экспертная оценка. Чаще всего экспертизу проводит группа экспертов. Это обусловлено тем, что коллективное мнение более достоверно оценивает объект экспертизы. Применение экспертизы возможно и там, где объем или качество информации, необходимой для принятия решений, сравнительно невелики. И здесь особенно важным, актуальным становится вопрос об уровне компетентности эксперта как специалиста в той сфере, которая экспертируется. Важно также понимание критериев этой компетенции. Значимым для реализации педагогической экспертизы является наличие у эксперта опыта экспертной деятельности в области педагогики и воспитания, а также опыта практической деятельности в данной сфере. Как утверждает О. Е. Лебедев, в современных условиях российской системы образования реализовать позицию эксперта непросто. Если вы давно работаете в определенной сфере, то не избежать стереотипов: стремление все определять в дихотомиях правильно/неправильно, хорошо/плохо. Для экспертов нового поколения этот путь будет легче, так как взросление в иных условиях сориентировало их на иные ценности и позиции. О. Е. Лебедев считает, что деятельность не в целях оценки, а в целях развития процесса, который является объектом экспертизы — вот ведущая задача эксперта. Поэтому так важна проблема объективности эксперта [6]. Понятно, что субъективности в мнениях эксперта не избежать, так как он опирается на личностный опыт, собственные установки и ценности. Редуцировать субъективность эксперта могут его профессиональные знания и компетентность в той сфере, в которой он реализуют экспертную деятельность. Западная на-

ука, исследующая экспертную деятельность, предлагает для повышения объективности использовать формирующее и суммативное оценивание [17; 18]. Конечно, желательно, чтобы эксперт проявлял гибкость мышления, корректировал свои позиции в ходе оценки информации. Важными качествами эксперта специалисты считают следующие: высокий уровень личностной и нравственной зрелости, способность оценить нетривиальные решения, способность объективного видения ситуации с разных позиций, наблюдательность, профессиональная интуиция, этичность, креативность, деликатность, творческость, принципиальность, автономность и т.п. [2]. Непосредственная коммуникация с представителями педагогического и детского коллективов учреждения — важное условие реализации педагогической экспертизы. Поэтому так важно учитывать уровень коммуникативной компетентности эксперта, особенно в педагогической экспертизе, где эксперт реализует как консультативную, так и развивающую функции. Западные исследователи экспертной деятельности, характеризуя деятельность экспертов, определяют четкий коммуникативный алгоритм, перечень тех вопросов, на которые должен ответить эксперт себе и которые должен задать во время экспертизы [20].

И, наконец, значение имеют характеристики самого экспертного сообщества. Опыт показывает, что взаимоотношения и правила взаимодействия в экспертном сообществе, как правило, влияют на результат и качество экспертизы не менее, чем уровень компетентности экспертов в данной сфере. Положительные отношения экспертов нивелируют межличностное противостояние между ними. Эффективность экспертизы во многом зависит от уровня профессионального общения и отношений в экспертном сообществе. Хороший уровень данных отношений значимо облегчает процесс экспертизы. «Профессиональный подход к сути экспертной деятельности предполагает также, на взгляд авторов, наличие нескольких внутренних уверенностей в личности эксперта: уверенность в том, что „я компетентен в сути вопроса“; уверенность в уважении со стороны коллег-экспертов; уверенность в том, что члены педагогического коллектива, где осуществляется экспертиза, доверяют моему мнению, уверенность, что я действительно вижу перспективу для коллектива и предлагаю эффективные шаги по дальнейшей оптимизации процесса воспитания и жизнедеятельности, уверенность, что я, как профессионал в данной сфере, нахожусь в режиме постоянного развития (знакомлюсь с новыми тенденциями, осваиваю новые методы и технологии, изучаю

передовой опыт и т.п.). Все названное дает эксперту право осуществлять экспертную деятельность, приносит профессиональный успех в ней» [4]. Кроме названных характеристик, эксперты должны обладать профессиональным авторитетом в коллективах, выдвигающих свою деятельность на экспертизу. Уровень профессионализма влияет на полноту реализации развивающего потенциала экспертизы, это отмечают и западные исследователи [19].

Заключение. Анализ вышесказанного позволяет рассмотреть научную школу Л. И. Новиковой как компетентное экспертное сообщество специалистов теории и практики воспитания. Названные выше характеристики экспертов и экспертного сообщества в полной мере относятся к представителям «колледжа Л. И. Новиковой»: высокий уровень компетентности в области воспитания, хороший уровень методологической и методической грамотности, выраженная личностно-профессиональная позиция с ориентиром на реализацию развивающей функции экспертизы, желание прилагать совместные усилия для достижения лучшего результата. Кроме того, отличительной особенностью экспертного сообщества Л. И. Новиковой стало наличие в его профессиональном багаже сочетания проработанного теоретического подхода к воспитанию — теории воспитательных систем и четкого алгоритма анализа воспитания в конкретном учреждении, когда компоненты воспитательной системы (в первую очередь их наличие) могут выступать индикатором некоего эталона организации воспитания. Анализ уровня развития того или иного компонента воспитательной системы в образовательном учреждении стал педагогическим инструментарием экспертизы процесса воспитания в школе. В 1990-х годах наличие такого сочетания — проработанного теоретического подхода и понятного практического инструментария — стало хорошим ответом на вызов неопределенности того периода в области воспитания. Те, кто присоединялся к научной школе Людмилы Ивановны и попадал в данное экспертное сообщество, вносил свой вклад в развитие теоретического и практического потенциала теории воспитания, в итоге развивался сам и пополнял сообщество экспертов, способных применять специализированное знание для совершенствоания теории и практики воспитания, развития научной школы.

Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ, проект № 18–013–01053а.

Литература

1. *Безрукова В. С.* Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. 937 с.

2. Гуманитарная экспертиза. Возможности и перспективы. Новосибирск: Наука, 1992. С. 21.

3. *Иванченко Г. В.* Экспертные сообщества в постсоветском и западном мире (к постановке проблемы) // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. М., Смысл. 2006. С. 120–121.

4. *Киселева Е. В.* Развивающие возможности экспертного сообщества в сфере педагогической экспертизы процесса воспитания // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности: материалы III Международный науч.-практ. конф. (Челябинск, Москва, 26–27 октября 2017 г.) / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. Челябинск: ЧИППКРО, 2017. 532 с.

5. *Кун Т.* Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова. М.: Прогресс, 1977. 300 с.

6. *Лебедев О. Е.* Главная задача эксперта — развитие опыта, который уже есть у школьной команды // Первое сент. 2000. № 22 (21.03). С. 2.

7. *Лизинский В. М.* Теория воспитательных систем столкнулась с реальностью // Вопросы воспитания 2014. № 4. С. 47–48.

8. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М., 2010. 335 с.

9. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., М., 1997. 944 с.

10. *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии / под ред. В. А. Лекторского, В. А. Аршинова; пер. с англ. М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. М., 1995. 345 с.

11. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика 2016. № 1. С. 18–19.

12. *Селиванова Н. Л.* Деятельность эксперта в оценке качества воспитания школы // Вопросы воспитания. 2012. № 3. С. 86–93.

13. *Селиванова Н. Л., Степанов П. В.* Стратегия развития воспитания: потенциальные пути реализации // Теория и практика воспитания: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посв. 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского (Москва, 7–8 июня 2016 г.). М: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. С. 551–555.

14. *Селиванова Н. Л., Степанов П. В., Шакурова М. В.* Научная школа Л. И. Новиковой, основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1. С. 39.

15. *Соколов А. В.* Форсайт: взгляд в будущее // Форсайт. 2007. № 1 (1). С. 8–15.

16. Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности/ под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. 454 с.

17. *Kalathaki M.* Evaluation tool for the application of discovery teaching method in the Greek environmental school projects // World Journal of Education. 2015. Т. 5. № 2. P. 40.

18. *Madsen T.* Evaluation of a Leadership Program's Impact on Participants and Civic Engagement. Walden University, 2014.

19. *Preskill H., Parkhurst M.,* Splansky Juster J. Guide to evaluating collective impact: Learning and evaluation in the collective impact context [Электронный ресурс]. URL: http: www. fsg. org/collective-impact-forum Roberts, 2010. The dissertation journey (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin. 2014

20. *Taylor-Powell E., Steele S., Douglah M.* Planning a program evaluation. Madison, WI: University of Wisconsin Cooperative Extension. 1996.

21. *Webb J. M.,* E. M. Diana, P. Luft., et al. Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal behavior // The Journal of Educational Research. 1997. No. 91.2. P. 89–97.

SCIENTIFIC SCHOOL OF L. I. NOVIKOVA AS AN EXPERT COMMUNITY

Introduction. The authors of the article consider the problem of examination of upbringing, the characteristics of expert methods and expert communities, and also analyze the aspect of the formation of the author's expert community of the scientific school of L. I. Novikova.

Purpose of the article. To understand the essential characteristics of the scientific school as an expert community, the specific features of expert communities in the field of education, it is necessary to determine the essence of the concepts of "expert", "expert community", to consider the historical aspect of the idea of formation of expert communities, to describe the actual expert methods and to justify the characteristics of L. I. Novikova's scientific school.

Methodology and research methods. The following ones were used as research methods: analysis of philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature, analysis of the history of expert methods, the study of the existing experience of the formation of expert communities in the field of education, the expert community of the L. I. Novikova's scientific school in particular.

Research results. The article analyzes in detail the requirements for experts, the characteristics of experts as specialists, the features of the expert community in general and in the field of education, in particular, the analogy of L. I. Novikova's scientific school of with the expert community.

Conclusion. In general, we can say that the concept of "expert" and "expert community" has been sufficiently developed. Available to date, theoretical developments and accumulated empirical research reflect the specific characteristics of expertize in the field of education: the possession of a high level of competence in the field of education, a good level of methodological and methodical literacy, expressed personal and professional position with a guide-to implement the developing function of expertise, with the desire to make joint efforts for better results. It is determined that a distinctive feature of the scientific school of L. I. Novikova as an expert community was the presence in his professional baggage of a combination of worked out theoretical approach to education — the theory of educational systems and a clear algorithm for the analysis of education in a particular institution. The analysis of the above allowed us to consider the expert community formed within the framework of the scientific school of L. I. Novikova as a competent community of specialists in the theory and practice of education. The presence of such a combination, namely, a well-developed theoretical approach and an understandable practical toolkit can serve as a good basis for analyzing upbringing in modern conditions.

Keywords: expert community, scientific school, expert, examination of the process of education.

References

- *Bezrukova V. S.* Osnovy duhovnoj kul'tury: enciklopedicheskij slovar' pedagoga. Ekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2000. 937 s. [In Rus].
- Gumanitarnaya ekspertiza. Vozmozhnosti i perspektivy. Novosibirsk: Nauka, 1992. S. 21. [In Rus].
- *Ivanchenko G. V.* Ekspertnye soobshchestva v postsovetskom i zapadnom mire (k postanovke problemy) // Ekspertiza v sovremennom mire: ot znaniya k deyatel'nosti / pod red. G. V. Ivanchenko, D. A. Leont'eva. M., Smysl. 2006. S. 120–121. [In Rus].
- *Kiseleva E. V.* Razvivayushchie vozmozhnosti ekspertnogo soobshchestva v sfere pedagogicheskoj ekspertizy processa vospitaniya // Dopolnitel'noe obrazovanie detej v izmenyayushchemsya mire: razvitie vostrebovannosti, privlekatel'nosti, rezul'tativnosti: materialy III Mezhdunarodnyj nauch.-prakt. konf. (Chelyabinsk, Moskva, 26–27 oktyabrya 2017 g.) / pod red. A. V. Kislyakova, A. V. Shcherbakova. Chelyabinsk: ChIPPKRO, 2017. 532 s. [In Rus].
- *Kun T.* Struktura nauchnyh revolyucij / per. s angl. I. Z. Naletova. M.: Progress, 1977. 300 s. [In Rus].
- *Lebedev O. E.* Glavnaya zadacha eksperta — razvitie opyta, kotoryj uzhe est' u shkol'noj komandy // Pervoe sent. 2000. № 22 (21.03). S. 2. [In Rus].
- *Lizinskij V. M.* Teoriya vospitatel'nyh sistem stolknulas' s real'nost'yu // Voprosy vospitaniya 2014. № 4. S. 47–48. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya. Izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. N. L. Selivanovoj,

A. V. Mudrika; sost. E. I. Sokolova. M., 2010. 335 s. [In Rus].
- *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. 4-e izd., M., 1997. 944 s. [In Rus].
- *Polani M.* Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii / pod red. V. A. Lektorskogo, V. A. Arshinova; per. s angl. M. B. Gnedovskogo, N. M. Smirnovoj, B. A. Starostina. M., 1995. 345 s. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Vospitanie v sovremennom obshchestve: vzglyad na problem // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika 2016. № 1. S. 18–19. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Deyatel'nost' eksperta v ocenke kachestva vospitaniya shkoly // Voprosy vospitaniya. 2012. № 3. S. 86–93. [In Rus].
- *Selivanova N. L., Stepanov P. V.* Strategiya razvitiya vospitaniya: potencial'nye puti realizacii // Teoriya i praktika vospitaniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posv. 120-letiyu so dnya rozhdeniya L. S. Vygotskogo (Moskva, 7–8 iyunya 2016 g.). M: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo universiteta, 2016. S. 551–555. [In Rus].
- *Selivanova N. L., Stepanov P. V., Shakurova M. V.* Nauchnaya shkola L. I. Novikovoj, osnovnye idei i perspektivy razvitiya // Otechestvennaya I zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 1. S. 39. [In Rus].
- *Sokolov A. V.* Forsajt: vzglyad v budushchee // Forsajt. 2007. № 1 (1). S. 8–15. [In Rus].
- Ekspertiza v social'nom mire: ot znaniya k deyatel'nosti/ pod red. G. V. Ivanchenko, D. A. Leont'eva. M.: Smysl, 2006. 454 s. [In Rus].
- *Kalathaki M.* Evaluation tool for the application of discovery teaching method in the Greek environmental school projects // World Journal of Education. 2015. T. 5. № 2. P. 40.
- *Madsen T.* Evaluation of a Leadership Program's Impact on Participants and Civic Engagement. Walden University, 2014.
- *Preskill H., Parkhurst M.,* Splansky Juster J. Guide to evaluating collective impact: Learning and evaluation in the collective impact context [Elektronnyj resurs]. URL: http: www. fsg. org/collective-impact-forum Roberts, 2010. The dissertation journey (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin. 2014
- *Taylor-Powell E., Steele S., Douglah M.* Planning a program evaluation. Madison, WI: University of Wisconsin Cooperative Extension. 1996.
- *Webb J. M., E. M. Diana, P. Luft.*, et al. Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal behavior // The Journal of Educational Research. 1997. No. 91.2. P. 89–97.

УДК 371.4

СЕТЕВЫЕ ГОРИЗОНТЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Т. А. Ромм

Д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет
E-mail: tromm@mail.ru
Tatiana A. Romm
Dr. Sc. (Education), Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia

М. В. Ромм

Д-р филос. наук, профессор, декан факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет
E-mail: mark.romm@gmail.com
Mark V. Romm
Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Dean of the Faculty for the Humanities, Novosibirsk State Technical University, Russia

Введение. *Одной из важнейших проблем педагогической реальности является дефицит актуальных теоретических и методических разработок включения в воспитательный контекст современного сетевого дискурса.*

Цель статьи: *обоснование методологического потенциала сетевого подхода для развития теории воспитательных систем. Методология и методы исследования: исследование основано на теоретико-методологических конструктах, характерных для современного этапа развития сетевого подхода, который представлен теорией анализа социальных сетей (SNA), реляционной социологией (relational sociology) и акторно-сетевой теорией (ANT).*

Результаты исследования. *Общность системного и сетевого подходов выражается в значимости роли и места отношений, которые составляют сущностную характеристику сетевых процессов, определяя их первостепенную значимость в воспитательной системе. Наиболее перспективным для воспитательных систем становится принцип сетевого сотрудничества, который определяет практику сетевого партнерства. Партнерские сетевые отношения развиваются наиболее динамично при условиях: а) открытости жизнедеятельности воспитательной организации; б) сформированного интереса воспитательной системы для партнеров; в) позитивного имиджа воспитательной организации в социальных сетях.*

Как цитировать статью: Ромм Т. А., Ромм М. В. Сетевые горизонты теории воспитательных систем// Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. .54–66.

Заключение. *Сетевой подход носит «метатеоретический характер», открывающий для теории воспитательных систем новые горизонты, усиливая значимость идеи о связях воспитательной системы с внешней средой, актуализируя задачи целенаправленного формирования позитивного имиджа воспитательной организации. В условиях сетевого партнерства важное значение приобретают «слабые связи», присутствующие в сети воспитательной системы, которые обеспечивают условия формирования у индивидов возможностей самореализации, проявления талантов, а также повышение их жизнеспособности в процессе интеграции в сообщества.*

Ключевые слова: *система, воспитательная система, социальная сеть, сетевой подход, системный подход.*

Постановка проблемы. Изменения, происходящие в теории и практике воспитания на современном этапе (А. В. Мудрик, Н. Л. Селиванова и др.), свидетельствуют об очевидных затруднениях в разрешении противоречий между изменениями ценностно-смысловых аспектов воспитательного процесса в условиях повседневных фоновых практик и их реальным содержанием; новыми смыслами воспитательной деятельности и использованием традиционных нормативных моделей ее осуществления; природой целенаправленного, относительно контролируемого воспитательного процесса и многообразием взаимодействий различных субъектов, возникающих в нем [8]. Разрешение указанных противоречий требует актуализации информации, знаний, способствующих постижению феномена воспитания в современных условиях. С этой точки зрения продуктивным становится обращение к анализу потенциала теории воспитательных систем (Л. И. Новикова) как одной из наиболее эффективных педагогических концепций, которая, по словам М. В. Воропаева, в наибольшей степени соответствует «строгим требованиям научной теории, имплицитно несет в себе новую научно-педагогическую методологию воспитания» [2, с. 35]. Исследования, которые осуществлены в русле научной школы Л. И. Новиковой, позволили теоретически обосновать идеи, обладающие значимостью для понимания актуальности и перспективности теории воспитательных систем. К числу последних можно отнести положения о границах управляемости и стихийности воспитательного процесса; полисубъектности воспитательного пространства; открытости воспитания; сущности жизнедеятельности воспитательных организаций; соотношения социального воспитания

и социализации и т.п., что предполагает переосмысление имеющегося потенциала системного подхода к пониманию воспитания и требует привлечения в данном анализе новых исследовательских подходов. Очевидным становится продуктивность обращения к философским моделям постнеклассического знания (Г. Ю. Беляев, Д. В. Григорьев, А. В. Мудрик, П. В. Степанов, И. В. Степанова, М. В. Шакурова) [14; 16], методологии синергетического подхода (Н. Л. Селиванова) [13], феноменологического подхода (М. В. Воропаев) [2], герменевтики (И. Д. Демакова) [4], на основе которых возможно конструирование новых инструментов для научной рефлексии современных воспитательных сюжетов.

Одной из существенных проблем существующей педагогической реальности становится серьезный дефицит актуальных теоретических и методических разработок включения в воспитательный контекст сетевого ресурса современной реальности. Исследователи (Д. В. Григорьев, М. В. Воропаев, В. А. Плешаков, С. Д. Поляков и др.) отмечают факт усиления роли сетевых феноменов, к которым относят информационно-коммуникационные технологии, глобальные сети, *achieve*-логику, *e-learning* и т.п., в развитии инфраструктуры воспитания [11]. Они становятся основными носителями социальности в условиях постиндустриального, информационного общества, сменяя традиционные семью и школу. Сеть начинает выполнять большое число важных социализирующих функций (образовательную, досуговую, коммуникативную, социально-защитную, релаксирующую и т.п.), несмотря на свою аморфность и «безличность». Необходимо признать, что постепенно складывается феномен «сетевой социализации», по поводу которой педагогика должна сформировать собственное обоснованное представление в вопросах влияния сетевых объектов на воспитание. Факт признания виртуальной реальности заставляет фокусировать внимание не только на возможные риски ее влияния на человека, но также на поиск перспектив, которые виртуальный социум может предложить для развития подрастающего поколения. Вынуждены признать, что при обсуждении данных сюжетов мы все же чаще сталкиваемся с однозначной констатацией негативных следствий включенности детей в информационно-виртуальное пространство (например, проблема искажения системы ценностей, десоциализации, манипуляции сознанием и т.п.). Помимо этого внимание к сетевым сюжетам замыкается на техническом аспекте применения информационно-коммуникативных технологий, когда представление о сетевом пространстве

сводится к практике взаимодействия участников образовательного (или воспитательного) процесса через технические приспособления (гаджеты, онлайн-ресурсы и т.п.). Но обращение к сетевым сюжетам в свете воспитания может быть продуктивно, по мнению Н. Л. Селивановой, «в вопросах сетевого моделирования, управления становлением воспитательного пространства, возможностей сетевого построения связей и отношений между управляемыми объектами, поскольку применение классического системного подхода не дает возможности с достаточной полнотой охарактеризовать компоненты воспитательной системы, связи между ними, процессы их развития: изучаемые педагогические явления более сложны и многоаспектны, чем недавние представления о них» [13, с. 29].

Цель статьи. Теоретическое обоснование и оценка методологического потенциала сетевого подхода для развития теории воспитательных систем. В чем заключается стратегия сетевого подхода применительно к анализу воспитания? Как это представление сказывается на теории воспитательных систем, каким образом может оптимизировать воспитательную практику?

Методология и методы исследования. Настоящая статья основана на теоретико-методологических конструктах, характерных для современного этапа развития сетевого подхода, представленного основными направлениями: анализ социальных сетей (SNA), реляционная социология (relational sociology) и акторно-сетевая теория (ANT) [6; 7; 17; 21]. Кроме этого, методологическим ориентиром анализа стали положения теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова) и социального воспитания в контексте социализации (А.В Мудрик) в вопросах представления о воспитании как педагогической категории.

Обсуждение результатов исследования. Отталкиваясь от общепринятого представления в науке, подход связывают с определенным взглядом на объект рассмотрения, но также — с определением особой процедуры исследовательского цикла (В. С. Готт, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул, Э. Г. Юдин и др.). И системный, и сетевой подходы в фокус своего анализа ставят связанность социальных единиц. Но если для системы первичными остаются сами элементы, оставляя на втором плане связи (внутренние и внешние) системы, то для сети на первое место выходят связки ее структурных элементов, взаимоотношения, складывающиеся между ними. Сеть «стирает» системные уровни подчинения элементов, форма сети

принципиально не делима на уровни. С точки зрения сетевого анализа значимость непосредственных участников, генерирующих информацию («сетевых точек-коннекторов»), сохраняется, но сетевая форма не сводится к ним. «В случае изъятия актора,— отмечает Р. А. Заякина,— сеть находит ему адекватную замену, т.е. переформатируется, сохраняя общую целостность, телеологические, аксиологические и семантические векторы. Если же качественно нарушить связи, то свойства сетевого потока могут существенно измениться, в наиболее остром варианте — сеть разрушается» [5 с. 69].

Даже поверхностное знакомство с теорией воспитательных систем демонстрирует значимость складывающихся в ней отношений, реализующихся в психологической общности школьного коллектива и составляющих ядро жизнедеятельности воспитательной организации. Размышляя о нетоталитарной сущности концепции воспитательного коллектива Л. И. Новиковой, А. В. Мудрик выделяет важнейшую характеристику коллектива как сложного социально-педагогического явления: открытой и автономной системы, обладающей неоднородным полем интеллектуально-морального напряжения, «в которой складываются формализованные и неформализованные отношения, могущие иметь различный характер (гуманистический, асоциальный и нейтральный)» [9, с. 154]. Впоследствии образ жизни коллектива и его психологический климат составят интегративные характеристики воспитательной системы, в которой важнейшим результатом становятся взаимосвязи, объединяющие их (образ жизни и психологический климат) «в единое целое … интеграционных процессов, где цели определяют характер деятельности, направленной на их реализацию, а организуемая деятельность порождает определенного типа гуманистические *отношения*…» (выделено нами. — *Т.Р., М.Р.*). [10, с. 28].

Анализ сетевых процессов в работах социально-философского и/или социологического характера (В. С. Вахштайн [1], Д. В. Мальцева [7], М. В. Ромм и Р. А. Заякина [5; 6; 20]) раскрывает сущность социальных сетей через устойчивые социальные связи и отношения, объединяющие социальных участников, находящихся в коммуникации. Общим знаменателем, определяющим сеть, по утверждению Ч. Кадушина, является констатация того, что она «представляет собой набор отношений» [18, с. 14] как любой обмен ресурсами и как традиционные коммуникационные взаимодействия. Иллюстрацией этого стало достаточно распро-

страненное метафоричное описание сетевых отношений в виде каналов (Р. Хойслинг) [15], дорог, труб или «кровеносной системы организма» (Дж. Ло) [1]. Сказанное позволяет описать инструментальную сущность социальной сети, создающей возможность организовать и систематизировать связи между социальными объектами и субъектами, что и обеспечивает достижение заявленных целей [18; 19; 20]. Очевидно, что сетевой подход, с его обращенностью к проблеме первичности отношений, легитимирует и конституирует первостепенную значимость отношений в воспитательной системе, определяя перспективы ее развития с потенциалом формирования вертикальных и горизонтальных, внешних и внутренних, формальных и неформальных связей.

Фоновые практики сетевых сообществ реализуются через три основных принципа, регулирующих их жизнедеятельность: а) сетевое сотрудничество, б) сетевая конкуренция, в) сетевая симуляция. Очевидно, что для воспитательной системы наиболее актуальным становится практика сетевого партнерства, которому присущи осознанность, активность, открытость сетевых участников (акторов), согласованность ценностей, ориентация на взаимовыгодный характер совместной деятельности, доверительные отношения и т.п. (Хотя современная действительность проявляет образцы и сетевой конкуренции, и сетевой симуляции, зачастую гораздо более «успешно» реализуемые в воспитательной практике.)

Именно партнерские отношения предполагают развитие. Формирование сетевого партнерства (в отличие от сетевой конкуренции и сетевой симуляции) не может быть обеспечено обычной фиксацией сетевых связей и эпизодических интеракций, для него недостаточно имплицитно складывающихся и существующих отношений. Для партнерских отношений важны: а) безусловное принятие партнера и ценности его мнения; б) консенсус при определении общих целей взаимодействия; в) искренний интерес к предложениям и мотивации партнера; г) диалоговая форма межличностной коммуникации. На этом основании можно определить партнерские сетевые связи как целенаправленно выстраиваемые отношения, которые строятся на доверии партнеров, предполагают совместную деятельность, нацелены на достижение желаемого всеми результата. Устойчивые партнерские сетевые отношения порождают сетевой капитал, который становится сетевым ресурсом социального объекта.

Что способствует развитию партнерских сетевых связей и отношений в воспитательной системе?

1.Жизнееятельность воспитательной организации должна быть максимально открыта для партнеров. Начиная с А. Бергсона, К. Р. Поппера («теория открытого общества»), И. Пригожина, Г. Хакена (синергетика), открытость трактуется как неотъемлемая характеристика постиндустриального информационного общества, в котором она становится элементом «нормы», совершенно объективной закономерностью, носящей как продуктивные, положительные, так и негативные, угрожающие последствия.

Открытость применительно к воспитанию предполагает перенос акцента с нормативных (директивных) стратегий управления на партнерские (кооперативные), что делает актуальным осмысление роли и места всех субъектов воспитательной системы как полноправных участников воспитательного процесса. Проявления открытости реализуются в «мягкой регламентации» воспитательного процесса, диалогичности форм воспитания и обучения, распространении обменных процессов, принципиальном признании незавершенности воспитательного процесса, прозрачности, гибкости и вариативности воспитательных систем. Представление о закономерностях сетевых отношений (по мнению Ч. Кадушина [18]) позволяет сделать предположение о том, что сетевая деятельность любой организации может быть измерена степенью стремления к сближению с другими организациями или партнерами. Это утверждение способствует пониманию необходимости развития воспитательной системы по пути ее открытости, создавая почву для взаимодействия и дальнейшего развития отношений в сети. Воспитательная система организации должна стремиться стать участником партнерской сети, которая в ситуации нестабильности выполняет функции поддержки, стимулирования, помощи, уметь входить в такие сети или создавать их. Однако открытость выступает не только источником развития, мобильности, интеграции, но одновременно она и фактор виктимизации жизни как отдельного человека, так и общественных систем. Следовательно, необходимы прогнозные процедуры, позволяющие оценить не только перспективы и потенциалы существования воспитательной системы в сетевом пространстве, но также и возможные риски, которые могут быть связаны с увеличением конфликтности, незащищенности психологического климата внутри воспитательной системы перед нерегламентированными сетевыми процессами.

2. Воспитательная система, участвующая в сетевых форматах, должна быть интересной для своих партнеров. Поскольку каждый участник

сетевых отношений имеет стремление и ресурс для укрепления своей собственной позиции и роли в сети, это ведет к развитию конкурентности внутри сети, следствием чего становится активизация вовлеченности всех субъектов воспитательной системы в совместные процессы, деятельность, благодаря чему формируется пространство общей совместности и усиление ответственности каждого участника за происходящее. В этом заключается ценность сетевого партнерского взаимодействия, которое воспитательная организации реализует через поиск и выстраивание отношений с ключевыми партнерами, которыми становятся родители, иные воспитательные организации, педагогическое сообщество, непедагоги (волонтеры, руководители детских общественных организаций), детское сообщество, субкультурные общности и т.п. Однако это и ставит вопрос о необходимом и возможном количестве подобных партнеров, но еще более — об их качестве. Насколько существующая воспитательная система должна быть «хорошей» (привлекательной) для всех? Нет ли здесь опасности, связанной со снижением уровня ценностного единства? Не ведет ли это к размыванию идентичности самой воспитательной системы, формирующей некий оригинальный (отличный от других и, следовательно, «не для всех») образ жизни?

3. Одним из инструментов укрепления собственной позиции школе как воспитательной системе необходимо научиться позиционировать себя в социальных сетях, создавать позитивный имидж воспитательной организации, который невозможен без работы над ее символической (традиции, ритуалы, символы), организационной культурой, используя способы совместного общения, досуга, привлечение СМК, социальную рекламу, участие в конкурсах и пр.

Заключение. В своей работе «Смена парадигмы воспитания — назревшая проблема педагогики» (1999 г.) Л. И. Новикова в качестве перспективных проблем для дальнейшего развития теории воспитательных систем обозначила насущность ее исследования через призму отношений, которые неизбежно актуализируют такие понятия, как ситуация, событие, конфликт, однако в современных условиях этот прогноз актуализировал более широкий пласт сюжетов. В текучей реальности современного мира, в эпоху господства «постправды» и социального релятивизма, когда различия и границы между политикой и экономикой, моралью и нравственностью, воспитанием и индоктринацией, между частной и публичной жизнью либо истончаются, либо становятся зыбкими и/

или практически неосязаемыми, системная теория в стиле Толкотта Парсонса и Николаса Лумана начинает «буксовать» и «проскальзывать». Это дает основание Р. Хойслингу [15, с. 35] утверждать неспособность классической системной теории «адекватно охватить своей терминологией феномены такого рода, которые все больше выдвигаются на передний план в социальных процессах и выражают упразднение границ и многомерность мира»[15]. Возможно, что в роли «спасителя» здесь выступает сетевой подход и сетевая теория претендует на роль «метатеории». По Р. Хойслингу, метатеоретический характер сетевого подхода определяется рядом обстоятельств [15, с. 38–39]:

а) сетевая теория не несет в себе изначально никакой мировоззренческой установки, поэтому она прекрасно «уживается», сосуществует с другими теориями и определяется через сопряжение с ними (подобный мировоззренческий плюрализм сетевой теории является ее сильной стороной, ибо позволяет в теоретических построениях соединять принципиально несоединимые теоретические конструкты, добиваясь неожиданных выводов и прорывов там, где они никем и не ожидались);

б) она концептуально разрешает все то, что описывает, допуская оригинальную интерпретацию с точки зрения собственной теоретизации;

в) сетевая теория позволяет исследователям оперировать весьма абстрактными теоретическими конструктами, позволяя избегать строгих дефиниций и жестких умозаключений там, где они невозможны и/или неуместны.

Подобная методологическая установка может открыть новые горизонты для теории воспитательных систем в развитии традиционных сюжетов воспитания, таких как ценностные основания воспитательного процесса, границы воспитательных возможностей, ресурсы жизнедеятельности воспитательной организации для развития и формирования личности и т.п. Сетевая методология создает возможности для формирования повестки инновационных сюжетов воспитания, связанных с проблемами реализации макро- и микро социальности современного мира, формирования социального капитала, сетевого моделирования, определения границ и горизонтов воспитательных усилий и пр.

Представление воспитательной системы через призму сетевого подхода позволяет зафиксировать следующее.

Воспитательная организация, стремящаяся создать сетевое сообщество или войти в него, должна обладать высоким воспитывающим,

социализирующим потенциалом, только в этом случае она может восприниматься партнерами (родителями, профессиональным сообществом) в качестве интересного и перспективного субъекта. Воспитательная организация, в которой сформирована воспитательная система, обладает бóльшим потенциалом для формирования социального партнерства в силу уже сложившегося ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства, выявленного потенциала среды, системы горизонтальных и вертикальных взаимодействий.

Важным условием успешности существования воспитательной системы в партнерской сети являются границы вовлеченности в нее воспитательной организации: количество сетевых партнеров, которые напрямую взаимодействуют с воспитательной организацией, повышают ее «рейтинг». Чем выше уровень доверия к воспитательной организации внутри профессионального сообщества, тем более она привлекательна для потенциальных партнеров. Сетевой подход усиливает значимость идеи о связях воспитательной системы с внешней средой, акцентируя задачи целенаправленного формирования позитивного имиджа воспитательной организации, его мультипликации, продвижения и тиражирования.

Сетевое партнерство связано с актуализацией т.н. «силы слабых связей» (М. Грановеттер) как совокупности эмоциональной интенсивности (*emotional intensity*), длительности, сходства, доверительности (*confiding*) и реципрокации отношений. Благодаря существованию «слабых связей» информация «канализируется», становится доступной значительному числу людей [3], и «слабые связи» превращаются в источник перспективной мобильности индивида (на микроуровне), но и на макроуровне начинают играть существенную роль в создании социальной сплоченности. Данный тезис способствует пониманию важности поддержания и распространения «слабых связей», присутствующих в сети воспитательной системы (неявные ресурсы, удаленные доступы, неформальные контакты, группы в глобальных сетях и пр.), которые обеспечивают условия формирования у индивидов возможностей самореализации, проявления талантов, а также повышения их жизнеспособности в процессе интеграции в сообщества.

Исследование осуществляется при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) проектов 17–06–00862 и 16–06–00087.

Литература

1. *Вахштайн В. С.* Возвращение материального. «Пространства», «сети», «потоки» в акторно-сетевой теории // Социологическое обозрение. 2005 Т. 4. № 1. С. 94–115.

2. *Воропаев М. В.* Феноменологические мотивы в теории воспитательных систем // Вопросы воспитания. 2012. № 1(10). С. 34–42.

3. *Грановеттер М.* Сила слабых связей // Экономическая социология. 2009. Т. 10. № 4. С. 31–51.

4. *Демакова И. Д.* Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5. С. 137–151.

5. 5. Заякина Р. А. Синтетическая топология социальных сетей: монография. Новосибирск: Изд. НГТУ, 2018. 242 с.

6. *Заякина Р. А., Ромм М. В.* Сетевой подход: между топологиями пространства и формы // Социологическое обозрение. 2017. Т. 16. № 2. С. 163–79.

7. *Мальцева Д. В.* Сетевой подход в социологии: генезис идей и применение: монография. Новосибирск: Изд. НГТУ, 2017. 220 с.

8. 8. Методы получения нового знания в теории воспитания: современное прочтение: сб. науч. ст. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2017.

9. *Мудрик А. В.* О нетоталитарных концепциях в отечественной педагогике советского периода (к столетию со дня рождения Л. И. Новиковой) // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 151–156.

10. 10. Новикова Л. И. Смена парадигмы воспитания — назревшая проблема педагогики // Вопросы воспитания. 2012. № 2 (11). С. 22–38.

11. *Плешаков В. А.* О социальных практиках жизнедеятельности «homo cyberus» // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2015. Т. 22. № 8 (171). С. 11–15.

12. *Селиванова Н. Л.* Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации // Вопросы воспитания. 2015. № 1 (22). С. 54–61.

13. *Селиванова Н. Л.* Синергетический подход к управлению воспитательной системы школы // Вопросы воспитания. 2012. № 1 (10). С. 28–34.

14. *Степанов П. В.* От инструктивного к конструктивному, вокруг языка, мимо классической концепции истины // Вопросы воспитания. 2014. № 1 (18). С. 70–76.

15. *Хойслинг Р.* (2003) Социальные процессы как сетевые игры. Социологические эссе по основным аспектам сетевой теории М.: Логос-Альтера, 2003.

16. *Шакурова М. В.* Теория воспитательных систем в контексте классических постулатов теории систем и системного подхода: вопросы остаются // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 73–75.

17. *Crossley N., Edwards G.* Cases, Mechanisms and the Real: The Theory and Methodology of Mixed-Method Social Network Analysis // Sociological Research Online. 2016. Vol. 21. Iss. (2). No. 13 [Электронный ресурс]. URL: http://www.socresonline.org.uk/21/2/13.html (дата обращения: 10.07.2018).

18. *Kadushin Ch.* Understanding social networks: theories, concepts and findings. NY, Oxford University Press, 2012. 264 p.

19. *Neal J. W., Neal Z. P., Cappella E.* (2016) Seeing and Being Seen: Predictors of Accurate Perceptions about Classmates' Relationships // Social Networks, 2016. No. 44. P. 1–8.

20. *Romm M. V., Zayakina R.* «Visible» and «invisible» social networks: probabilisticstatistical interpretation // American Journal of Science and Technologies. 2015. № 2 (20). P. 387–393.

21. *Zeng R., Sheng Q. Z., Yao L.* (2015) A simulation method for social networks [Электронный ресурс] // Social Network Analysis and Mining. URL: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs13278–015–0246–4 (accessed: 10.07.2018) doi.org/10.1007/s13278–015–0246–4

NETWORK HORIZONS O THE UPBRINGING SYSTEMS THEORY

Introduction. The lack of relevant theoretical materials and educational manuals for including modern network discourse in education is one of the most important problems of pedagogical reality.

Purpose of the artile. The rationale for the methodological network approach capacity for the development of educational systems theory

Research Methods. The research is based on theoretical and methodological constructs which are characteristic of the modern stage of the development of network approach presented by the theory of social network analysis (SNA), relational sociology, and actor-network theory (ANT).

Results. The union o systematic and network approaches shows the significance of the place and role of relations which are the essence of network processes and defines their crucial importance in the educational system.

The principle of netwrk cooperation is considered to be the most promising one. It serves as the basis for network partnership practice which contains openness, sharing common values, and motivation to achieving universally accepted goals. The relations in partner networks are developed most dynamically under the following conditions: a) the transparent functioning of an educational organization; b) a sustained interest in the educational system on the part of other partners; c) creating a positive image for the educational organization in social networks.

Conclusions. The netwok approach is of a "meta-theoretical character" which opens up new horizons for the educational systems theory. The network approach enhances the idea of links between the educational system and the environment by updating the tasks of sustainable creation of a positive image for the educational organization. The network partnership places the emphasis on the "strength of weak links" existing in the educational system network, which provide the conditions for creating opportunities for individuals to achieve personal fulfillment, their development and viability when integrating into the community.

Keywords: system, educaion system, network, network approach, systems approach.

References

- *Crossley N., Edwards G.* (2016) Cases, Mechanisms and the Real: The Theory and Methodology of Mixed-Method Social Network Analysis [Electronic resource] // Sociological Research Online. Vol. 21. Iss. (2). No. 13. Access mode: http://www.socresonline.org.uk/21/2/13.html (accessed: 10.07.2018) DOI: 10.5153 / sro.3920.
- *Demakova I. D.* (2014) Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga v usloviyakh paradigmal'nogo sdviga: metodologicheskiy aspekt // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. № 5. С. 137–151. (in Russ).
- *Granovetter M.* (2009) Sila slabykh svyazey // Ekonomicheskaya sotsiologiya. Т. 10. № 4. С. 31–51. (in Russ).
- Grigor'ev D.V. (2014) Drugoe budushchee teorii vospitatel'nykh sistem // Voprosy vospitaniya. № 4. С. 28–31. (in Rus).
- *Kadushin Ch.* (2012) Understanding social networks: theories, concepts and findings, NY, Oxford University Press, 264.
- *Khoysling R.* (2003) Sotsal'nye protsessy kak setevye igry. Sotsiologicheskie esse po osnovnym aspektam setevoy teorii M.: Logos-Al'tera. (in Rus).
- Mal'tseva D. V. (2017) Setevoy podkhod v sotsiologii: genezis idey i primenenie: monografiya. Novosibirsk: Izd-vo NGTU (in Rus).
- Metody polucheniya novogo znaniya v teorii vospitaniya: sovremennoe prochtenie (2017): sb. nauch. st. Tver': OOO «GK «Stimul» (in Rus).
- *Mudrik A. V.* (2018) O netotalitarnykh kontseptsiyakh v otechestvennoy pedagogike sovetskogo perioda (k stoletiyu so dnya rozhdeniya L. I. Novikovoy) // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. № 1. S. 151–156 (in Rus).
- *Neal J. W., Neal Z. P., Cappella E.* (2016) Seeing and Being Seen: Predictors of Accurate Perceptions about Classmates' Relationships // Social Networks. No. 44, 1–8 doi:10.1016 / j.socnet.2015.07.002.
- *Novikova L. I.* (2012) Smena paradigmy vospitaniya — nazrevshaya problema pedagogiki // Voprosy vospitaniya № 2 (11). S. 22–38 (in Rus).
- *Pleshakov V. A.* (2015) O sotsial'nykh praktikakh zhiznedeyatel'nosti «homo cyberus» // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Problemy sotsial'no-gumanitarnogo znaniya. 2015. Т. 22. № 8 (171). S. 11–15 (in Rus).
- *Romm M. V., Luchikhina L. F.* (2011) Zarubezhnye traditsii issledovaniya sotsial'nykh setey // Idei i idealy. Т. 1. № 2. S. 77–90 (in Rus).
- *Romm M. V.,* R. Zayakina (2015) «Visible» and «invisible» social networks: probabilistic-statistical in-

terpretation // American Journal of Science and Technologies. № 2 (20), 387–393.
- *Selivanova N. L.* (2012) Siergeticheskiy podkhod k upravleniyu vospitatel'noy sistemy shkoly // Voprosy vospitaniya. № 1(10). S. 28–34. (in Rus).
- *Selivanova N. L.* (2015) Vozmozhnye napravleniya izmeneniya vospitaniya v sovremennoy sotsial'noy situatsii // Voprosy vospitaniya. № 1(22). S. 54–61. (in Rus).
- *Shakurova M. V.* (2014) Teoriya vospitatel'nykh sistem v kontekste klassicheskikh postulatov teorii sistem i sistemnogo podkhoda: voprosy ostayutsya // Voprosy vospitaniya. № 4. S. 73–75. (in Rus).
- *Stepanov P. V.* (2014) Ot instruktivnogo k konstruktivnomu, vokrug yazyka, mimo klassicheskoy kontseptsii istiny // Voprosy vospitaniya. № 1(18). S. 70–76. (in Rus).
- *Vakhshtayn V. S.* (2005) Vozvrashchenie material'nogo. «Prostranstva», «seti», «potoki» v aktorno-setevoy teorii // Sotsiologicheskoe obozrenie T. 4. № 1. C. 94–115 (in Rus).
- *Vakhshtayn V. S.* (2009) Dzhon Lo: Sotsiologiya mezhdu semiotikoy i topologiey // Sotsiologicheskoe obozrenieT. 5. № 1. C. 24–29. (in Rus).
- *Voropaev M. V.* (2012) Fenomenologicheskie motivy v teorii vospitatel'nykh sistem // Voprosy vospitaniya № 1(10). C. 34–42. (in Rus).
- *Zayakina R. A.* (2018) Sinteticheskaya topologiya sotsial'nykh setey: Monografiya. Novosibirsk: Izd-vo NGTU. (in Rus).
- *Zayakina R. A., Romm M. V.* (2017) Setevoy podkhod: mezhdu topologiyami prostranstva i formy // Sotsiologicheskoe obozrenie. T. 16. № 2. C. 163–79. (in Rus).
- *Zeng R., Sheng Q. Z., Yao L.* (2015) A simulation method for social networks [Electronic resource] // Social Network Analysis and Mining. Access mode: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs13278–015–0246–4 (accessed: 10.07.2018) doi.org/10.1007/s13278–015–0246–4

УДК 37.013

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМА

П. В. Степанов

Кандидат педагогических наук, заместитель заведующего Центром стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва
E-mail: semya-2005@yandex.ru

Pavel V. Stepanov
PhD, Deputy Head of the Centre of Strategy and Theory of Personality Upbringing, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье приводятся результаты исследования структуры воспитательной деятельности педагога. Продолжая научные изыскания, начатые академиком Л. И. Новиковой, автор рассматривает воспитательную деятельность педагога как систему. Каждый компонент этой системы связан с другими, и его значимость определяется в первую очередь положением данного компонента в общей структуре деятельности. Основными методами исследования стали: анализ монографических описаний педагогами своей воспитательной работы, анкетирование, интервьюирование, включенное наблюдение, а также рефлексия собственного опыта воспитательной деятельности. В статье охарактеризованы основные компоненты воспитательной деятельности педагога, а также показаны ключевые связи и отношения между ними. Нелинейный и неиерархичный характер этих связей и отношений, а также вероятностность результатов воспитательной деятельности педагога придают рассматриваемой системе ризоморфные черты. Известная нетехнологичность воспитательной деятельности не позволяет педагогу гарантированно достигать планируемых результатов, однако он способен увеличивать вероятность их достижения. В этом, по мнению автора, ему и поможет понимание строения собственной воспитательной деятельности. Оно позволит ему осуществлять целенаправленную работу по улучшению ее качества, своевременно обнаруживать и преодолевать ошибки в ее организации.

Как цитировать статью: Степанов П. В. Воспитательная деятельность как система // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С.67–76.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная деятельность педагога, система, структура, коммуникация.*

Введение. Рассмотрение наукой изучаемых ею объектов как систем сегодня представляет собой довольно устоявшуюся исследовательскую традицию. Будучи тщательно обоснованным А. А. Богдановым и Л. Фон Берталанфи, системный подход проник во многие сферы научного знания. Не стала исключением здесь и теория воспитания. Одним из первых ученых, кто серьезно попытался применить идеи системного подхода к изучению воспитания, была Л. И. Новикова, чьи усилия и настойчивость способствовали появлению программы масштабных системных исследований феномена воспитания, начатых самой Людмилой Ивановной и продолженных ее учениками [3; 7; 11; 12; 16]. Работая в русле данной исследовательской программы, мы попытались рассмотреть и воспитательную деятельность педагога как систему. Причем большее внимание мы старались обращать не на компоненты этой системы, а на их взаиморасположение, на их связи и отношения — на их структуру. На наш взгляд, именно такой угол зрения поможет лучше объяснить особенности функционирования воспитательной деятельности педагога, а это в свою очередь позволит осуществлять целенаправленную работу по улучшению ее качества.

Итак, выбранный нами аспект рассмотрения изучаемого объекта привел нас к необходимости обратиться к одной из разновидностей системного подхода — структурному подходу. Серьезное научное осмысление проблематики структуры различных социальных явлений было предпринято после появления работ Ф. де Соссюра. Выявив структуру естественного языка, отметив, как этот язык может становиться носителем значений и смыслов, Соссюр предложил научному сообществу образец структурного анализа и других объектов, схожих с ним по своему строению. Его стали применять при изучении самых разных социальных феноменов, рассматриваемых сквозь призму коммуникации (К. Леви-Стросс, Ю. М. Лотман, Ч. Моррис, Ч. Пирс, В. Я. Пропп, Р. О. Якобсон). Особую роль в системно-структурных изысканиях сыграли работы У. Эко и Р. Барта, указавших на гипотетичный характер обнаруживаемых исследователями структур [1; 18], а также Ж. Делёза и Ф. Гваттари, обративших внимание на необходимость изучения не только привычных исследователям линейно организованных, «древо-

видных» структур, но и нелинейных, «ризоморфных», в которые первые могут трансформироваться [5].

Изучение самого феномена деятельности берет начало в праксеологических изысканиях А. Эспинаса, Л. Мизеса, Т. Котарбинского, продолженных в педагогических исследованиях И. А. Колесниковой и Е. В. Титовой [8]. Но особая роль в познании деятельности принадлежит все же представителям психологической науки, и в первую очередь таким ее представителям, как А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн. Причем А. Н. Леонтьевым изучалась именно структура деятельности [10]. Психологи исследовали также и структуру профессиональной деятельности учителя (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. И. Щербаков), рассматривая ее в функциональном аспекте, сквозь призму функций основных ее компонентов. Результаты этих исследований нашли свое применение и в теории воспитания. Так, в терминах теории деятельности Н. Н. Михайловой и С. Д. Поляковым были осмыслены результаты воспитания, и, опираясь на эту теорию, С. Д. Поляков вместе со своими учениками — И. Ю. Шустовой, Е. Л. Петренко и П. Г. Аверьяновым — провел серьезное исследование воспитания как процесса формирования и развития социальной деятельности ребенка [15].

Среди педагогических работ, посвященных проблематике воспитательной деятельности, следует выделить исследование И. Д. Демаковой, которая провела анализ важнейших инвариантных характеристик воспитательной деятельности педагога [6]. Вопросы методологических оснований, содержания, общей логики, конструирования воспитательной деятельности педагога подробно исследовались Н. М. Борытко [2]. Отдельные аспекты воспитательной деятельности рассматривались и в работах Д. В. Григорьева, представлявшего ее как особую духовную практику в пространстве со-бытия ребенка и взрослого [4]. Специфика воспитательной деятельности различных категорий педагогических работников исследовалась представителями научной школы Л. И. Новиковой [13; 14].

При всем многообразии работ, посвященных воспитательной деятельности педагога, проблема ее структуры остается малоизученной. На сегодняшний день слабо разработаны вопросы, связанные с мотивами воспитательной деятельности педагога. Неисследованной остается проблема состава и содержания воспитывающих действий, входящих в структуру воспитательной деятельности. Недостаточно изучены связи и отношения между ее компонентами. Не в полной мере исследован

и вопрос о том, что именно в воспитательной деятельности педагога влияет на деятельность воспитанника. По сути, вопрос о структуре воспитательной деятельности педагога остается открытым и нуждающимся в серьезном изучении.

Методология и методы исследования. В основу исследования были положены два педагогически адаптированных подхода: структурный и деятельностный. Первый позволил нам рассмотреть воспитательную деятельность педагога как сложно структурированную коммуникативную систему и при помощи метода структурного анализа вывести из многообразия опыта воспитательной деятельности ее универсальные компоненты, связи и отношения между ними. Второй подход позволил нам в процессе выявления структуры воспитательной деятельности двигаться не вслепую, а используя выработанное психологической наукой представление об общем строении деятельности и ее компонентах. Опираясь на него, мы смогли получить педагогическое знание о содержательном наполнении этих компонентов применительно к воспитательной деятельности и об их роли в ее результативном функционировании.

Основными методами исследования стали: анализ прошлого и современного опыта воспитательной деятельности педагогов, осуществленный на основе сделанных ими монографических описаний и позволяющий выявить основные компоненты их воспитательной деятельности; анкетирование и интервьюирование педагогов, применяемые для выявления наиболее распространенных проблем в организации воспитательной деятельности и определения основных ее мотивов и целей; включенное наблюдение за воспитательной деятельностью педагогов и рефлексия своего собственного опыта воспитательной деятельности, используемые для сопоставления и уточнения данных, полученных с помощью других методов; моделирование воспитательной деятельности педагога, позволяющее охарактеризовать ее структуру в нюансах, описать исходные ее единицы, основные компоненты и охарактеризовать связи и отношения между ними.

Результаты исследования. Приступая к нашему исследованию, мы исходили из понимания воспитательной деятельности педагога как коммуникативной по своей природе деятельности. Ведь эта деятельность, по сути, представляет собой не что иное как процесс создания и распространения знаков, выступающих носителями педагогических значений и смыслов. Данные, полученные представителями нейробиоло-

гии, нейрофизиологии, семиологии и психологии, позволили нам сделать вывод о том, что воспитывающая коммуникация не является в прямом смысле слова передачей значений или смыслов от педагога ребенку. Это, скорее, координация значений и смыслов. «Коммуникативные действия педагога не вызывают напрямую те или иные изменения во взглядах или поведении ребенка, но побуждают его координировать свои взгляды и поведение с взглядами и поведением взрослого» [17, с. 144]. В этом проявляется нетехнологичность воспитательной деятельности и вероятностность ее результатов. Педагог не способен достичь этих результатов гарантированно, но способен увеличить их вероятность.

Сквозь призму этого понимания воспитания нами был проанализирован опыт педагогов, в разное время добивавшихся успехов в воспитании подрастающих поколений. Благодаря этому анализу в конгломерате различных деятельностей, реализуемых педагогами, были вычленены те компоненты, которые образовывали собственно их воспитательную деятельность. Затем среди них были выделены те, которые оказались инвариантными. Обнаруженные инвариантные компоненты воспитательной деятельности педагогов получили название основных педагогических действий. Все педагоги, чей опыт мы анализировали, стремились вовлекать своих воспитанников в такие совместные дела, которые были бы привлекательными и для детей, и для них самих; стремились создавать со своими воспитанниками общности, основанные на схожих увлечениях и чувстве взаимной симпатии; стремились наполнять самые разные формы взаимодействия с ребенком социально значимым содержанием. Кроме этого, инвариантным компонентом воспитательной деятельности педагога оказался такой ее мотив, как личностное развитие ребенка.

Определение исходных теоретических положений для изучения структуры воспитательной деятельности педагога, сделанное на основе анализа научных исследований, а также выявление инвариантных компонентов воспитательной деятельности педагогов, сделанное на основе анализа передового опыта воспитания, позволили приступить к характеристике ее основных компонентов и разработке модели воспитательной деятельности.

Мы исходили из понимания модели как рассмотренного с определенной точки зрения упрощенного образа воспитательной деятельности педагога, ее интерпретационной схемы, описывающей основные ее компоненты (мотивы, цели, основные действия, методы, средства), клю-

чевые связи и отношения между ними, а также алгоритм ее организации.

Мотивы воспитательной деятельности педагога являются конституирующим ее компонентом. Главный, смыслообразующий мотив побуждает и направляет ее. Им выступает личностное развитие воспитанников. Отсутствие этого мотива приводит к имитации воспитательной деятельности. Вспомогательными мотивами, занимающими в структуре воспитательной деятельности место мотивов-стимулов, выступают зарплата, признание коллег, похвала начальства, уважение родителей, любовь детей, чувство принадлежности к педколлективу, но самым действенным из них является самореализация педагога. В ходе исследования был сделан вывод о том, что если условия, в которых протекает воспитательная деятельность педагога, препятствуют его самореализации, то они превращаются в сильные демотивирующие факторы и, следовательно, снижают качество воспитательной деятельности. Наиболее распространенными из них современные педагоги называют чрезмерную внешнюю регламентацию их воспитательной работы и накопившуюся усталость.

Осознание педагогом главного мотива своей воспитательной деятельности превращает его в *цель*. Упорядочив разнообразие педагогических представлений о цели воспитательной деятельности, мы пришли к выводу о том, что такой общей целью можно считать личностное развитие ребенка, включающее в себя процессы усвоения им социально значимых знаний, развития его социально значимых отношений, накопления им опыта осуществления социально значимых действий, которые в перспективе дают растущему человеку возможность овладеть деятельностями, считающимися в обществе социально значимыми.

Воспитательная деятельность педагога совершается в форме *основных педагогических действий*, которыми, как показало наше исследование, «являются:

1) вовлечение воспитанников в такие совместные с педагогом дела, которые отвечали бы их интересам и потребностям;

2) создание детско-взрослых общностей, объединяющих педагога и его воспитанников ощущением своей принадлежности к общему кругу и чувством комплиментарности;

3) побуждение детей к усвоению социально значимых знаний, развитию в себе социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий» [9, с. 10].

Каждый из этих компонентов воспитательной деятельности педагога

направлен на достижение своей частной цели, но побуждается при этом главным мотивом деятельности. Выявленные нами педагогические действия, однажды начавшись и вырастая друг из друга, не сменяют одно другое, но могут осуществляться параллельно, переплетаясь, приостанавливаясь и возобновляясь вновь. Ни одно из них не является более важным в сравнении с двумя другими, и доминирование любого может привести к деформации воспитательной деятельности.

Метод воспитания в структуре воспитательной деятельности педагога занимает место ее элемента и представляет собой «способ осуществления педагогической коммуникации, направленной на развитие личности ребенка» [17, с. 145]. Различные комбинации методов, реализуемых педагогами, придают воспитательной деятельности каждого из них неповторимый облик.

Методы могут быть реализованы как посредством устных сообщений, так и посредством письма, жеста или изображения. В структуре воспитательной деятельности педагога сообщения, посредством которых реализуется тот или иной метод, занимают место *средств воспитания*. Такого рода педагогические сообщения могут быть переданы ребенку напрямую, а могут передаваться и через других взаимодействующих с ребенком субъектов — других детей или взрослых.

Результатом применения методов воспитания становятся «осуществляемые в координации с педагогом процессы означивания и осмысления ребенком содержания адресуемых ему педагогических сообщений. Рождающиеся же в сознании ребенка значения и смыслы подталкивают его к приобретению определенных социально значимых знаний, развитию его социально значимых отношений, накоплению опыта осуществления социально значимых действий» [17, с. 149], а возможно, в перспективе,— и к овладению им социально значимой деятельностью.

В ходе исследования нами были охарактеризованы ключевые *связи и отношения* между основными компонентами воспитательной деятельности педагога.

Во-первых, это связь главного, смыслообразующего мотива воспитательной деятельности и ее мотивов-стимулов, последние из которых находятся в иерархических отношениях между собой и в отношении дополнения к смыслообразующему мотиву.

Во-вторых, это связь смыслообразующего мотива воспитательной деятельности и ее общей цели, находящихся между собой в отношениях тождества.

В-третьих, это связь смыслообразующего мотива воспитательной

деятельности и частных целей основных педагогических действий, при этом данные цели находятся в подчиненном отношении к мотиву.

В-четвертых, это связь между основными педагогическими действиями, отношения между которыми нелинейны, неиерархичны и взаимообусловлены.

В-пятых, это связь основных педагогических действий и методов воспитания, где методы выступают по отношению к действиям в качестве способов их осуществления.

В-шестых, это связь методов и средств воспитания, где средства выступают по отношению к методам в качестве орудий их реализации.

В-седьмых, это связь между методами воспитания, находящимися в отношениях взаимной зависимости.

В-восьмых, это связь побудительных методов (методов, побуждающих ребенка к приобретению социально значимых знаний, отношений, опыта действий) с методами вовлечения ребенка в совместные дела и создания детско-взрослых общностей: успешность первых находится в отношении обусловленности вторыми и третьими.

Течение воспитательной деятельности можно представить как разворачивающуюся педагогическую коммуникацию, осуществляемую в определенном социальном контексте и находящуюся как бы на пересечении двух осей: горизонтальной (отражающей порядок используемых педагогом методов и средств воспитания) и вертикальной (отражающей осуществляемые данными методами и средствами основные педагогические действия).

Реализуя эту уникальную для каждого субъекта воспитательной деятельности комбинацию методов, средств и осуществляемых с их помощью основных действий, педагог создает своеобразный текст, который он адресует своему главному читателю — ребенку. Этот текст предъявляется ему в определенных практических обстоятельствах их жизни, в определенных формах их взаимодействия, в определенном контексте.

Заключение. Итак, воспитательная деятельность педагога представляет собой довольно сложную систему, в которой каждый компонент связан с другими. Нелинейный и неиерархичный характер связей и отношений между многими из них, а также вероятностность результатов воспитательной деятельности придают этой системе ризоморфные черты. В какой момент и какие именно из методов воспитания вызовут ожидаемые

изменения в личностном развитии ребенка, трудно предсказать в силу специфики функционирования живых систем. Возможность любого из них превратиться в точку, актуализирующую личностное развитие ребенка, остается открытой — как и появление ростка из корневища-ризомы. При этом данному процессу можно способствовать, если конструировать воспитательную деятельность в соответствии с выявленной нами структурой и следуя разработанному на ее основе алгоритму [9].

Литература

1. *Барт Р.* Мифологии. М.: Академический проект, 2014. 351 с.
2. *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
3. *Воропаев М. В., Чернова М. В.* Системный подход в контекстуальном поле системно-деятельностной методологии // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 25–26.
4. *Григорьев Д. В.* Воспитание в сети событий // Воспитательная работа в школе. 2006. № 6. С. 49–58.
5. *Делёз Ж., Гваттари Ф.* Капитализм и шизофрения. Книга 2. Тысяча плато [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.litmir.net/bd/?b=145788 (дата обращения: 20.09.2014 г.).
6. *Демакова И. Д.* Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. СПб.: КАРО, 2007. 160 с.
7. *Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание… Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем / под ред. Н. Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2000. 256 с.
8. *Колесникова И. А., Титова Е. В.* Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 256 с.
9. Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат / под ред. П. В. Степанова. М.: Педагогическое общество России, 2017. 111 с.
10. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
11. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика. М.: Академия, 2013. 340 с.
12. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. М., 2010. 335 с.
13. Перспективные модели воспитания школьников и студентов: сб. статей / под ред. Н. Л. Селивановой. М.: ФБГНУ РАО. 2015. 212 с.
14. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011. 176 с.
15. *Поляков С. Д.* Деятельностно-ценностное воспитание в деятельности классного руководителя: некоторые итоги экспериментирования // Классный руководитель в реалиях школы. Научно-методическая серия «Новые ценности образования. 2009. Выпуск 2. С. 88–93.
16. *Селиванова Н. Л.* Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1. С. 18–19.
17. *Степанов П. В.* К вопросу о методах воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 6. С. 140–152.
18. *Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Петрополис, 1998. 432 с.

CHARACTER EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A SYSTEM

The author of the article cites the results of a study of the structure of the educational activity of a pedagogue. The author continues the scientific research begun by academician L. I. Novikova, and considers the pedagogical activity of the teacher as a system. The signifi-

cance of each component of this system is determined primarily by its position in the overall structure of activity, since all components are related to each other. The main research methods are: analysis of monographic descriptions of their educational work by teachers; questioning; interviewing; included observation; reflection of own experience of educational activity. The author of the article describes the main components of the pedagogical activity of the teacher, and also shows the key connections and relations between them. The non-linear and non-hierarchical character of these relationships and links, as well as the probabilistic nature of the results of the educational activity of the teacher, give the system a rhizomorphic traits. The author believes that the well-known non-technological educational activity does not allow the teacher to achieve guaranteed results, but the teacher is able to increase the probability of their achievement. The author believes that the teacher will be helped by an understanding of the structure of his/her own educational activity. This will allow the teacher to carry out purposeful work to improve the quality of educational activities, timely detecting and overcoming mistakes in its organization.

Keywords: upbringing, educational activity of the teacher, system, structure, communication.

References

- *Bart R.* Mifologii. M.: Akademicheskij proekt, 2014. 351 s. [In Rus].
- *Borytko N. M.* V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti: monografiya / nauch. red. N. K. Sergeev. Volgograd: Peremena, 2001. 181 s. [In Rus].
- *Delyoz Zh., Gvattari F.* Kapitalizm i shizofreniya. Kniga 2. Tysyacha plato [Ehlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.litmir.net/bd/?b=145788 (data obrashcheniya: 20.09.2014 g.). [In Rus].
- *Demakova I. D.* Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga v sovremennyh usloviyah. SPb.: KARO, 2007. 160 s. [In Rus].
- *Ehko U.* Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu. SPb.: Petropolis, 1998. 432 s. [In Rus].
- Grigor'ev D. V. Vospitanie v seti sobytij // Vospitatel'naya rabota v shkole. 2006. № 6. S. 49–58. [In Rus]
- *Karakovskij V. A., Novikova L. I., Selivanova N. L.* Vospitanie? Vospitanie… Vospitanie!: Teoriya i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem / pod red. N. L. Selivanovoj. Izd. 2-e, dop. i pererab. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 256 s. [In Rus].
- *Kolesnikova I. A., Titova E. V.* Pedagogicheskaya prakseologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2005. 256 s. [In Rus].
- Konstruirovanie vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga: rabota na rezul'tat / pod red. P. V. Stepanova. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2017. 111 s. [In Rus].
- Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 s. [In Rus].
- *Mudrik A. V.* Social'naya pedagogika. M.: Akademiya, 2013. 340 s. [In Rus].
- *Novikova L. I.* Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. N. L. Selivanovoj, A. V. Mudrika; sost. E. I. Sokolova. M., 2010. 335 s. [In Rus].
- Perspektivnye modeli vospitaniya shkol'nikov i studentov. Sb. Statej / pod red. N. L. Selivanovoj. M.: FBGNU RAO. 2015. 212 s. [In Rus].
- Perspektivy i mekhanizmy razvitiya vospitatel'nogo potenciala rossijskogo uchitel'stva / pod red. N. L. Selivanovoj, P. V. Stepanova. M.-Tver': OOO «IPF «Viart», 2011. 176 s. [In Rus].
- *Polyakov S. D.* Deyatel'nostno-cennostnoe vospitanie v deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya: nekotorye itogi ehksperimentirovaniya // Klassnyj rukovoditel' v realiyah shkoly. Nauchno-metodicheskaya seriya «Novye cennosti obrazovaniya. 2009. Vypusk 2. S. 88–93. [In Rus].
- *Selivanova N. L.* Vospitanie v sovremennom obshchestve: vzglyad na problemu // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 1. S.18–19. [In Rus].
- *Stepanov P. V.* K voprosu o metodah vospitaniya // Otechestvennaya I zarubezhnaya pedagogika. 2017. № 6. S. 140–152. [In Rus].
- *Voropaev M. V., Chernova M. V.* Sistemnyj podhod v kontekstual'nom pole sistemno-deyatel'nostnoj metodologii // Voprosy vospitaniya. 2014. № 4. S. 25–26. [In Rus].

УДК 378

ЗНАЧЕНИЕ И ВИДЫ КЛАССИФИКАЦИЙ РЕЙТИНГОВ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Е. В. Бебенина

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра педагогической компаративистики, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва
E-mail: bebenina@instrao.ru

Ekaterina V. Bebenina
PhD (Education), Seniour Researcher, Centre of Comparative Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье приведен краткий обзор существующих классификаций рейтингов, предложены два механизма их совершенствования — комплексные классификации рейтингов, приводящие к созданию многоаспектной диагностической матрицы, и ситуационные классификации, которые создаются отдельно под каждый случай. Классификация по позициям предлагаемого алгоритма оценки качества рейтингов позволяет выявить субъективную оставляющую рейтингов и исключить ее влияние.

Ключевые слова: *рейтинги, классификация рейтингов, рейтинги университетов, рейтинговый подход.*

Рейтинг представляет собой ранжированное упорядоченное множество, но можно ли упорядочить сами рейтинги? Рассмотрим существующие классификации рейтингов и границы их применения.

Первая классификация возникает из самой сути рейтингов, ведь результаты ранжирования, именуемые в русском языке одним словом (рейтинг), в английском языке имеют три отдельных названия (ranking, index, rating) в соответствии с разными основаниями и принципами составления.

В соответствии с энциклопедией рейтингов [5, с. 6] дадим определения этих понятий.

Как цитировать статью: Бебенина Е. В. Значение и виды классификаций рейтингов при исследовании образовательного пространства // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С.77–85.

Рейтинг (англ. rating) — «оценка, определение стоимости». Само слово «рейтинг» не обязательно подразумевает ранжирование. Рейтинг — комплексная оценка состояния объекта на основании множества критериев, не всегда формализуемых.

Рэнкинг (англ. ranking) — список субъектов, упорядоченных (ранжированных) по величине какого-либо показателя деятельности. Он позволяет выстроить субъекты экономики по ранжиру, то есть по какому-то одному показателю. Рэнкинги составляют информационные агентства, как правило, на основе известных показателей субъектов, публикуют без согласования.

Индекс (лат. Index — список, реестр, указатель) — «число (а иногда набор символов), указатель места элемента в совокупности или показатель активности, производительности, развития или изменения чего-либо» [5, с. 8]. «Индексы в ряде случаев могут генерировать рейтинги, если упорядочивать субъекты согласно уровню соответствующих им индексов… Индексы остаются факторами, учитываемыми при формировании рейтинга. Вместе с тем в ряде случаев они могут генерировать рейтинг» [5, с. 8].

Так получаем первую классификацию, возникающую из специфики составления рейтинга.

Рейтинги как объект исследования, несмотря на свою короткую историю, а может быть, и благодаря ей, достаточно многогранны, поэтому представим существующие классификации по различным основаниям.

На основании географического масштаба исследований: может включать в себя глобальные, национальные, региональные, областные рейтинги. Региональное исследование может проводиться для групп стран не только на географических, но и на политических, экономических и других основаниях, например рейтинг СНГ, Евросоюза, БРИКС, развивающихся стран и т.д.

По объекту исследования: университетские, школьные, рейтинги отдельных характеристик государств, описываемых как акторы образовательного пространства.

По широте охвата: разносторонние рейтинги, описывающие разные аспекты деятельности, например рейтинги университетов, или односторонние рейтинги, описывающие узкие области: рейтинги веб-сайтов, наукометрические, рейтинги трудоустройства.

Узкие рейтинги могут опосредованно входить в более широкие рей-

тинги (как входит в рейтинг университетов SCI — The Science Citation Index (Научный индекс цитирования, созданный Юджином Гарфилдом в 1964 году и сейчас принадлежащий компании Clarivate Analytics (ранее Thomson Reuters)) или быть самостоятельными, как Webometrics. Рейтинг может появиться из систем библиометрической оценки, например как отдельный продукт РИНЦ (Российского индекса научного цитирования), Web of Science, Scopus.

По составителю: разделяются на рейтинги межправительственных организаций, коммерческих и некоммерческих структур, частных лиц.

По основаниям ранжирования: экспертные, статистические, смешанные.

По давности создания и возможной глубине ретроспективного анализа, что может не совпадать: недавно созданный рейтинг может опираться на статистические данные многих десятилетий или много лет составляемый рейтинг может изменить методологию настолько сильно, что это не позволит вовсе или позволит с серьезными ограничениями проводить ретроспективный анализ.

По открытости. Рейтинги могут быть разделены по степени открытости методологии и исходных данных, а также по воспроизводимости результатов.

Существует множество рейтингов и множество возможностей градации. К примеру, Карминский приводит следующую градацию в энциклопедии рейтингов:

- Рейтинги конкурентоспособности бизнеса, рейтинги качества товаров и услуг;
- Рейтинги наднационального уровня;
- Рейтинги национального уровня;
- Рейтинги высшего образования;
- Рейтинги безопасности;
- Рейтинги свободы и демократии;
- Рейтинги персонального уровня;
- Рейтинги субъектов;
- Индексы научного цитирования [5].

Несмотря на короткую историю их существования, в мире создано множество рейтингов, описывающих практически все сферы жизни общества и государства. В области образования наиболее распространены рейтинги образовательных организаций, прежде всего университетов.

Классификация рейтингов в целом, независимо от направления исследования, может проводиться по множеству оснований.

Рейтинги могут систематизироваться в зависимости от объекта, для изучения которого они применяются. Так, рейтинги, использующиеся при изучении образовательного пространства, как показано нами ранее [1], «условно можно разделить на группы и в зависимости от „удаленности“ от образования, иными словами, от того, внутренними или внешними относительно образования они являются» [3].

С этой точки зрения можно выделить три группы рейтингов.

К первой относятся рейтинги, непосредственно характеризующие ситуацию в образовании. В качестве примера можно привести индекс уровня образования и рейтинг стран мира по уровню расходов на образование, рейтинги университетов мира.

Ко второй группе относятся рейтинги, которые строятся на внешних условиях, влияющих на образование, и опосредованно показывают уровень его развития, как наука и технологии, которые являются одними из заказчиков качественного развития образования, то есть качество науки и качество образования тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Третья группа рейтингов описывает внешние обстоятельства, характеризуя различные стороны благосостояния и успешности государств мира, связанные с общим уровнем образования ее членов и успешностью применения образования. Эти рейтинги образуют наиболее обширную группу, количество этих рейтингов велико, постоянно появляются новые и новые. К примеру, указатель «Рейтинги стран и регионов» является частью Гуманитарной энциклопедии и содержит сводный перечень рейтингов, индексов и других сравнительных исследований развития стран и регионов в различных сферах [7] и представляет большинство крупнейших рейтингов мира. Представленные рейтинги разделены на следующие подгруппы:

Подгруппа 1. Степень развития человеческого капитала.

Подгруппа 2. Уровень развития экономики.

Подгруппа 3. Способность и готовность финансирования социальной сферы и науки.

Подгруппа 4. Уровень развития науки и техники.

Подгруппа 5. Степень развития информационно-компьютерных технологий.

Подгруппа 6. Уровень удовлетворенности граждан.

Подгруппа 7. Рейтинги по свободе выражения мнения.

Подгруппа 8. Эффективность управления.

Итак, как мы убедились, что при всем разнообразии рейтингов не существует и не может существовать их единой классификации. В случае если мы ставим задачу использовать их для оценки состояния образовательного пространства, то такую классификацию необходимо создать, разработав механизм классификации рейтингов.

Нами представлены существующие основания классификации рейтингов, однако рейтингов настолько много, что их полная классификация была бы весьма громоздкой, а выбор какого-то одного основания приводит к потере информации и является заведомо субъективным. Использование нескольких оснований классификации рейтингов в соответствии с нашими целями может быть достаточным для решения поставленных в исследовании задач.

Приведем пример. Для обзора истории рейтингов, например, иерархия рейтингов может учитывать масштаб исследований (область, страна, регион мира, глобальный), объект исследования (рейтинг персонального уровня, университетский, государственный) и возраст создания.

Для примера возьмем четыре рейтинга, которые представляют разные объекты, масштабы и давность создания:

РИНЦ — Российский индекс научного цитирования — создан в 2005 году, масштаб распространения — Россия, является частным рейтингом, описывающим публикационную активность;

ARWU — (The Academic Ranking of World Universities) — академический рейтинг университетов мира — глобальный университетский рейтинг, создан в 2002 году;

ИРЧП — индекс развития человеческого потенциала — создан в 1990 году, масштаб — региональный, так как не все страны принимают участие в анализе, объект — государство;

SSCI (Social Science Citation Index) — создан в 1960 году и оценивает в глобальном масштабе персональные наукометрические данные.

Такая классификация рейтингов может быть проиллюстрирована графически. Изображение рейтингов в такой иерархии (на примере четырех) выглядит следующим образом (См. рис.1):

По вертикальной оси расположен год создания, по горизонтальной — масштаб исследований, размер окружности отражает объект исследования по возрастанию — рейтинг персонального уровня,

университетский, государственный.

Для других целей (а не как в вышеприведенном примере — для исторического обзора) важны другие основания классификации, которые могут быть своеобразными для каждого конкретного случая или включать множество оснований, в виде, скажем, диагностической матрицы, разработанной М. А. Лукацким и Ю. Г. Куровской [6].

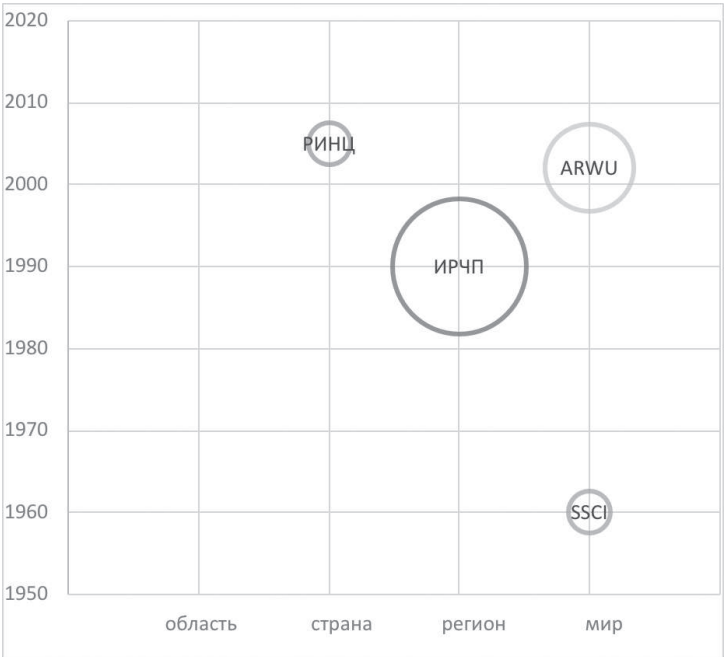

Рис. 1. Комплексная классификация рейтингов

Подобная классификация помимо основной функции систематизации может выполнять функцию оценки субъективности рейтингов, базируясь на разработанных ранее критериях, используемых в методе оценки объективности рейтингов, который стал одним из методов рейтингового подхода наряду с методами, созданными ранее другими исследователями в рамках системного и междисциплинарного подходов. Этот метод подразумевает последовательное изучение создателей рейтингов, методологии, представленности данных. Эта информация позволяет понять мотивы создателей рейтингов и степень объектив-

ности, так как при использовании готовых рейтингов легко довериться количественным показателям, кажущимся объективными, и не заметить субъективности методологии, используемой создателями со своими целями и в своих интересах.

1. Название. Именно оно дает первое и самое общее представление о направленности рейтинга. И именно название может служить одним из оснований классификации. Помимо того, что есть ряд рейтингов с практически идентичными названиями, различающимися составителями и методологией, можно объединять рейтинги с близкими названиями.

2. Составитель. Знание составителя очень значительно может повлиять на понимание целей и задач рейтинга. Составителем может быть, например, частное лицо или небольшая коммерческая организация. Составителями большинства рейтингов являются всемирные организации, такие как ООН, Всемирный банк. Для организации цель рейтинга должна коррелировать с уставными целями и служить для реализации уставной деятельности организации. Название организации-составителя может быть самостоятельным основанием классификации, например «Рейтинги ООН», или объединяться в группы, к примеру «рейтинги, составленные частными лицами».

3. История составления рейтинга показывает опыт проведения подобных исследований и дальнейшее использование, которое может не совпадать или частично совпадать с целями организации. В соответствии с полученной информацией также могут выявиться новые смысловые акценты названия, может быть скорректирована цель рейтинга. Как основание классификации рейтинга — молодые рейтинги, стабильные рейтинги.

4. Методология рейтинга. Именно в методологии прописаны декларируемые цели рейтинга. Эту информацию следует сопоставить с полученной ранее, провести еще одну уточняющую корректировку. Методология может дать, например, такие основания классификации рейтингов, как экспертные рейтинги, преимущественно экспертные рейтинги, статистические рейтинги…

5. Теперь от описания перейдем к данным рейтинга. Рассмотрим критерии, по которым рассчитывается рейтинг, вес этих критериев, для более сложных рейтингов — показатели критериев, что они включают. Последний аспект — охват исследуемых, насколько полна выборка. Если рейтинг назван глобальным или всемирным, какой процент стран мира

включен в рейтинг, отражает ли название суть. Эти данные исследования могут внести коррективы в ранее полученные данные и дать соответственные основания классификации.

Следующий шаг — изучение сайта. Само наличие отдельного сайта говорит о важности рейтинга для его составителя, как и его дизайн, юзабилити, наличие дополнительного опционала, требующего специальных технических решений, например построение графиков. Следующий аспект — доступность представленных на сайте данных определяется числом языков сайта и наличием исходных данных рейтингов, особенно в скачиваемом виде.

Эти критерии формируют такие основания, как открытые рейтинги, международно открытые рейтинги и, как противоположность,— закрытые или скрытые рейтинги.

Было рассмотрено множество существующих классификаций рейтингов, были предложены множественные основания для создания новых классификаций, в том числе и комплексных, но возможна ли классификация, которая позволяла бы при ее применении в разных целях получать общую картину рейтингов и корректно их в дальнейшем использовать? Исследование особенностей известных классификаций рейтингов показывает, что это маловероятно. По этой причине не следует однозначно принимать или отрицать ту или иную классификацию, как и тот или иной рейтинг [2].

Правильным будет три варианта решения проблемы корректной классификации, расположенных по мере сложности реализации.

1. Иметь информированное понимание, верную интерпретацию целей классификации рейтингов и в связи с этим точнее ее использовать.

2. Использовать общие объективные данные и составить на основании статистических данных свою классификацию рейтингов, что достаточно трудозатратно.

3. Подвергнуть сомнению качество данных при условии, что часть данных может быть не воспроизводима или является результатом манипуляций по выборке частных лиц, составить не только собственную классификацию рейтингов, но и собственные рейтинги, без опоры на чужие исходные данные. Но в силу необходимости огромных затрат (организационных, финансовых, информационных) подобные действия могут быть предприняты в масштабах стран или корпораций.

Литература

1. *Бебенина Е. В.* Анализ распределения и оценка эффективности использования социально-экономических ресурсов на образование // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2014. Т. 1. С. 104–117.
2. *Бебенина Е. В.* Обоснованность применения рейтингов в качестве показателей эффективности университетов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 75–88.
3. *Иванова С. В.* О влиянии внешних условий и специфике принятия решений в отечественной системе образования // Ценности и смыслы. 2012. № 2. С. 4–17.
4. *Иванова С. В.* Современные направления сравнительных исследований образовательного пространства // Педагогика. 2016. № 7. С. 82–88.
5. *Карминский А. М., Полозов А. А.* Энциклопедия рейтингов: экономика, общество, спорт. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016. 448 с.
6. *Куровская Ю. Г.* Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению: монография. М.: АНОО «ИЭТ», 2017. 268 с.
7. *Bebenina E. V., Elkina I. M.* University ranking as a tool for the formation of educational space // Espacios. 2017. Vol. 38 (No. 40). P. 6–20.

THE IMPORTANCE AND KINDS OF RANKINGS CLASSIFICATIONS AT THE EDUCATION SPACE STUDY

The author gives a brief overview of existing classifications and their limitations and proposes two improving mechanisms — complex classifications leading to the creation of a multidimensional diagnostic matrix and situational classifications, which are created for each case separately. Classification by the positions of the proposed algorithm for rankings quality assessment allows revealing the subjective component of rankings and exclude its impact.

Keywords: rankings, rankings classification, university rankings, rankings approach

Referenses

- *Bebenina E. V.* Analiz raspredeleniya i ocenka ehffektivnosti ispol'zovaniya social'no-ehkonomicheskih resursov na obrazovanie // EHTAP: ehkonomicheskaya teoriya, analiz, praktika. 2014. T. 1. S. 104–117. [In Rus].
- *Bebenina E. V.* Obosnovannost' primeneniya rejtingov v kachestve pokazatelej ehffektivnosti universitetov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 5 (32). S. 75–88. [In Rus]
- *Bebenina E. V., Elkina I. M.* University ranking as a tool for the formation of educational space // Espacios. 2017. Vol. 38 (No. 40). P. 6–20. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* O vliyanii vneshnih usloviĭ i specifike prinyatiya reshenii v otechestvennoj sisteme obrazovaniya // Cennosti i smysly. 2012. № 2. C. 4–17. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Sovremennye napravleniya sravnitel'nyh issledovaniĭ obrazovatel'nogo prostranstva // Pedagogika. 2016. № 7. S. 82–88. [In Rus].
- *Karminskiĭ A. M., Polozov A. A.* Enciklopediya rejtingov: ehkonomika, obshchestvo, sport. 2-e izd., pererab. i dop. M.: FORUM: INFRA-M, 2016. 448 s. [In Rus].
- *Kurovskaya Yu. G.* Yazykovaya kartina mira v sovremennom uchebnike: kognitivno-lingvisticheskij podhod k izucheniyu: monografiya. M.: ANOO «IEHT», 2017. 268 s. [In Rus].

УДК 37

В. С. Басюк

Доктор психологических наук, профессор РАО, заместитель президента ФГБУ «Российская академия образования», заведующий кафедрой психологии развития личности МПГУ, г. Москва
E-mail: bvs050@mail.ru

Victor S. Basyuk
Dr. Sc. (Psychology), Professor of Russian Academy of Education, Deputy President, Russian Academy of Education, Head of Department of Psychology of Personality Development, Moscow Pedagogical State University, Russia

Л. В. Мухачева

Кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт управления образованием РАО»
E-mail: mukhacheva_lv@mail.ru

Lyudmila V. Mukhacheva
PhD (Sociology), Leading Researcher, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ОЦЕНИВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМИ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности совершенствования механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. Авторами проводится анализ проблемного поля процесса оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ и акцентируется внимание на совершенствовании механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ.

Ключевые слова: *личностные результаты, федеральные государственные образовательные*

Как цитировать статью: Басюк В. С., Мухачева Л. В. Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4(52). С. 86–102.

стандарты общего образования, основные образовательные программы, внутренняя позиция личности, ценностные отношения, области активности личности, образовательные результаты, интегрированный показатель, мониторинг.

Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства — воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В этой связи учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на развитие личности обучающихся. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования изменили современные тенденции оценивания учебно-воспитательного процесса, выделив требования к результатам обучения. В стандартах появились требования к личностным и метапредметным результатам.

Для понимания процесса оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ представляется важным проанализировать феномен понятия «личность».

Личность является объектом изучения философии и различных гуманитарных наук, при этом каждая наука определяет свой аспект в изучении данного феномена.

Основы изучения феномена развития личности заложены в философских учениях античных мыслителей, в трудах которых отражены идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. К примеру, ряд педагогических идей о необходимости семейного воспитания высказывал Демокрит, особо акцентируя свое внимание на определяющем значении обучения и его направленности: «Никто не достигнет ни искусства, ни мудрости, если не будет учиться» [6, с. 368]. Именно в трудах античных философов впервые воспитание подрастающего поколения рассматривается как одна из важнейших функций государства. Например, Платон выделял социальные функции воспитания — «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать» [12, с. 115]. Платон оценивал воспитание как важнейший фундамент всей жизни человека и утверждал, что «правильное воспитание и обучение пробуждают в человеке хорошие природные задатки, а у кого они уже были, благодаря такому воспитанию они становятся еще лучше — и вообще, и в смысле передачи их своему потомству, что наблюдается у всех живых существ [11, с. 229]. Таким образом, именно античные мыслители оказали опре-

деляющее влияние на философскую, научную и педагогическую мысль следующих столетий.

Исходные идеи Платона, Аристотеля о социальной природе человека и социальных функциях воспитания легли в основу рассмотрения значения социальных условий в становлении человека. Сюда могут быть отнесены идеи К. Маркса, который писал: «Сущность человеческого индивида первоначально находится не в нем самом, а вне его, в мире общественных отношений» [16, с. 230]. Согласно этой точке зрения индивид приобщается к сущности человека по мере социализации, то есть приобщения к интересам и делам общества. Идеи К. Маркса о соотношении родовой и эмпирической сущностей человека, *понимании личности как социального явления* были подробно им обоснованы и нашли свое отражение в различных отечественных и зарубежных парадигмах осмысления феномена личности.

Л. С. Выготский, уделяя в своих трудах особое внимание культурному развитию личности в окружающей социальной среде, писал, что «личность возникает в результате культурного и социального развития» [5, с. 315], подчеркивая, что культура и социум, в которых развивается личность человека, являются основополагающими факторами этого развития.

С. Л. Рубинштейн, развивая идеи Л. С. Выготского и глубоко погрузившись в изучение феномена личности, подчеркивал: «Личностью является лишь человек, который относится определенным образом к окружающему <…> человек, у которого есть своя позиция в жизни» [14, с. 676]. Ученый обращал внимание и на индивидуальные свойства, качества человека, детерминирующие его развитие.

Знаменитый русский философ Н. А. Бердяев писал: «Человек — малая вселенная, микрокосм… в человеке открывается абсолютное бытие, вне человека — лишь относительное. Личность же есть категория религиозно-духовная» [2, с. 295]. Обратим внимание на то, что Н. А. Бердяев не дает строгой дефиниции личности, по его мнению, личность и дух человека невозможно превратить в объекты, так как они абсолютно субъективны. Следует особо отметить, что Н. А. Бердяев не стоит на позициях асоциальности. Наоборот, философ подчеркивает и признает, что «человек есть социальное, коммуникативное существо и что реализовать себя вполне он может лишь в обществе» [3, с. 68].

Французский философ Жан-Поль Сартр определял человека как «су-

щество, которое устремлено к будущему и осознает, что оно проецирует себя в будущее» [15, с. 322].

Таким образом, в различные исторические эпохи ученые обращались к теме изучения сущности человека, вопросам развития и формирования личности в процессе обучения и воспитания.

Особо хотим обратить внимание на подход к развитию личности основателя научной школы *«Феноменология развития и бытия личности»* академика РАО В. С. Мухиной, раскрывающей феноменологию развития личности на разных этапах онтогенеза.

Основными теоретическими позициями научной школы В. С. Мухиной являются следующие концептуальные идеи: «1 — Личность по своей феноменологии предполагает развитие. 2 — Личность и ее сознание опосредованы системой общественных отношений, ее развитие осуществляется в процессе воспитания и присвоения человеком основ материальной и духовной культуры» [9, с. 808]. Концепция воспитания и развития личности, согласно В. С. Мухиной, должна строиться прежде всего на признании диалектического единства трех факторов: «1 — врожденные особенности (генотип) [8, с. 46]; 2 — внешние условия [8, с. 45]» и «3 — внутренняя позиция [8, с. 315]».

Формирование внутренней позиции, по мнению ученого, происходит через становление личностных смыслов, на основе чего человек строит свое мировоззрение и совершается становление индивидуального бытия личности. В. С. Мухина также обращает внимание на периоды, которые представляют возрастные достижения в психическом развитии. Единый механизм социализации, то есть процесс развития и бытия человека как личности, ученый определяет через механизм «идентификация — обособление» [8, с. 381]. При характеристике личности на этапах онтогенеза учитываются особенности социальной ситуации, определяющей ее бытие и развитие: «Человек рассматривается *как социальная единица и как уникальная личность*» [8, с. 13].

Таким образом, согласно теории В. С. Мухиной, развитие личности, ее качеств и проявлений в виде поступков, действий, состояний, происходящее на основе механизма идентификации и обособления, обусловлено врожденными предпосылками, социальными условиями и внутренней позицией самого индивида.

Сама программа организации единого пространства взаимодействия среды образования человека и образовательной среды в научной школе

рассматривается «через призму включения ребенка в сферы миров человеческой культуры посредством его введения во все реалии, сложившиеся в процессе истории человечества» [8, с. 70]. Внешние условия могут либо содействовать психическому и личностному развитию ребенка, либо препятствовать ему. Создание полноценных предметных внешних условий не всегда обеспечивает всестороннее развитие личности, необходимо формировать отношение к данным условиям.

Можно утверждать, что концепция В. С. Мухиной обладает значительным потенциалом: во-первых, позволяет четко структурировать самосознание личности, дает возможность выстраивать стратегию и тактику психологического содействия индивидуальному развитию личности, во-вторых, дает возможность рассматривать условия развития личности на каждой ступени возрастного становления. Именно условия развития обусловливают типологию внутренней позиции, которая определяет траекторию развития личности. Особо подчеркнем, что формирование внутренней позиции обучающегося должно быть отражено в разработке эффективных образовательных программ для повышения качества общего образования путем приведения его в соответствие с актуальными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее — ФГОС).

В ходе образовательного процесса «внутренняя позиция» обучающегося играет значительную роль при анализе развития личности, включая в себя: систему ценностей, смыслов, развитие временно́й перспективы.

Понятие ценностей рассматривается обычно в связи с мотивационной сферой личности и является основой ее отношения к миру. Мотивирующее действие ценностей не ограничивается конкретной деятельностью или конкретной ситуацией — по мнению Д. А. Леонтьева, «ценности представляют собой аспект мотивации, соотносящийся с личными или культурными стандартами, не связанными с актуальным напряжением» [5, с. 61–62]. То есть структуру любой внутренней позиции составляют ценностные представления, но лишь как составная ее часть. Смысловую сферу личности Д. А. Леонтьев определяет как «особым образом организованную совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах» [5, с. 42].

В рамках современного образовательного процесса каждая образовательная организация (далее — ОО) работает в соответствии с раз-

работанной основной образовательной программой (далее — ООП). Ведущим структурным элементом любой образовательной программы должен являться мотивационно-ценностный компонент. Данный компонент должен пронизывать все программы, так как в новом стандарте принципиально по-новому формулируется главная задача школы: не просто очертить определенный круг предметных знаний и обеспечить их усвоение на минимально допустимом уровне, а воспитать успешного гражданина своей страны.

Необходимо отметить, что принципиальным отличием ФГОС нового поколения является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но прежде всего на формирование личности обучающихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познании на всех этапах дальнейшего образования. В новом стандарте сделан акцент на том, что процесс обучения неразрывно связан с воспитанием, развитием личности.

Личностные результаты школьников, обозначенные во ФГОС разных ступеней образования, имеют общие положения и должны отражать: воспитание российской гражданской идентичности; формирование ответственного отношения к учению; готовности и способности к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию. Стандарты направлены на: «1) формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; 2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; 3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; 4) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; 5) принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения; 6) развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе; 7) формирование эстетических потребностей,

ценностей и чувств; 8) развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; 9) развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций; 10) формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям» [17].

Результат образования — это характеристика достигнутого уровня образованности, который должен быть зафиксирован с использованием объективных и стандартизированных показателей. В отношении к личностному развитию результат выступает условной, но необходимой категорией: это «одномоментный „срез“ сформированных качеств личности в онтогенезе — без такой фиксации достигнутого уровня личностного развития невозможно выстраивать дальнейшее педагогическое сопровождение школьника и траектории саморазвивающейся личности как активного субъекта социализации» [10, с. 70].

Смысловое содержание описанного во ФГОС личностного результата обучающегося составляет способность личности на определенном этапе ее формирования к саморазвитию, самосовершенствованию. Таким образом, личностный результат — это зафиксированная с помощью объективных процедур характеристика развития личности, основным показателем которой является подтверждение ее способности быть субъектом деятельности, то есть саморазвиваться. Динамика развития личности может определяться с помощью уровневой или рейтинговой шкал.

Результат личностного развития проявляется в деятельности обучающегося, внешняя экспертная оценка которой должна быть соотнесена с самооценкой личности, что в этом случае предполагает ее способность к рефлексии в процессе самоопределения.

Необходимо акцентировать наше внимание на том, что личностные и метапредметные образовательные результаты не отменяют или не подменяют важности и значимости предметных результатов. Предметные области знаний являются тем фундаментальным основанием, на котором происходит развитие и метапредметных, и личностных компетенций обучающегося. Все три группы образовательных результатов формируются и оцениваются в комплексе, дополняют, поддерживают и обогащают друг друга.

Таким образом, стандарты устанавливают требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Так, ФГОС основного общего образования (далее ФГОС ООО) определяет следующие требования к личностным результатам:

— *личностные результаты* включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. В настоящее время требованиями ФГОС к личностным результатам зафиксированы критерии, содержание которых достаточно хорошо разработано и описано в общей, педагогической и социальной психологии, педагогике и социологии. К их числу можно отнести «самоопределение», «мировоззрение», «идентичность», «мотивация», «ценностно-смысловые установки личности» и др.

Следует учитывать также и то, что для оценки этих критериев существует целый комплекс диагностических, типовых методик. Однако большое количество данных методик не означает, что проблема оценки личностных результатов решена. Требования к достижению личностных результатов в нормативных документах не подкреплены единым диагностическим инструментарием. Разработку методики оценки образовательных результатов образовательным организациям предлагается вести самостоятельно, что вызывает у них затруднения. Затруднения связаны в первую очередь с тем, что практикующие учителя не прошли необходимую переподготовку в структурах повышения квалификации, а в вузах отсутствуют программы, включающие соответствующую методическую подготовку будущих учителей.

Подчеркнем, что система оценивания, отвечающая ФГОС, находится в стадии разработки и становления. С инициативой модернизации системы оценивания образовательных результатов выступила Российская академия образования. Предлагается «внедрить в отечественную практику новую систему оценивания, построенную на следующих основаниях:

1. оценивание является *постоянным процессом*, естественным образом интегрированным в образовательную практику;

2. оценивание может быть только *критериальным*. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям;
3. критерии оценивания и алгоритм выставления отметки *заранее известны* и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться с ними совместно;
4. система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к *самооценке*» [13, с. 3–15].

Как видно, здесь рассматривается формирующее оценивание как важный элемент образовательных реформ. Формирующее оценивание собирает информацию, на основании которой осуществляется коррекция учебного процесса. Применяя методику формирующего оценивания, можно диагностировать, как идет учебный процесс на начальной, промежуточной и конечной стадии, с возможностью вносить коррективы в случае неудовлетворительных результатов оценивания.

Опыт взаимодействия представителей общеобразовательных организаций, ученых, педагогических работников, а также представителей общественно-профессионального сообщества в рамках научно-практической конференции «Перспективные механизмы оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с ФГОС ООО» позволил нам определить проблемное поле, а именно те вопросы о механизмах оценивания личностных результатов, которые затрудняют процесс оценивания. Как известно, любая деятельность включает в себя оценочный компонент, без которого невозможно постоянное совершенствование деятельности, а значит, наличие оценки в процессе обучения не вызывает сомнений. Все споры и дискуссии вокруг оценивания в конечном счете сводятся к тому, в какой форме происходит оценивание, как выражается результат оценки и как он используется.

Во-первых, по мнению представителей профессионального сообщества, необходимым условием является использование единого определения «личностные результаты» в процессе оценивания освоения обучающимися ООП в образовательных организациях, а также определение методологической основы исследования (ведущие подходы, принципы). Сегодня назрела необходимость конкретизировать (разъяснить,

четко определить) сущностные характеристики личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ (далее — личностных результатов обучающихся). Единогласие среди профессионального сообщества по поводу трактовки понятия «личностные результаты», критериев и показателей оценки на сегодняшний день отсутствует. Отсутствие единых или как минимум сопоставимых измерителей не позволяет реализовать единую эффективную систему оценки достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ, которая должна «обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов» [17]. Решение данной задачи, по мнению представителей общественно-профессионального сообщества, поможет разработке и введению единого *Положения о системе оценки личностных результатов* обучающимися ООП для всех регионов РФ.

Необходимо обеспечить наличие в каждом субъекте РФ не только общих методических подходов к оцениванию личностных результатов, но и разработать единый комплекс методов и приемов, направленных на оценивание личностных результатов обучающимися ООП. Подчеркнем, что форма институциализации на региональном уровне общих подходов к оцениванию личностных результатов может быть представлена в виде:

- методических рекомендаций для ОО;
- методических рекомендаций для педагогов;
- тематических разделов программ повышения квалификации.

Проблема оценки личностных результатов должна рассматриваться с позиций системно-деятельностного подхода, что предполагает единство целей, содержания, форм, методов и результатов образовательной деятельности — для этого понятие «личностный результат» должно быть осмыслено с педагогических позиций. Необходимо отметить, что в психологических науках понятие рассматривается с позиций развития психики (процессов восприятия, мышления и пр.), в педагогике — с позиций социокультурного развития человека (формирования его духовно-нравственной сферы, чувств, определения социальных ролей и др.).

Содержательным наполнением личностных результатов являются ценностные отношения, необходимо сделать следующий шаг — составить перечень отношений, которые должны стать предметом педагогического изучения и анализа. Личностные результаты освоения обучающимися

основных образовательных программ, которые являются показателем внутренней позиции личности (позиция, смыслы и установки), должны представлять собой целевые ориентиры воспитательной работы в школе.

При всей многоаспектной наполненности описанного во ФГОС содержания личностного результата обучающегося его смысловое содержание составляет способность личности на определенном этапе ее становления к саморазвитию, самосовершенствованию. В процессе построения системы оценки личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ необходимо учитывать содержательное наполнение личностных результатов: ценности школьного и классного сообщества, приоритеты учащихся и их родителей. Таким образом, целевые ориентиры получают отражение в ООП образовательной организации, программе развития ОО, в концепциях образовательной и воспитательной работы.

Исходя из вышеизложенного, именно приоритетные ценности своего коллектива и отношения к ним должны стать объектом изучения и анализа личностных результатов обучающихся. Можно исходить из следующих основных приоритетных ценностных отношений обучающихся: 1 — отношение к познавательной деятельности; 2 — отношение к преобразовательной деятельности и проявлению в ней творчества; 3 — отношение к социальному и природному окружению (на основе норм права и морали); 4 — отношение к Отечеству; 5 — отношение к прекрасному; 6 — отношение к себе, образу своей жизни, собственному развитию.

Основой формирования приоритетных ценностных отношений обучающихся, формирования личностных результатов являются области активности личности. Н. П. Анисимова, И. В. Кузнецова выделяют следующие «области активности личности:

- познание;
- взаимодействие с другими людьми;
- социальное поведение;
- здоровый образ жизни и безопасность поведения;
- духовно-нравственное поведение, самоопределение» [1, с. 43].

Они должны быть описаны в рамках урочной и внеурочной деятельности. На развитие личностных результатов влияет также семья как социальный институт, и система дополнительного образования.

Необходимо отметить, что корректировка системы оценки лич-

ностных результатов должна базироваться на принципах оценивания, которые детерминированы потребностью обеспечения системности и непрерывного развития образовательных результатов:

- комплексность подразумевает использование стандартизированных (тестирование, анкетирование и др.) и нестандартизированных (игровые, проектные, творческие и др.) оценочных процедур;
- системность предполагает оценивание целостной системы предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов;
- непрерывность позволяет отслеживать динамику результатов, более полно использовать развивающий потенциал оценивания;
- уровневость направлена на определение степени проявления результата, ориентацию на зоны актуального развития;
- преемственность требует выстраивания последовательности в формировании и оценивании образовательных результатов, непротиворечивости их на разных образовательных уровнях и определения зон ответственности педагогов.

Процесс оценивания личностных результатов обучающихся на уровне образовательной организации необходимо максимально технологизировать. Оцениванию должны подвергаться и условия, приводящие к появлению личностных результатов обучающихся.

Подчеркнем, что для обеспечения комплексного подхода к оценке личностных результатов освоения основной образовательной программы на уровне дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, необходимо во всех регионах РФ использовать унифицированный инструментарий.

Личностные результаты обучающихся (как целевые ориентиры образования) должны быть потенциально измеряемы. Оцениванию подлежит динамика развития результатов. Необходимо разработать и утвердить перечень параметров оценки для каждого критерия оценки личностных результатов освоения обучающимися ООП для всех регионов РФ.

Каждый критерий раскрывается посредством совокупности показателей. В отличие от критериев количество и содержание показателей не является неизменным на различных этапах образовательного процесса. Это связано с тем, что такие показатели обеспечивают содержательную характеристику соответствующего критерия, его динамику в процессе непрерывного развития обучающегося. Такой подход к формированию системы критериев и показателей дает возможность определить сфор-

мированность того или иного личностного результата как интегрированного показателя. Интегрированный показатель будет демонстрировать концентрацию достижений обучающегося на различных этапах образовательного процесса, что позволит судить о сформированности каждого из показателей в отдельности, определять динамику его развития. Необходимо обеспечить целостное качественное и количественное представление о личностных результатах освоения обучающимися ООП в рамках каждого возрастного периода на протяжении всего времени обучения в образовательной организации. Особое внимание необходимо уделять подростковому возрасту, так как он является сложным периодом развития личности, отличающимся разноуровневыми характеристиками социального созревания. В процессе оценивания личностных результатов можно использовать качественные методы диагностики: педагогическое наблюдение, рефлексию, количественные методы на основе опросов и анкетирования. Также выявление личностных результатов обучающихся может осуществляться в ходе урочной и внеурочной деятельности посредством наблюдения за деятельностью и поведением обучающихся, в ходе бесед с ними, с помощью специальных методик психодиагностики и пр.

Согласно ФГОС личностные результаты обучающихся не подлежат итоговому оцениванию. Одной из возможных процедур отслеживания уровня сформированности личностных результатов обучающихся может быть мониторинг. Единая система показателей и критериев личностных результатов является основой инструментария мониторинга оценивания личностных результатов на всех ступенях основного общего образования. Мониторинговая оценка личностных результатов носит обобщенный характер и служит инструментом обратной связи для педагога, администрации ОО и родителей. Валидность диагностики/мониторинга результатов может быть обеспечена посредством их критериальной конкретизации и рейтингового описания. Предметом мониторинга являются личностные результаты образования обучающихся, осваивающих основную образовательную программу. Важным условием проведения мониторинга является соблюдение этических норм, использование результатов в профессиональных целях, конфиденциальность сбора и обработки информации и неперсонифицированность оценки результатов мониторинга.

На региональном уровне должно проводиться организационно-методическое сопровождение диагностики/мониторинга оценивания

личностных результатов освоения обучающимися ООП. Разработанный и утвержденный план-график проведения диагностических/мониторинговых исследований должен обеспечить периодичность проведения мониторинга оценивания личностных результатов освоения обучающимися ООП во всех регионах РФ. Результативность диагностики/мониторинга оценивания личностных результатов освоения обучающимися ООП обусловлена необходимостью не только обозначить единый список участников процедуры оценивания и описать их функции, но и определить технологии взаимодействия участников процедуры оценивания личностных результатов освоения обучающимися ООП в ОО.

В рамках мониторинга оценивания личностных результатов освоения обучающимися ООП необходимо утвердить форму их представления, например: аналитические промежуточные, итоговый отчеты (на уровне класса/школы/региона). Должно быть организовано профессиональное обсуждение деятельности педагогов в области оценивания личностных результатов освоения обучающимися ООП в различных формах: в форме обсуждения на рабочих совещаниях, педагогических советах; в форме выступления в различных общественно-профессиональных аудиториях; в форме участия в профессиональных конференциях, круглых столах.

Механизм совершенствования процесса оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ позволяет говорить о необходимости проведения мероприятий (курсов) по обучению педагогов эффективным методикам оценивания личностных результатов обучающихся. Явным шагом в этом направлении является организация и проведение непрерывного повышения квалификации, «обучение действием» на основе сетевого партнерства на региональном уровне. Процедуры оценивания личностных результатов требуют специальной профессиональной подготовки педагога.

Результаты диагностических/мониторинговых исследований должны учитываться при принятии различных управленческих решений, а именно:

- при внесении изменений в планы внеурочной деятельности;
- при внесении изменений в программу воспитательной деятельности;
- при ведении дополнительных индивидуальных занятий (образовательных маршрутов) для обучающихся;
- при проведении консультативной работы с педагогами, обучающимися и родителями;

• при проведении психолого-педагогических консилиумов;

• при создании психологических условий успешной адаптации и социализации обучающихся;

• при интерпретации значения каждого из параметров оценки.

Таким образом, результаты оценивания личностных результатов могут быть использованы в управлении в сфере образования, а именно:

• в процедурах оценки качества результатов деятельности региональной системы образования;

• во внешних процедурах оценки качества результатов реализации образовательной программы ОО (аккредитация);

• во внутренних процедурах оценки качества результатов реализации образовательной программы ОО (аудит);

• в процедурах оценки качества результатов профессиональной деятельности педагога (аттестация).

Создание инструментария оценивания формирования личностных результатов в рамках модернизации существующих технологий и содержания обучения обеспечит повышение качества общего образования путем приведения его в соответствие с актуальными требованиями ФГОС.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных общеобразовательных программ» по Государственному контракту № 08. № 79.11.0038 от 18.09.2017 г.

Литература

1. *Анисимова Н. П., Большакова О. В., Кащеева О. Н.* и др. Личностные результаты образования: содержание, показатели // Вестник образования. 2017. № 11. С. 43–47.
2. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 608 с.
3. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества (Опыт оправдания человека). М.: Г. А. Леман и С. И. Сахаров, 1916. 428 с.
4. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. М., 1983. Т. 3. 369 с.
5. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 247 с.
6. *Лурье С. А.* Демокрит: тексты, перевод, исследования. Л., Наука, 1970. 664 с.
7. *Мухина В. С.* Идеи и сверхидеи во времени и пространстве истории человечества: социально-психологическая реальность развития и бытия личности / Развитие личности. 2015. № 3. С. 90–116.
8. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 5-е изд., испр. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2017. 1088 с.
9. *Мухина В. С.* Феноменология развития и бытия личности (Научная школа академика РАО, доктора психологических наук, профессора Валерии Сергеевны Мухиной) // Развитие лич-

ности. 2011. № 1. С. 8–18.

10. *Полякова Т. Н.* Личностные результаты школьников: проблема оценки и диагностики // Человек и образование. 2016. № 4. С. 73–77.

11. Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; пер. с др.-греч. СПб.: Изд-во СПбУ: Изд-во Олега Абышко, 2007. 752 с.

12. Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 2. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; пер. с др.-греч. СПб.: Изд-во СПбУ: Изд-во Олега Абышко, 2007 г. 731 с.

13. Разработка и апробация технологии достижения планируемых результатов освоения программ начальной школы по предметам: русский язык, чтение, математика, окружающий мир / руководители проекта: Логинова О. Б., Фирсов В. В., Леонтьева М. Р. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx? CatalogId=436 (дата обращения: 06.06.2018 г.).

14. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946. 720 с.

15. *Сартр Ж.*-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. М.: Республика, 2000. 639 с. С. 282.

16. *Сэв Л.* Марксизм и теория личности. М.: Прогресс, 1972. 584 с.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в новой редакции (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения: 30.06.2018 г.).

18. *Ярулов А. А.* Психолого-педагогическое содействие процессам развития личности в школьной среде на основе базовых ориентиров на концепцию В. С. Мухиной «Феноменология бытия и развития личности» // Развитие личности. 2015. № 1. С. 67–76.

IMPROVING THE MECHANISMS FOR ASSESSING THE PERSONAL RESULTS OF MASTERING THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAMMES BY STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERNIZING TECHNOLOGY AND THE CONTENT OF TRAINING (IN ACCORDANCE WITH THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS FOR GENERAL EDUCATION)

The authors consider the peculiarities of improving the mechanisms for assessing the personal results of mastering the basic educational programmes by students in the context of modernizing technology and the content of instruction in accordance with Federal State Educational Standards for general education. The authors conducted an analysis of the problem field of the process of assessing the personal results of mastering the basic educational programmes. The authors focus on improving the mechanisms for assessing the personal results of mastering the basic educational programs by students.

Keywords: personal results, internal position of the person, Federal State Educational Standards of General education, basic educational programmes, value relations, areas of personal activity, educational results, integrated indicator, monitoring.

References

- *Anisimova N. P.,* Bol'shakova O. V., Kashcheeva O. N. i dr. Lichnostnye rezul'taty obrazovaniya: soderzhanie, pokazateli // Vestnik obrazovaniya. 2017. № 11. S. 43–47. [In Rus].
- *Berdyaev N. A.* Smysl tvorchestva. M.: Pravda, 1989. 608 s. [In Rus].
- *Berdyaev N. A.* Smysl tvorchestva (Opyt opravdaniya cheloveka). M.: G. A. Leman i S. I. Saharov, 1916. 428 s. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya v novoj redakcii (podgotovlen Minobrnauki Rossii 09.07.2017) [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://minobrnauki.rf/dokumenty/922 (data obrashcheniya: 30.06.2018 g.). [In Rus].
- Leont'ev D. A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M.: Smysl, 2007. 247 s. [In Rus].
- *Lur'e S. A.* Demokrit: teksty, perevod, issledovaniya. L., Nauka, 1970. 664 s. [In Rus].
- *Muhina V. S.* Fenomenologiya razvitiya i bytiya lichnosti (Nauchnaya shkola akademika RAO, doktora

psihologicheskih nauk, professora Valerii Sergeevny Muhinoj) // Razvitie lichnosti. 2011. № 1. S. 8–18. [In Rus].
- *Muhina V. S.* Idei i sverhidei vo vremeni i prostranstve istorii chelovechestva: social'no-psihologicheskaya real'nost' razvitiya i bytiya lichnosti / Razvitie lichnosti. 2015. № 3. S. 90–116. [In Rus].
- *Muhina V. S.* Lichnost': Mify i real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty). 5-e izd., ispr. i dop. M.: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2017. 1088 s. [In Rus].
- Platon. Sochineniya v chetyrekh tomah. T. 3. Ch. 1 / pod obshch. red. A. F. Loseva i V. F. Asmusa; per. s dr.-grech. SPb.: Izd-vo SPbU: Izd-vo Olega Abyshko, 2007. 752 s. [In Rus].
- Platon. Sochineniya v chetyrekh tomah. T. 3. Ch. 2. / pod obshch. red. A. F. Loseva i V. F. Asmusa; per. s dr.-grech. SPb.: Izd-vo SPbU: Izd-vo Olega Abyshko, 2007 g. 731 s. [In Rus].
- *Polyakova T. N.* Lichnostnye rezul'taty shkol'nikov: problema ocenki I diagnostiki // Chelovek i obrazovanie. 2016. № 4. S. 73–77. [In Rus].
- Razrabotka i aprobaciya tekhnologii dostizheniya planiruemyh rezul'tatov osvoeniya programm nachal'noj shkoly po predmetam: russkij yazyk, chtenie, matematika, okruzhayushchij mir / rukovoditeli proekta: Loginova O. B., Firsov V. V., Leont'eva M. R. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://standart.edu.ru/catalog.aspx? CatalogId=436 (data obrashcheniya: 06.06.2018 g.). [In Rus].
- *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshchej psihologii. M., 1946. 720 s. [In Rus].
- *Sartr Zh.*-P. Bytie i nichto: opyt fenomenologicheskoj ontologii / per. s fr., predisl., primech. V. I. Kolyadko. M.: Respublika, 2000. 639 s. S. 282. [In Rus].
- *Sev L.* Marksizm i teoriya lichnosti. M.: Progress, 1972. 584 s. [In Rus].
- *Vygotskij L. S.* Istoriya razvitiya vysshih psihicheskih funkcij. M., 1983. T. 3. 369 s. [In Rus].
- *Yarulov A. A.* Psihologo-pedagogicheskoe sodejstvie processam razvitiya lichnosti v shkol'noj srede na osnove bazovyh orientirov na koncepciyu B. C. Muhinoj «Fenomenologiya bytiya i razvitiya lichnosti» // Razvitie lichnosti. 2015. № 1. S. 67–76. [In Rus].

УДК 371(37.018.26)

СЕМЬЯ, РОДИТЕЛЬСТВО И ШКОЛА ЕВРОПЫ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Е.Я. Орехова

Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва
E-mail: lena.orekhova.63@mail.ru

Elena Ya. Orekhova
Dr. Sc. (Education), Professor, Chief Researcher, Research Institute of Childhood, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

И. С. Данилова

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романских языков Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
E-mail: danilovais@yandex.ru

Irina S. Danilova
PhD (Education), Assistant Professor, Tula State Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

В статье обобщены передовые научные взгляды и оригинальные исследовательские подходы, соответствующие авторским методологическим позициям, позволившим рассматривать проблемы семьи в современном социокультурном контексте. Интерпретация и контекст явились ключевыми инструментами проведенного исследования, осуществленного в логике педагогического страноведения. Уровневая стратегия анализа социокультурного контекста в рамках Европейского региона в целом и отдельных стран в частности объединила единичное, особенное и общее. В исследовании использованы возможности дихотомии «риск — благо». Освоен негативный контекст глобализации в отношении семьи и родительства. С позиций рисков и угроз проанализированы проблемы семьи и воспитания. Охарактеризованы основные экономические, культурные, ценностные, технологические препятствия и противоречия, которые несет современное общество в отношении семьи, семейной политики, деторождения, межпоколенных связей, механизмов взаимодействия семьи и школы. Выявлены «векторы напряжения» и другие «узкие» моменты в зарубежной образовательной

Как цитировать статью: Орехова Е. Я., Данилова И. С., Шайденко Н. А. Семья, родительство и школа Европы в современном социокультурном контексте // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. .103–114.

сфере, обусловленные неумением значительного числа педагогов осуществлять профессиональную деятельность, соответствующую современной ситуации и социальным обстоятельствам. Неадекватная реакция на разнообразие педагогических условий образовательной деятельности, педагогических ситуаций демонстрирует несформированность профессиональной компетентности учителя, связанную с проблемами взаимодействия семьи и школы, их культурной интеграции, организации эффективного сотрудничества в социуме через совместные виды деятельности учеников, семей, педагогов, а также семьи и школы с различными общественными движениями и ассоциациями.

В работе использован широкий спектр аутентичных источников: документов и фундаментальных исследований.

Ключевые слова: *европейская семья, европейская школа, родительство, взаимодействие, контекст.*

Н. А. Шайденко

Заведующая Центром стратегического планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», г. Тула
E-mail: nashaidenko@gmail.com

Nadezhda A. Shaidenko
Dr. Sc. (Education), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators of the Tula Region, Center for Strategic Planning of Education Development in Tula Region, Tula, Russia

Новое поколение детей, которые появляются на свет, ожидает совсем иное социокультурное пространство, ускоренный темп изменений в общественном и личном жизнеустройстве, формирующие новые ценности, отличные от тех, которые до сих пор исповедуют их родители. Нынешнее транзитивное общество наделяется современными учеными номинациями «смуты» [4], в том числе и из-за дискредитации некогда социально значимых консолидирующих идей семьи, т.е. отрицания ее социальной перспективы. Для многих исследователей, и для нас тоже, исторический поворот европейской культуры в сторону глобализации, за которым последовали социокультурные трансформации, размывшие национальное культурное пространство за счет притока универсальных об-

разов, часто диаметрально противоположных аутентичным установкам традиционной культуры, является определяющим в процессе «семейной мутации».

Мы рассмотрим влияние социокультурного контекста на развитие семейных отношений, эволюцию института семьи и родительства в рамках Европейского региона в целом и на уровне отдельных стран. Таким образом, наше исследование предполагает уровневую стратегию анализа, соединяя единичное, особенное и общее. Полагаем, что данный исследовательский ракурс не вступает в противоречие с традиционными приемами педагогической компаративистики. Напротив, привлечение широкого социокультурного контекста задает определенный стандарт для интерпретации эмпирических результатов, некоторым образом предопределяет характер теоретических объяснений.

Почему мы ограничиваем наш анализ «великой континентальной семьей» [16], сужая границы компаратива и направляя свой географический исследовательский вектор вдоль европейских границ? Наверное, потому, что они еще хранят традиции модели единой школы, которая является в нашем исследовании стержневым аспектом.

Мы находим достаточно продуктивной дихотомическую плоскость «риск — благо», в русле которой предпочитаем разворачивать исследовательскую аргументацию. Для нас важно проследить тенденции сплочения (отчуждения) родителей вокруг (от) школ для успешного продвижения их детей на фоне более или менее однородного социоэкономического, социокультурного контекста, а также понять, как и почему семья, все еще позиционирующаяся как главный воспитательный актор, повсеместно ожидает от школы профессиональной поддержки и помощи в деле воспитания и образования детей.

В наших исследованиях мы уже обращались к уровню глобальных преференций, которые принесло и несет семье и родительству современное общество, т.е. освоили благоприятный контекст (Конференция EEIA 2018). Теперь наша задача — осмыслить негативные тенденции и их последствия для семьи и родительства, выявить роль европейской школы в их преодолении или усугублении.

И здесь мы переходим в плоскость рисков и угроз, в дискурсе которых сегодня чаще всего осуществляется анализ проблем семьи и воспитания, а также взаимодействия семьи и других социальных институтов. Данный дискурс позволяет осмыслить, насколько мир далек от воплощения

идеалов оптимального, гармоничного, уравновешенного прогресса.

Современная реальность стран первого мира такова, что практически половина активного репродуктивного населения стран Центральной и Западной Европы (от 18 до 39 лет) отказываются от вступления в брак. Примечательно, что многие из них вообще не признают каких-либо долговременных связей с противоположным полом. Появление феномена добровольной бездетности большинством исследователей связывается с расширением выбора демографического поведения, ростом индивидуализации, нравственной относительностью, ценностным нигилизмом. Это маркеры опасной турбулентности, в которую погружается западный мир, где пределы воспеваемой им свободы расширяются до полного стирания граней между «грехом и добродетелью», между «что такое хорошо и что такое плохо», между добром и злом, а значит и между цивилизацией и варварством [3].

Ввиду того, что одним из столпов цивилизованного общества традиционно признается семья, нет оснований сомневаться в том, что ее устои также подвергаются трансформации. Вслед за мировоззренческой секуляризацией и субъективизацией, релятивизацией ценностей постиндустриальной эпохи, консьюмеристской идеологией наступили ослабление института брака, нуклеаризация семьи, падение уровня рождаемости, сопровождаемое увеличением возраста вступления в брак, количества разводов, неполных семей, детей, рожденных в неполных семьях, уменьшением средней продолжительность брака и т.д.

Что последовало за тектоническими сдвигами в области семейных отношений конца прошлого века? Чем сегодня окружена европейская семья? Главными пролегоменами глобального разрушения семьи, как отмечают современные исследователи, являются проблемы плюрализации допустимых форм брака и сексуального партнерства [17], гиперэмансипации женщин и феминизации мужчин (их метросексуальность) [13], гендерной нейтральности, чайлдфризма (childfree), чрезвычайно болезненных и тяжелых форм насилия над детьми, в том числе и семейного [22], родительской безответственности в вопросах воспитания, все чаще приобретающей патологические конфигурации, детской безнадзорности и преступности.

Несмотря на то, что некоторые ученые с увлечением обоснуют причины разрушения социальных стереотипов моногамной семьи, которая признается не единственной формой существования цивилизованного

европейского общества, тенденциями к гомородительству в современной Европе [9], все же не они, по нашему мнению, являются определяющими. Эти «непривычные» явления однополых семей признаются некоторыми исследователями скорее как проявления не прогрессивных, а консервативных тенденций к сохранению семьи как социального института. «Легализация однополых браков — это шаг консервативный, а не прогрессистский: неважно, кто образовывает семью,— важно, чтобы она вообще образовывалась» [2]. Общественность Европы, в том числе и научную, гораздо больше беспокоят не однополые пары, а singles — люди, живущие в одиночку. Это новое явление в истории человечества. Такой способ жизни впервые стал возможен экономически: человек, живущий один, теперь в состоянии прокормить себя и поддерживать хозяйство.

А как же дети? А ребенок в новой реальности — это зачастую носитель особенного желания родителей, появившийся на основе нового контракта, который С. Тиссерон называет «нарциссическим» [21]. Это своего рода атрибут жизненной успешности и стабильности, но никак не неотъемлемая составляющая так называемых «медленных структур», большой семьи, межпоколенных отношений и т.д.

Европейская школа, неотделимая от жизни и культуры учащихся и их семей, демонстрирует деградационные тенденции неравенства, культурной и этнической сегрегации, функциональной неграмотности. Например, в докладе Министерства образования Франции было отмечено существование в стране двух миллионов функционально неграмотных граждан (3% населения). В успешной и благополучной Голландии таковых 1,3 млн (7,9% населения) [11]. В Ирландии, по некоторым подсчетам, 45% населения функционально неграмотны [5, с. 33]. Школа Великобритании ежегодно продуцирует до ста тысяч функционально неграмотных выпускников, которые (по определению ЮНЕСКО) в значительной мере утратили навыки чтения и письма и не способны к восприятию короткого и несложного текста, имеющего отношение к повседневной жизни. Именно они пополняют ряды взрослого культурно неграмотного населения, которое достигло уже 7 млн человек — это каждый пятый взрослый в стране. *Каждый пятый не способен адекватно получать и передавать информацию т.е. адекватно общаться, работать, сосуществовать.* По данным исследований Еврокомисии и ОСЭР *за 2009–2011 гг.,* например, *в школах Австрии обучаются* до 30% функционально неграмотных 15-летних подростков [15; 19].

Но не являются ли названные процессы предвестниками наступления обозримого будущего для человечества, предрекаемого и постулируемого современными теоретиками глобализма, например Ж. Аттали, одним из самых авторитетных теоретиков развития европейского образования, автором эпохального доклада «К европейской модели высшего образования»? По Аттали, нас ждет общество, состоящее из огромного количества кочевников нищеты (infranomade), вынужденных преодолевать бескрайние расстояния и границы в поисках крова и пропитания, лишенных «корней»: семьи, дома, идентичности, истории; и гиперкочевников (hypernomades) — вождей этой открытой империи без почвы, без центра. Основа всему, безусловно,— новые информационные технологии, устремляющие потоки кочевников в нужном направлении, заменяющие реальные физические, духовные, интеллектуальные потребности виртуальной реальностью [1]. Понятно, что такому человечеству в таком контексте не нужно глубокое, качественное образование.

Несмотря на то, что практически повсюду в развитых странах преодолен барьер межу элитными и массовыми направлениями обучения, а подготовка на общеобразовательном уровне ведется на основе единых стандартов, в адрес школы не прекращается поток упреков, касающихся наличия неравенства и сегрегации в ее стенах. Исследования показывают, что этническая и социальная разница между родителями, учителями, учащимися (в различных конфигурациях), а также разное понимание их роли в деле образования и воспитания детей, как с житейских позиций, так и с точки зрения законодательства, являются значительными препятствиями в деле развития конструктивного сотрудничества [10; 20].

Взаимоответственность школы и семьи за образование и воспитание детей на самом деле превращается в перекладывание ответственности в случае возникновения проблем. Родители — мигранты, родители из бедных семей характеризуются преподавателями и администрацией как нерадивые, неадекватные, равнодушные. Действительно, названные родители мало участвуют в школьной жизни, их голос практически не слышен. И как же быть услышанным при таком отношении, где взять для этого знания и умения? При этом извечный призыв школы к сотрудничеству полностью дезориентирует «слабых» родителей. Именно они часто «обожествляют» школу, будучи ею институционно отвергнутыми из-за отсутствия у них возможностей и средств, отвечающих требованиям со-сколаризации. Это историческое непонимание непреодолимо, оно

воспроизводится с некоторыми контекстными нюансами и во Франции, и в Швейцарии, и в Бельгии, Германии и других странах.

Парадоксально, но родители из благополучных буржуазных семей элитных районов европейских городов, так называемые «сильные родители», также рассматриваются школой как «помеха» школьному благополучию. Они характеризуются учителями как слишком вмешивающиеся, въедливо-любопытные, агрессивные.

Место родителей в школе неопределенно, трудно осмысливаемо, что обусловлено парадоксальными учительскими требованиями: призыв к мотивированному участию наряду с запретами на вход в учреждение вкупе с опасениями по поводу утери идентичности. Адекватными родителями для учителя являются те, которые не претендуют на первенство и знают свое место.

Школу обвиняют в некомпетентности родители-буржуа, школу обвиняют в неэффективности родители-пролетарии за неосуществленные надежды на помощь в социальном включении и социальной поддержке их детей. Школа потеряла авторитет в глазах и тех и других.

Еще более, чем этническая или социальная разница, разобщает учащихся, родителей, учителей современная философия воспитания (или ее отсутствие?), что формирует людей без нравственных ориентиров. В школах Европы целенаправленно происходит разрушение традиционных семейных ценностей, основанных на нравственных примерах, моральных нормах. Это, пожалуй, один из самых главных аспектов противостояния родителей и школы. Например, в Германии, где уроки по половому воспитанию являются обязательными для посещения всеми учащимися, начиная с начальной школы. Родители из одного из городов земли Северного Рейна-Вестфалии были оштрафованы на крупную сумму, а затем подверглись административному и уголовному преследованию только за то, что не сочли возможным присутствие их детей — младших школьников на уроках полового воспитания, а также на школьном спектакле, посвященных изучению половых контактов [5, с. 144]. Аналогичные проблемы существуют в Швейцарии, где родители воспротивились игрушкам — плюшевым имитациям половых органов. А в некоторых скандинавских странах родители не хотят, чтобы их детей в начальной школе обучали пользоваться презервативами и пониманию, что значит слово «инцест».

Так школа, обучая и воспитывая, последовательно элиминирует

родительский авторитет, стирает моральные ценности ближнего, семейного круга из детского сознания. Туда внедряются философия добрачных отношений, гендерная нестабильность (лабильность), временное партнерство, недоверие и страх по отношению к родителям. И это не преувеличение. Существуют «Стандарты сексуального образования в Европе» [6] — вполне себе официальный документ, который и закрепляет вышеназванные «основы» воспитания школьников.

Исследования в направлении «семья — школа» демонстрируют разрыв в представлениях своей значимости между родителями и учителями [18]. Порой учитель имеет благие намерения больше узнать о семьях учащихся в его классе, школе, квартале, где он (учитель) осуществляет свою профессиональную деятельность. Однако постепенно данный посыл сводится к обоснованию непреодолимых культурных различий, приобретает некий «неоколониальный» контекст, где миссионер — учитель — в этнических городских джунглях борется с дикими родителями за обучение диких детей [7].

В материалах Центра исследований и инноваций в области образования Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), регулярно публикуемых на портале Eurydice, представлены официальные рамки взаимной ответственности школы и семьи в развитых странах за успехи в образовании и воспитании детей. Касаются они примерно одного: естественного права родителя на обучение и воспитание ребенка, свободного выбора учебного заведения (частного или государственного), прав и обязанностей родителей и детей в рамках реализации обучения и воспитания.

При этом ситуация в процессе интеграции семьи и школы практически не меняется на протяжении нескольких столетий, несмотря на появление многочисленных законов, актов, инструкций. Ежегодные публикации министерских циркуляров, касающихся необходимости совершенствования диалога с родителями посредством различных мероприятий: «недели родителей», «родительского портфеля», «расширения пространства школы»; создания зон, а затем и сети приоритетного образования, учреждения комитетов по обучению здоровому образу жизни и гражданственности и т.д., не меняют ситуацию.

Исследования показывают, что представительство в родительских ассоциациях в большинстве стран на всех административно-территориальных уровнях — национальном, региональном и местном, остается

небольшим. Паритетные механизмы между родителями и учителями фактически отсутствуют. Даже если родительские ассоциации существуют и активно вмешиваются в жизнь школы, родители из «народа», из «культурных провинций» остаются в них в меньшинстве. На самом деле в ассоциациях главным образом представительствуют выходцы из высших слоев общества, которые мало знакомы с теми «другими» и плохо умеют с ними общаться. Кроме того, они часто конкурируют в выдвижении требований к школе. Внешняя неоднородность родительского корпуса делает представительские механизмы неэффективными и фрагментарными [12].

Глобальная проблема подготовки учителей затронула большинство развитых стран. Наблюдается общая тенденция к понижению престижа профессии учителя, несмотря на огромные государственные вложения в систему подготовки и повышения квалификации, в систему централизованного приема на работу, государственных гарантий учителям и преподавателям всех циклов образовательной системы. Исследователи отмечают лакунарное (неполное, частичное) понимание и, соответственно, подготовленность начинающих учителей к процессу взаимодействия с родителями. Однако современная действительность диктует необходимость трансформации отношений между школой и семьей, формирования у педагогов соответствующих компетенций, позволяющих эти изменения осуществить [8; 14].

Таким образом, есть основания констатировать, что негативный контекст глобализации в отношении семьи и родительства выражен в экономических, культурных, ценностных, технологических рисках, которые несет современное общество. Наличествует дискредитация традиционных семейных ценностей, некогда социально значимых и консолидирующих общество. Общие для европейского континента трудности в развитии детско-родительских отношений усугубляются механизмами, тормозящими взаимодействие семьи и школы в условиях глобализации. Необходима содержательная и технологическая модернизация подготовки педагогических кадров для совершенствования детско-родительских и школьно-родительских отношений, которые должны быть встроены в современные концепции непрерывности образования и развития профессиональной культуры учителя. Качественную трансформацию процесса обучения и воспитания, удовлетворение потребности в активном партнерстве семьи и школы, стимулирование родительской вовлеченности, ее формирование и развитие считаем ведущими факторами взаимодействия семьи и школы.

Работа выполнена в рамках Госзадания — Проект № -27.9392.2017/БЧ.

Литература

1. *Аттали Ж.* На пороге нового тысячелетия. М.: Международные отношения, 1993. 273 с.
2. Политолог: Семье угрожают не однополые пары, а люди-одиночки // Общественный контроль: [сайт]. 2017. URL: https://ok-inform.ru/politics/102310-politolog-seme-ugrozhayut-ne-odnopolye-pary-a-lyudi-odinochki.html (дата обращения: 06.03.2018).
3. *Пономарева Е. Г., Рудов Г. А.*«Принцип домино»: мировая политика на рубеже веков. М.: Канон+, 2016. 312 с.
4. Российская государственность в горниле истории. Истоки, смуты, возрождение / сост. Бондарева Е. А., Рудая Е. Н. М.: Астрея-Центр, 2017. 383 с.
5. *Сиденко Я. А., Иванов Г. Б., Волковая В. В.* Хочу жить на Западе! Вы в этом уверены? О мифах и рифах заграничной жизни / под ред. Я. А. Сиденко. М., 2011. 342 с.
6. Стандарты сексуального образования в Европе // Европейское региональное бюро ВОЗ и ФЦПСЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.bzga.de, http://www.bzga-whocc.de (дата обращения: 06.03.2018).
7. *Barjon C.* Mais qui sont les assassins de l'école? Paris: Robert Laffont, 2016. 222 p.
8. *Capitanescu B. A., Maulini O.* Débuter le coeur léger? Un module de formation pour collectiviser la question // Cahiers pédagogiques. 2016. No. 43. P. 33–35.
9. Homoparentalités, approches scientifiques et politiques: actes de la 3e Conférence internationale sur l'homoparentalité, Paris, 25–26 octobre 2005 / organisée par l'Association des parents et futurs parents gays et lesbiens, APGL; sous la direction de Anne Cadoret, Martine Gross, Caroline Mécary. Paris: Presses universitaires de France, 2006. XI — 440 p.
10. *Lawson M. A.* School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement // Urban Education. 2013. No. 47. P. 706–742.
11. Les pratiques culturelles en Europe. Bibliotheque Nationale de France: direction des collection. 2013 [Электронный ресурс]. URL: http://www.bnf.fr/documents/biblio_pratiques_culturelles.pdf (дата обращения: 06.03.2018).
12. *Lorcerie F.* Parents d'élèves des quartiers populaires de Marseille, Lignes ethniques, ressemblances morales // International Journal of School Climate and Violence Prevention. 2016. No. 2. P. 9–36.
13. *Martial A.* La valeur des liens: hommes, femmes, et transactions familiales. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2009. 190 p.
14. *Maulini O.* Former les futurs enseignants: prendre en compte leur rapport au métier // Apprendre à enseigner Paris: PUF, 2016. P. 169–178.
15. One in five UK adults «illiterate». BBC News: [сайт] (2000) URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/811832.stm (дата обращения: 06.03.2018).
16. *Ortega y Gasset J.* Toward a Philosophy of History. University of Illinois Press, 2001. 280 p.
17. *Paternotte D.* Revendiquer le mariage gay: Belgique, France, Espagne. Bruxelles: Éd. de l'Université de Bruxelles, 2011. 215 p.
18. *Rakocevic R.* Implication des parents dans la réussite à l'école: éclairages internationaux // Revue Éducation et formations. 2014. No.85. P. 31–44.
19. *Scott K.* Sounds incredible. The Guardian: [сайт] (2007). URL: https://www.theguardian.com/education/2007/jul/10/schools.primaryeducation (дата обращения: 06.03.2018).
20. *Smrekar C., Honey N.* The desegregation aims and demographic contexts of magnet schools: How parents choose and why siting policies matter // Peabody Journal of Education.2015. No.90 (1). P. 128–155.
21. *Tisseron S.* Les Secrets de famille. Paris: PUF, 2011. 127 p.
22. *Verschoot O.* Ils ont tué leurs enfants: approche psychologique de l'infanticide. Paris: Auzas, éd-Imago, 2006. 158 p.

EUROPEAN FAMILY, PARENTHOOD AND SCHOOL IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL CONTEXT

Introduction. The article summarizes the advanced scientific views and original research approaches, corresponding to the author's methodological positions, which allowed to considering the problems of the family in the modern socio-cultural context. Research Methods. An interpretation and a context were the key tools of this research carried out in the logic of pedagogical regional studies. The level strategy in the analysis of the socio-cultural context within the European region as a whole and individual countries combined the singular, the particular and the general. The dichotomy features of the "risk-good" were used in this research. Results. The authors studied the negative context of globalization with regard to family and parenting, analyzed the problems of family and upbringing in terms of risks and threats. The article describes the main economic, cultural, value, technological obstacles and contradictions that contemporary society has with regard to family, family policy, childbearing, intergenerational relations, mechanisms of interaction between family and school. The authors identified "stress vectors" and other "narrow" moments in the foreign educational sphere caused by the inability of a significant number of teachers to carry out professional activity, which corresponds to the current situation and social circumstances. Conclusions. An inadequate response to the diversity of the pedagogical conditions of educational activity and pedagogical situations demonstrates the lack of the teacher's professional competence related to the problems of interaction between the family and the school, their cultural integration, the organization of effective cooperation in the society through joint activities of pupils, families, teachers, and families and schools with various social movements and associations. This research used a wide range of authentic sources: documents and basic studies.

Keywords: European family, European school, parenting, interaction, context.

References

- *Attali Zh.* Na poroge novogo tysyacheletiya. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1993. 273 s. [In Rus].
- *Barjon C.* Mais qui sont les assassins de l'école? Paris: Robert Laffont, 2016. 222 p.
- *Capitanescu B. A., Maulini O.* Débuter le coeur léger? Un module de formation pour collectiviser la question // Cahiers pédagogiques. 2016. No. 43. P. 33–35.
- Homoparentalités, approches scientifiques et politiques: actes de la 3e Conférence internationale sur l'homoparentalité, Paris, 25–26 octobre 2005 / organisée par l'Association des parents et futurs parents gays et lesbiens, APGL; sous la direction de Anne Cadoret, Martine Gross, Caroline Mécary. Paris: Presses universitaires de France, 2006. XI — 440 p.
- *Lawson M. A.* School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement // Urban Education. 2013. No. 47. P. 706–742.
- Les pratiques culturelles en Europe. Bibliotheque Nationale de France: direction des collection. 2013 [Ehlektronnyj resurs]. URL: http://www.bnf.fr/documents/biblio_pratiques_culturelles.pdf (data obrashcheniya: 06.03.2018).
- *Lorcerie F.* Parents d'élèves des quartiers populaires de Marseille, Lignes ethniques, ressemblances morales // International Journal of School Climate and Violence Prevention. 2016. No. 2. P. 9–36.

- *Martial A.* La valeur des liens: hommes, femmes, et transactions familiales. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2009. 190 p.
- *Maulini O.* Former les futurs enseignants: prendre en compte leur rapport au métier // Apprendre à enseigner Paris: PUF, 2016. P. 169–178.
- One in five UK adults «illiterate». BBC News: [sajt] (2000) URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/811832.stm (data obrashcheniya: 06.03.2018).
- *Ortega y Gasset J.* Toward a Philosophy of History. University of Illinois Press, 2001. 280 p.
- *Paternotte D.* Revendiquer le mariage gay: Belgique, France, Espagne. Bruxelles: Éd. de l'Université de Bruxelles, 2011. 215 p.
- Politolog: Sem'e ugrozhayut ne odnopolye pary, a lyudi-odinochki // Obshchestvennyj kontrol': [sajt]. 2017. URL: https://ok-inform.ru/politics/102310-politolog-seme-ugrozhayut-ne-odnopolye-pary-a-lyudi-odinochki.html (data obrashcheniya: 06.03.2018). [In Rus].
- *Ponomareva E. G., Rudov G. A.*«Princip domino»: mirovaya politika na rubezhe vekov. M.: Kanon+, 2016. 312 s. [In Rus].
- *Rakocevic R.* Implication des parents dans la réussite à l'école: éclairages internationaux // Revue Éducation et formations. 2014. No.85. P. 31–44.
- Rossijskaya gosudarstvennost' v gornile istorii. Istoki, smuty, vozrozhdenie / sost. Bondareva E. A., Rudaya E. N. M.: Astreya-Centr, 2017. 383 s. [In Rus].
- *Scott K.* Sounds incredible. The Guardian: [sajt] (2007). URL: https://www.theguardian.com/education/2007/jul/10/schools.primaryeducation (data obrashcheniya: 06.03.2018).
- *Sidenko Ya. A., Ivanov G. B., Volkovaya V. V.* Hochu zhit' na Zapade! Vy v ehtom uvereny? O mifah i rifah zagranichnoj zhizni / pod red. Ya. A. Sidenko. M., 2011. 89 c. [In Rus].
- *Smrekar C., Honey N.* The desegregation aims and demographic contexts of magnet schools: How parents choose and why siting policies matter // Peabody Journal of Education.2015. No.90 (1). P. 128–155.
- Standarty seksual'nogo obrazovaniya v Evrope // Evropejskoe regional'noe byuro VOZ i FCPSZ [Ehlektronnyj resurs]. URL: http://www.bzga.de, http://www.bzga-whocc.de (data obrashcheniya: 06.03.2018). [In Rus].
- *Tisseron S.* Les Secrets de famille. Paris: PUF, 2011. 127 p.
- *Verschoot O.* Ils ont tué leurs enfants: approche psychologique de l'infanticide. Paris: Auzas, éd-Imago, 2006. 158 p.

УДК 371.263; 37.017.4

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ НАУЧНО-ПУБЛИКАЦИОННЫХ ЦЕЛЕЙ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

И. Б. Короткина

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая межфакультетской кафедрой английского языка Московской высшей школы социальных и экономических наук, доцент Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ E-Mail: irina.korotkina@gmail.com

Irina B. Korotkina
PhD, Dean of Interdisciplinary Department of English, Moscow School of Social and Economic Sciences; Director of Academic Writing Center, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Сегодня перед российскими учеными остро стоит проблема международных научных публикаций на английском языке; не меньшую проблему представляет отсутствие обучения академическому письму в высшей школе, вследствие чего российские авторы недостаточно владеют методами построения научного текста в соответствии с риторическими и публикационными конвенциями, принятыми в глобальном академическом дискурсе. Аналогичные проблемы испытывают ученые и в других геолингвистических регионах. Проведенный сравнительный анализ международных исследований подтверждает наличие глобальной тенденции к институциональному давлению на ученых, связанному с курсом на повышение значимости национальных исследований в международных базах данных. Помощь ученым часто выражается в различного рода «брокерских» услугах по улучшению текстов, альтернативой которым является обучение академическому письму, которое имеет существенные преимущества, поскольку помогает авторам развивать необходимые компетенции. Международные педагогические исследования привели к появлению нового направления в области академического английского языка — «Английский язык для научно-публикационных целей» (English

Как цитировать статью: Короткина И. Б. Английский язык для научно-публикационных целей как новое направление педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. .115–130.

for Research Publication Purposes, ERPP), призванного развивать не только компетенции академической грамотности, связанные с риторикой и композицией научного текста, но и коммуникативные навыки, необходимые для обеспечения всего процесса публикации — от выбора журнала до переписки с редактором и рецензентами. Результаты компаративного исследования показали, что, несмотря на новизну этого направления, российские университетские центры письма уже начали осваивать его на практике, однако для того чтобы эта практика стала эффективной, необходимо развивать отечественные научно-педагогические исследования, которые позволят выявить оптимальные для российской науки и образования пути развития письма для академических и публикационных целей. Одним из таких путей является развитие билингвального подхода к обучению письму на основе университетских и межуниверситетских центров письма. Целесообразность использования родного языка состоит в металингвистическом характере риторических и публикационных конвенций, что позволит решить проблему не пишущих на английском языке ученых и поднять качество отечественных научных публикаций.

***Ключевые слова**: английский язык для академических целей, академическое письмо, письмо для научно-публикационных целей, международная научная коммуникация, научно-педагогические исследования, компаративный анализ, билингвальное обучение.*

Введение

Проблема повышения публикационной активности научно-педагогических работников, занимающая сегодня одно из центральных мест в деятельности университетов, представляет собой комплексную задачу, которую можно с большой долей уверенности назвать «задачей с двумя неизвестными». Первое неизвестное коренится в низком уровне владения английским языком в среде российских ученых. Поскольку речь идет о публикациях в международных научных журналах и повышении видимости российских исследований в международных базах данных, то необходимо повысить этот уровень до возможности писать на нем научные тексты. Однако здесь возникает целый ряд вопросов: Как ускорить процесс развития языковых навыков до уровня, требующего десятилетий индивидуальной практики? Где взять педагогические кадры, способные обучать ученых письму на английском языке в масштабах страны? На какой основе можно строить такое обучение,

т.е. каким должно быть учебно-методическое обеспечение и на какие организационно-педагогические модели следует опираться?

Вторым неизвестным является академическое письмо — отрасль научно-педагогических исследований, практически неизвестных в России, но вызывающих все более пристальный интерес в российском академическом сообществе. Термин «академическое письмо», вошедший в российский педагогический дискурс через преподавателей английского языка для академических целей (English for Academic Purposes, EAP), активно используется в дискуссиях последние пять-семь лет (Комментарий 1), однако в силу отсутствия полноценных отечественных исследований в данной области этот термин часто произвольно интерпретируется, а само академическое письмо рассматривается не как отдельная дисциплина, а как подраздел других дисциплин, таких как культура научной речи или теория дискурса [1].

Очевидно, что решить проблему увеличения международных научных публикаций можно только за счет поиска комплексного решения этих двух взаимосвязанных проблем. Для этого необходимо изучение обширной англоязычной научно-педагогической литературы и зарубежного опыта в области обучения академическому письму и проведение компаративных педагогических исследований на основе сопоставления этого опыта с небольшим, но тем более ценным для нас опытом российских университетских центров письма.

Однако и эти исследования имеют долгосрочную перспективу: подготовка академически грамотных исследователей, способных писать научные тексты, осуществлять достойные публикации в ведущих международных журналах, должна начинаться с первых лет обучения в университете, а еще лучше — в общеобразовательных учреждениях, отвечающих за подготовку абитуриентов вузов. Чтобы ввести академическое письмо в российское образование, необходима разработка теории и методики новой дисциплины, а пока этого не произойдет, вузы будут продолжать выпускать кадры, нуждающиеся в дополнительном обучении академическому письму, а уже публикующиеся ученые будут испытывать трудности в написании статей в зарубежные журналы.

Так или иначе, Россия не единственная страна, столкнувшаяся с подобными проблемами. Рейтинги национальных университетов, импакт-факторы национальных журналов и публикации на английском языке уже не одно десятилетие волнуют руководителей науки и обра-

зования в не-англоговорящих странах и находят отражение в международных исследованиях. Результаты этих исследований следует учитывать в первую очередь, поскольку ряд государств (например, Китай и Южная Корея) уже преодолели барьер «периферийности» своих исследований, а исследователи академического письма выработали весьма полезные практики.

Одним из наиболее перспективных и интересных для России направлений научно-педагогических исследований стало новое направление в области преподавания EAP и академического письма, получившее название English for Research Publication Purposes (ERPP), «Английский язык для научно-публикационных целей» [12–14; 22].

В данной статье будет дан краткий обзор исследований, посвященных проблемам помощи ученым из различных геолингвистических регионов в подготовке публикаций на английском языке, которые послужили основой для зарождения ERPP, описано содержание этого нового направления в преподавании письма и представлен опыт российских университетских центров академического письма, уже использующих элементы этого направления. Статья отражает результаты диссертационного исследования автора, которые показали, что ERPP может служить основой для развития обучения письму для научно-публикационных целей в России, если развитие основных компетенций этого письма будет осуществляться на билингвальной основе, т.е. как на английском, так и на русском языке.

Проблемы помощи разноязычным ученым в подготовке международных публикаций

Сам факт того, что не-англоговорящие страны вынуждены инвестировать средства в обучение английскому языку, а студенты и ученые должны вкладывать дополнительные усилия в освоение английского языка для того, чтобы участвовать в академической коммуникации и вести исследования, считается проявлением экономической и политической дискриминации таких стран [26; 16; 23; 24]. Действительно, для того чтобы удержаться в поле текущих исследований, ученому необходимо регулярно просматривать множество аннотаций и полнотекстовых документов на английском языке. Кроме того, многие редакторы и рецензенты международных научных журналов, несмотря на изменившуюся в последние годы ситуацию, продолжают предвзято относиться к разно-

язычным авторам, оценивая их тексты по качеству английского языка, который кажется им невнятным, запутанным и требующим серьезного редактирования, а то и вовсе трудно понимаемым [23; 24].

Находясь под институциональным давлением необходимости публиковать статьи в зарубежных индексируемых журналах, разноязычные ученые вынуждены обращаться за специфической поддержкой носителей языка для улучшения качества своих текстов. Исследователи формулируют две тенденции в обеспечении помощи разноязычным ученым: индивидуальные услуги («авторские редакторы») и педагогическая поддержка ученых, аспирантов, докторантов и студентов магистерских программ [26, с. xv]. Первая группа включает литературу для самостоятельного изучения (самоучители, учебники, инструкции для авторов и т.д.), консультации тьюторов в центрах письма и платное редактирование, предоставляемое международными издательствами. Сюда относятся многие удобные в использовании бестселлеры, такие как многократно переизданная книга Р. Дэя, основателя принятого в экспериментальных исследованиях формата IMRaD (Introduction, Methods, Results and Discussion) [17] или яркие структурированные справочники для авторов Д. Хакер и Н. Соммерс [18; 19]. Вторая включает семинары и специализированные курсы, предоставляемые университетскими центрами письма и коммерческими организациями. Обе тенденции считаются экономически выгодными для экспертов-англофонов, которые, в основном, обеспечивают такую поддержку, и политически выгодными для ученых-англофонов, чьи статьи более благосклонно принимаются редакторами и рецензентами международных научных журналов, большинство которых также являются носителями английского языка.

Однако помощь в редактировании текстов определяется не только и не столько недостаточным знанием английского, сколько неосведомленностью о риторических и публикационных конвенциях, лежащих в основе построения научного текста с точки зрения глобальной научной коммуникации. Хорошим примером подобных недостатков служит классификация, предложенная Т. Лиллис и М.-Дж. Карри [23]. Определяя посредников-англофонов как «брокеров», они подразделяют их на три категории в соответствии с типом методической поддержки, которую те обеспечивают разноязычным коллегам: «языковые брокеры» (language brokers), «академические брокеры» (academic brokers) и «брокеры академической грамотности» (academic literacy brokers).

Языковые брокеры редактируют язык текста, как это делают корректоры и редакторы. Академические брокеры вносят изменения на уровне риторики и логики, усиливая аргументацию, меняя модальность и корректируя использование академической лексики, а также вносят поправки, соответствующие жанровым особенностям и стилистике, принятой в данной дисциплине. Брокеры академической грамотности вносят наиболее существенные изменения в текст, удаляя из него или меняя в нем местами части или целые подразделы, усиливая тезис или перестраивая всю риторику текста по методу «риторической машины» Дж. Свейлса [28] — английского ученого, который задал направление всей дискуссии по проблемам публикаций разноязычных ученых. «Риторическая машина» (rhetorical machining) означает выстраивание риторической структуры текста шаг за шагом, или, в терминах самого Свейлса, «коммуникативными движениями» (communicative moves). Брокеры академической грамотности, таким образом, качественно изменяют структуру дискурса и, двигаясь от общего к частному, в конце концов полируют текст на уровне логики предложения.

Разумеется, в силу индивидуальной специфики каждого текста нельзя провести точную грань между этими тремя видами работы с авторским текстом, однако общая тенденция работы с научными сотрудниками и преподавателями российских университетских центров письма (которых сегодня насчитывается более десятка [5, с. 167–168]) показывает, что большинство текстов нуждается в поддержке именно на уровне академической грамотности, т.е. в максимальной переделке. При этом важно, что национальный язык имеет тем меньшее значение, чем выше степень перестройки текста.

Характерно, что в более поздней статье Т. Лиллис и М.-Дж. Карри [24] вводится еще один вид брокерства — «официальное журнальное брокерство после приема статьи» (post-submission official journal brokering), под которым имеется в виду процесс рецензирования статьи членами редколлегии (peer review). Авторы приходят к выводу, что хотя и существует стремление к единым, строго нормативным режимам оценки текстов, рецензирование остается проблемной зоной, а критики, оценивающие одни и те же статьи как в рамках одного журнала, так и в разных, продолжают расходиться в подходах к чистоте собственно английского языка, грамотности академического языка и качеству работы автора над текстом, т.е. степени его вычитки [24, с. 148]. К сожалению,

российские авторы письменным английским владеют редко, об академической грамотности и международных риторических конвенциях не осведомлены, а многократно вычитывать текст, сокращая каждое лишнее слово и выправляя логику каждого предложения, как это принято в подготовке международных публикаций, не привыкли.

Описанная классификация имеет важное значение для понимания степени расхождения текстов разноязычных (в нашем случае — российских) ученых с международными риторическими конвенциями. Это еще одно теоретическое обоснование того, что собственно английский язык играет не первую и, во всяком случае, не единственную роль в отказе от публикации. Отсутствие в российском высшем образовании систематизированного обучения академическому письму и академической грамотности приводит к тому, что автор не понимает, почему его текст не принимается зарубежным журналом, если содержание статьи актуально, а перевод осуществлен профессиональным переводчиком.

Анализ деятельности различных брокеров показывает, что помощь, в которой нуждаются ученые в работе над научным текстом, касается не столько лингвистических, сколько металингвистических (надъязыковых) компетенций, таких как методы аргументации и представления результатов научного исследования, способы цитирования и использования источников, связность и последовательность изложения, а также точность научной лексики и академически грамотный синтаксис. На эти же недостатки указывают и российские исследователи [2; 9; 11]. Все это означает необходимость глубокой разработки консультативного и педагогического обеспечения исследователей по вопросам публикации, но одновременно ставит под вопрос необходимость обращения к брокерам-англофонам, поскольку значительная часть проблем авторов может решаться независимо от национального языка.

Тем не менее ключевую роль в разработке педагогических подходов к обучению письму для научно-публикационных целей играют сами риторические и публикационные конвенции, принятые в глобальном академическом дискурсе, поэтому следует обратиться к международному решению этой задачи, которое предполагает обучение на английском языке.

Английский язык для научно-публикационных целей (ERPP)

Риторика играет центральную роль в обучении академическому письму на всех стадиях его развития. В США, где эта дисциплина по-

лучила наиболее полное развитие, она так и называется: «риторика и композиция» (rhetoric and composition) [25; 27]. Ключевая функция письма, определяемая риторикой,— социально-политическая, направленная на достижение цели коммуникации посредством убедительной аргументации. Последовательность и логика аргументации определяют построение, т.е. композицию текста, которая строится от читателя, поэтому не допускает отклонений от развития темы («фокус»), требует упорядочения информации для быстрого поиска («организация») и ясного, четкого, связного языка («механика»). Обучение риторике и композиции происходит в университете, в то время как академическое письмо преподается еще в школе и предполагает обучение написанию самостоятельного текста с обоснованием собственной позиции по различным социально-значимым проблемам. В Европе термин «академическое письмо» употребляется на всех стадиях образования.

Еще одним важным для понимания академического письма концептуальным подразделением является различие между трансдисциплинарным (Writing Across the Curriculum, WAC) и внутридисциплинарным (Writing In Disciplines, WID) письмом. Трансдисциплинарное письмо обычно связывается с английским языком для общих академических целей (English for General Academic Purposes, EGAP), а внутридисциплинарное — с английским языком для специальных академических целей (English for Specific Academic Purposes, ESAP). При этом первое имеет целый ряд преимуществ перед вторым, связанных прежде всего с риторическими конвенциями, которые едины для всего академического и научного дискурса. Тем не менее на современном этапе развития международных исследований в области EAP большинство работ лежит в области ESAP и дисциплинарно обусловленных проблем письма [15, с. 8]. С одной стороны, это может быть обусловлено тем, что в области трансдисциплинарного письма и EGAP научно-методические разработки достигли высшей точки и реализовались в многочисленных учебно-методических пособиях для любого уровня, возраста, комплекса компетенций и целей обучения, а с другой — парадигмальным сдвигом в самом образовании под воздействием процессов информатизации и глобализации, при котором возросшие объемы информации требуют более селективного подхода к обучению в высшей школе.

Выделение ERPP как еще одного направления научно-педагогических исследований также связано с глобализацией, в данном случае — научных

исследований, и целью его является помощь разноязычным ученым, проблемы которых были описаны выше. Этим обусловливается специфика подходов к обучению ERPP. Известный методолог академического письма К. Хайлэнд [20; 21] видит задачу обучения взрослых исследователей в повышении знания о том, как использовать академический язык для написания наиболее убедительного текста, для чего следует побуждать более опытных писателей к рефлексии о тех практиках аргументации, которые для них наиболее предпочтительны, а начинающим писателям — помогать вырабатывать стратегии, которые они смогут использовать в процессе публикации своего исследования [21, p. 89–90]. Таким образом, ERPP связывается через глобальные риторические конвенции с EGAP и WAC, но в связи со спецификой тех или иных исследований, которые ведут обучаемые,— с ESAP и WID.

Однако подготовка научной публикации требует развития более сложных компетенций, чем управление риторическими конвенциями исследовательского письма и специфических конвенций дисциплинарного дискурса, которые осваиваются в программах академического письма WAC и WID в западных университетах. В ERPP компетенции академического письма и академической грамотности развиваются совместно с компетенциями, необходимыми для успешной публикации в международном журнале на английском языке, поэтому приведенную выше дихотомию можно также представить как связь через EGAP с публикационной этикой в целом и через ESAP со спецификой публикационных требований конкретных журналов.

Идея включения в обучение написанию научного текста публикационных конвенций принадлежит одному из наиболее авторитетных исследователей в области письма для ученых британскому профессору Дж. Флауердью [14–16]. Он отмечает, что все члены глобального академического сообщества должны понимать трудности, с которыми сталкиваются разноязычные ученые, в связи с чем «необходимо разработать стратегии для помощи этим ученым в преодолении этих трудностей» [16, с. 23]. Эти стратегии составляют основу для разработки ERPP — обучения английскому для научно-публикационных целей, которое строится в рамках английского языка, поскольку исследователям необходимо овладеть языком международных научных публикаций так же, как они овладевают языком информационных технологий [14].

Писать текст «вообще», не адресуя его в конкретный научный журнал

бесполезно, поскольку у каждого международного журнала есть своя, сугубо специфическая, узкая «ниша», попасть в которую достаточно сложно. Хорошо написанная статья может не пройти в десяток журналов, пока автор не сосредоточится на том, чтобы сфокусировать свое исследование для конкретного журнала. Кроме того, авторам приходится вести переписку с редакторами и рецензентами, правильно интерпретировать их рекомендации и заключения. Эти сообщения не всегда прозрачны и требуют надлежащей интерпретации [14; 23; 24].

Дж. Флауердью определяет ERPP как «ситуативную социальную практику, которая включает разнообразные сети и сообщества» [14, с. 307]. Предназначение ERPP — помочь исследователям разобраться в социальных и политических интересах и мотивациях этих сетей и сообществ, которые неизбежно присутствуют в публикационных конвенциях. Китайский исследователь Б. Кван формулирует следующие ключевые компетенции, развиваемые в ERPP:

- овладение схематической структурой текста;
- овладение специфическим языком цитирования, принятым в данной дисциплине;
- метадискурс, который показывает степень личного вклада автора в его текст, т.е. его убежденность в том, что он пишет [22, p. 57].

Помимо этого, Б. Кван предлагает включить в ERPP дополнительные компетенции, связанные непосредственно с процессом публикации, которые она называет «дискурсивной задачей»:

- переписка с редакторами и рецензентами;
- умение найти нужную «нишу» для своей публикации и выбрать целевой журнал;
- стратегическое управление процессом исследования и публикации.

Эти три типа ключевых компетенций и дискурсивная задача поддерживают овладение жанровыми и дисциплинарными письменными компетенциями, такими как аргументация, организация текста и написание аннотаций, и таким образом объединяют трансдисциплинарное и внутридисциплинарное письмо в более сложную систему, направленную на публикацию научного текста.

Интерес для исследования представляют также институциональные модели обучения. В связи со спецификой контингента обучаемых наиболее предпочтительной организационно-педагогической моделью ERPP представляются университетские центры письма или более общие площадки,

как например, модель межуниверситетского центра письма, разработанная автором [5]. Такая модель позволит охватить научно-исследовательские организации, а также обеспечить подготовку кадров для письма и привлечь в систему повышения квалификации учителей школ, что, в свою очередь, поможет внедрить академическое письмо по всей вертикали образования.

Исследований в области ERPP пока не так много [13; 14], и этот опыт требует разработки, поскольку он не только полезен содержательно для обучения письму на английском языке, но может служить моделью для разработки образовательных программ и курсов в системе постдипломного образования на основе билингвального подхода, т.к. описанные в работах международных исследователей компетенции являются металингвистическими, и в России, где владение английским языком среди ученых остается низким, билингвальный подход может существенно сократить путь к академической грамотности.

Следует особо подчеркнуть важность разработки курсов письма и проведения научно-педагогических исследований в области гуманитарных и общественных наук. Несмотря на то, что в гуманитарной среде следует ожидать лучшее владение как английским, так и родным письменным языком, разноязычные ученые в этих дисциплинах испытывают бóльшие трудности в публикации в международных научных изданиях, чем их коллеги в естественных и технических отраслях. Их тексты часто многословны, синтаксически запутаны и логически непоследовательны. Это еще одно подтверждение тому, что проблема коренится именно в дискурсивных и дисциплинарных различиях, а не в английском — или даже русском языке. Так, наилучшим владением английским языком должны отличаться преподаватели академического английского языка, однако их уровень публикационной активности крайне низок, причем не только в России. Подчеркивая важность развития ERPP, Дж. Флауердью подчеркивает, что это новое поле научно-педагогических исследований предоставляет уникальные возможности для преподавателей академического английского языка продемонстрировать ценность своей профессии [14, p. 316].

Для того чтобы академическое письмо вошло в российское образование, необходимо расширение спектра отечественных компаративных и междисциплинарных исследований [6; 8; 10], их взаимодействие с исследованиями в области академического письма и грамотности [2; 5; 9; 11] и интернационализации науки и университетского образования [3; 4; 7].

Заключение

Решение проблемы поддержки разноязычных, в том числе российских ученых, в написании и опубликовании результатов научных исследований в международных научных журналах следует искать в области педагогики. Как показывает опыт российских центров письма, в условиях отсутствия специализированного обучения письму в высшей школе полагаться на самообучение исследователей или помощь брокеров малоэффективно и нецелесообразно. Кроме того, методология академического письма способна решить проблему академической грамотности без обращения к носителям английского языка, за счет использования отечественных кадров — профессиональных преподавателей академического письма, использующих как англоязычные материалы EGAP, ESAP и ERPP, так и разрабатываемые ими самими в соответствии с целями и потребностями конкретных образовательных и дисциплинарных контекстов.

С одной стороны, аутентичные материалы создаются англоязычными авторами при поддержке крупных западных университетов и издательств, а их качество является результатом большого и долгого труда западных исследователей и разработчиков в области академического письма, академической грамотности, публикационной этики и коммуникативно ориентированных форматов письма. Этот путь занял многие десятилетия преодоления традиционных социокультурных, институциональных, дисциплинарных и прочих барьеров. С другой стороны, путь, проложенный англоязычными методологами к построению стройной системы академического письма, позволяет другим странам строить аналогичные системы без дополнительных вложений в разработку совершенно новой отрасли знания.

Ключевые компетенции академического письма являются металингвистическими и могут развиваться на основе любого национального языка и применяться к любым научным публикациям и изданиям. Если все страны будут следовать принципам единой публикационной этики и единым риторическим конвенциям и соблюдать их в отечественных научных публикациях, то качество отечественных научных текстов будет также соответствовать международным требованиям, а импакт-фактор отечественных журналов соответственно возрастет. Перевод академически грамотного текста на английский или иной язык не будет отражаться на его соответствии требованиям международных научных изданий, а логика и содержание исследования будут понятны

разноязычным ученым и не подвергнутся искажениям или неверным интерпретациям.

Обучать навыкам академического письма целесообразно на обоих языках со студенческой скамьи и раньше, поскольку навыки самостоятельного аналитического письма развиваются медленнее, чем все прочие навыки. Билингвальный подход позволит охватить студентов в вузах и исследователей в постдипломном образовании независимо от владения английским языком и в итоге поднять качество отечественных публикаций и повысить рейтинг отечественных научных журналов. Для этого необходимо, чтобы академическим письмом, а вместе с тем и всеми требованиями академической грамотности, определяющими качество научного текста, овладели не только писатели (исследователи, ученые), но и редакторы журналов. Если к публикации будут приниматься только статьи, отвечающие международным требованиям, многие авторы вынуждены будут перестраиваться и менять свои представления о научном тексте.

Все эти изменения не произойдут сами собой, и многое зависит от российского педагогического сообщества, от активных исследователей, готовых к всестороннему изучению международного опыта и обсуждению новых путей в развитии отечественной педагогической науки — без показного реформаторства и не ради галочки в отчетах по науке.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Института стратегии развития образования на 2017–2019 гг. (Проект № 27.8520.2017/БЧ).

Комментарии

1) См., например, дискуссию в рубрике «Академическое письмо и исследовательские компетенции» журнала «Высшее образование в России» http://www.vovr.ru/clubitr.html, где она идет с 2011 г.

Литература

1. *Базылев В. Н.* Академическое «письмо» (теоретический аспект): монография. М.: Изд-во СГУ, 2014. 160 с.

2. *Добрынина О. Л.* Обучение иноязычному академическому письму в системе непрерывного образования научно-педагогических кадров // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 3 (7). С. 132–142.

3. *Зиятдинова Ю. Н.* Инновационная образовательная среда исследовательского университета // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал: [сайт]. 2015.

№ 3. URL: http://www.science-education.ru/123–20087 (дата обращения: 20.06.2018).

4. *Коннов В. И., Репина М. И.* Эволюция моделей университетского управления от «Studium Generale» до «предпринимательского университета» // Международные процессы. 2015. Т. 13. № 1(40). С. 35–47.

5. *Короткина И. Б.* Модели обучения академическому письму: зарубежный опыт и отечественная практика. М.: Юрайт, 2018. 219 с.

6. *Лукацкий М. А.* Становление педагогического знания в контексте философии науки // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 87–100.

7. *Неборский Е. В.* Особенности принятия решений в научно-образовательной сфере исследовательских университетов США // Принятие решений в системе образования: монография сб. / под общ. ред. С. В. Ивановой. М.: ИЭТ, 2014. С. 248–308.

8. *Осмоловская И. М., Краснова Л. А.* Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. № 7 (19). С. 9–24.

9. *Смирнова Н. В., Щемелева И. Ю.* Роль письма в современном университете: анализ зарубежной практики обучения академическому письму // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2015. № 2. С. 185–197.

10. *Тагунова И. А.* Компаративистика и западные междисциплинарные исследования в сфере образования // Педагогика. 2017. Т. 1, № 8. С. 106–114.

11. *Чуйкова Э. С.* Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 59–67.

12. *Cargill M.,* O'Connor P. Getting research published in English: towards a curriculum design model for developing skills and enhancing outcomes. Revista Canaria de Estudios Ingleses. 2006. No. 53. P. 79–94.

13. *Concoran J. N., Englander K.* A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for research publication purposes // Publications, 2016. Vol. 4 No. 1. P. 6 [Электронный ресурс]. URL: http://www.mdpi.com/2304–6775/4/1/6/htm (дата обращения: 20.06.2018).

14. *Flowerdew J.* English for research publication purposes // The handbook of English for specific purposes / B. Paltridge, S. Starfield (eds). Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. P. 301–321.

15. *Flowerdew J.* English for Specific Academic Purposes (ESAP) Writing: Making the case // English for Specific Academic Purposes Writing (Special edition of Writing and Pedagogy), 2016. P. 5–32.

16. *Flowerdew J.* The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication // AILA Review. 2007. No. 20. P. 14–27.

17. *Gastel B., Day R.* How to Write and Publish a Scientific Paper. 8th ed. 2016. 326 p.

18. *Hacker D., Sommers N. A.* Rules for Writers. 8th ed. Boston: N.Y.: Bedford / St. Martin's, 2016. 704 p.

19. *Hacker D., Sommers N. A.* Writer's Reference. 9th ed. Boston: N.Y.: Bedford / St. Martin's, 2017. 576 p.

20. *Hyland K.* Teaching and Researching Writing. N.Y.: London: Routledge, 2016. 314 p.

21. *Hyland K.* Writing in the Academy: Reputation, education and knowledge. London: Institute of Education Press, 2007. 28 p.

22. *Kwan B. S.* C. An investigation of instruction in research publishing in doctoral programs: The Hong Kong case // Higher Education, 2010. Vol. 59. No. 1. P. 55–68.

23. *Lillis T., Curry M. J.* Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English. Abingdon, Oxford, UK: Routledge, 2010. 224 p.

24. *Lillis T., Curry M. J.* The politics of English, language and uptake // AILA Review. 2015. No. 28. P. 127–150.

25. *Lynn S.* Rhetoric and Composition: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 330 p.

26. Publishing Research in English as an Additional Language: Practices, Pathways and Potentials / Cargill M., Burgess S. (eds.). University of Adelaide Press, 2017. 277 p.

27. *Shea R. H., Scanlon L., Aufses R. D.,* et al. Language of Composition: Reading, Writing, Rhetoric. 3rd ed. Bedford / St. Martin's, 2018. 992 p.

28. *Swales J. M.* Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 274 p.

ENGLISH FOR RESEARCH PUBLICATION PURPOSES AS A NEW FIELD OF EDUCATIONAL STUDIES

The global competition for international scholarly publications urges Russian scholars to publish in English. However, mastering written English does not only take years of individual practice, but also implies learning the rhetorical and publishing conventions accepted by the global academic community. These conventions are inherent in academic and research writing taught at Western universities, but are hardly known in Russia due to the lack of academic writing programmes. The comparative study demonstrates that similar problems are encountered in other geolinguistic regions, and multilingual scholars need assistance in writing for publishing. Support is typically provided by anglophone brokers who polish and rearrange their texts to meet journal requirements. However, a much more effective alternative is teaching writing. Recent developments in English for academic purposes have resulted in the emergence of English for Research Publication Purposes (ERPP), which encompasses both rhetorical and publishing conventions and supports scholars with communicative skills and strategic competences essential in the publication process. The paper provides an insight into the further development of this approach by Russian university writing centers, whose concern is to assist academics rather than students. As most competences developed in ERPP are metalinguistic, writers can be educated in their native tongue. The bilingual approach can foster the establishing of academic writing as a discipline and influence the quality of national publications. The paper concludes that these practices can only be successful if supported by proper educational research.

Keywords: English for research publication purposes, academic writing, academic literacy, multilingual scholars, global academic discourse, international publishing, comparative analysis, educational research, bilingual approach.

References

- *Bazylev V. N.* Akademicheskoe «pis'mo» (teoreticheskij aspekt): monografiya. M.: Izd-vo SGU, 2014. 160 s. [In Rus].
- *Cargill M., O'Connor P.* Getting research published in English: towards a curriculum design model for developing skills and enhancing outcomes. Revista Canaria de Estudios Ingleses. 2006. No. 53. P. 79–94.
- *Chuikova E. S.* Akademicheskoe pis'mo: kakoe soderzhanie aktual'no dlya Rossii? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 12. S. 59–67. [In Rus].
- *Concoran J. N., Englander K.* A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for research publication purposes // Publications, 2016. Vol. 4. No. 1. P. 6. URL: http://www.mdpi.com/2304–6775/4/1/6/htm (дата обращения: 20.06.2018).
- *Dobrynina O. L.* Obuchenie inoyazychnomu akademicheskomu pis'mu v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya nauchno-pedagogicheskih kadrov // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2014. Vyp. 3 (7). S. 132–142. [In Rus].
- *Flowerdew J.* English for research publication purposes // The handbook of English for specific purposes / B. Paltridge, S. Starfield (eds). Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. P. 301–321.

- *Flowerdew J.* English for Specific Academic Purposes (ESAP) Writing: Making the case // English for Specific Academic Purposes Writing (Special edition of Writing and Pedagogy), 2016. P. 5–32.
- *Flowerdew J.* The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication // AILA Review. 2007. No. 20. P. 14–27.
- *Gastel B., Day R.* How to Write and Publish a Scientific Paper. 8th ed. 2016. 326 p.
- *Hacker D., Sommers N. A.* Rules for Writers. 8th ed. Boston, N.Y.: Bedford/St.Martin's, 2016. 704 p.
- *Hacker D., Sommers N. A.* Writer's Reference. 9th ed. Boston, N.Y.: Bedford/St.Martin's, 2017. 576 p.
- *Hyland K.* Teaching and Researching Writing. New York and London: Routledge, 2016. 314 p.
- *Hyland K.* Writing in the Academy: Reputation, education and knowledge. London: Institute of Education Press, 2007. 28 p.
- *Konnov V., Repina M.* Evolyuciya modelej universitetskogo upravleniya ot «Studium Generale» do «predprinimatel'skogo universiteta» // Mezhdunarodnye processy. 2015. T. 13. № 1(40). S. 35–47. [In Rus].
- *Korotkina I. B.* Modeli obucheniya akademicheskomu pis'mu: zarubezhny opyt i otechestvennaya praktika. Moscow: Urait. 2018. 219 p.
- *Kwan B. S.* C. An investigation of instruction in research publishing in doctoral programs: The Hong Kong case // Higher Education, 2010. Vol. 59. No.1. P. 55–68.
- *Lillis T., Curry M. J.* Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English. Abingdon, Oxford, UK: Routledge, 2010. 224 p.
- *Lillis T., Curry M. J.* The politics of English, language and uptake // AILA Review, 2015, No. 28. P. 127–150.
- *Lukatskiy M. A.* Stanovlenie pedagogicheskogo znaniya v kontekste filosofii nauki // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2016. № 2. S. 87–100. [In Rus].
- *Lynn S.* Rhetoric and Composition: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 330 p.
- *Neborskiy E. V.* Osobennosti prinyatiya reshenij v nauchno-obrazovatel'noj sfere issledovatel'skih universitetov SShA // Prinyatie reshenij v sisteme obrazovaniya: monografiya sb. / pod obshch. red. S. V. Ivanovoj. M.: IET, 2014. S. 248–308. [In Rus].
- *Osmolovskaya I. M., Krasnova L. A.* Problema mezhdistsiplinarnosti v issledovaniyah protsessa obucheniya // Obrazovaniye i nauka. 2017. No. 7 (19). S. 9–24.
- Publishing Research in English as an Additional Language: Practices, Pathways and Potentials / Cargill M., Burgess S. (eds.). University of Adelaide Press, 2017. 277 p.
- *Shea R. H., Scanlon L., Aufses R. D., Pankiewicz M. H.* Language of Composition: Reading, Writing, Rhetoric. 3rd ed. Bedford/St.Martin's, 2018. 992 p.
- *Smirnova N. V., Shchemeleva I. Yu.* Rol' pis'ma v sovremennom universitete: analiz zarubezhnoj praktiki obucheniya akademicheskomu pis'mu // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2015. № 2. S. 185–197. [In Rus].
- *Swales J. M.* Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. 274 p.
- *Tagunova I. A.* Komparativistika i zapadnye mezhdisciplinarnye issledovaniya v sfere obrazovaniya // Pedagogika. 2017. T. 1, № 8. S. 106–114. [In Rus].
- *Ziyatdinova J. N.* Innovacionnaya obrazovatel'naya sreda issledovatel'skogo universiteta // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyj nauchnyj zhurnal: [sajt]. 2015. № 3. URL: http://www.science-education.ru/123–20087 (data obrashcheniya: 20.06.2018). [In Rus].

УДК: 378.147.88, 004.55

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В УНИВЕРСИТЕТЕ

Л. А. Сазанова

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры статистики, эконометрики и информатики Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург
E-mail: sazanovalarisa@rambler.ru

Larisa A. Sazanova
PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate Professor, Department of Statistics, Econometrics and Informatics, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia
E-mail: sazanovalarisa@rambler.ru

Работа посвящена особенностям преподавания учебной дисциплины «Информационный менеджмент» в российских вузах. Очерчен круг профессиональных задач соответствующей области знания. Отмечается достаточно широкое понимание трактовки информационного менеджмента среди специалистов-информатиков и преподавателей. Данная особенность порождает широкий спектр возможных тем при формировании рабочих программ преподавателями. Анализируются особенности изучения дисциплины «Информационный менеджмент» будущими бакалаврами информационных специальностей направлений «Прикладная информатика» и «Информатика и вычислительная техника».

Предложены примеры тем и формулировки заданий для проведения соответствующих практических занятий. В частности, рассмотрена тема, связанная с особенностями информационных потребностей сотрудников разных областей профессиональной деятельности. Далее обсуждаются преимущества применения при изучении данной дисциплины ментальных карт.

Следует отметить то обстоятельство, что информационный менеджмент является развивающейся и постоянно трансформирующейся отраслью знания, поэтому и одноименная учебная дисциплина будет претерпевать существенные изменения в ближайшем будущем в плане изучаемых тем и используемых программных средств.

Как цитировать статью: Сазанова Л. А.Особенности преподавания информационного менеджмента в университете // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. .131–138.

Ключевые слова: *информационные системы, информационный менеджмент, преподавание, информационные потребности, управление персоналом, ментальные карты.*

Введение. Информационный менеджмент [4, с. 4] как отрасль знания появился относительно недавно, в связи с необходимостью принятия эффективных решений в сфере информатизации, и продолжает развиваться. Под этим термином понимается особый вид информационной деятельности либо научное направление, связанное с управлением в среде информационной системы (ИС) организации. Соответственно, круг задач информационного менеджмента достаточно обширен и включает [4, с. 9]:

1. формирование технологической среды ИС;
2. развитие ИС и обеспечение ее обслуживания;
3. планирование в среде ИС, оперативное и стратегическое;
4. формирование организационной структуры в области информатизации;
5. эксплуатацию ИС, определение показателей ее эффективности;
6. формирование инновационной политики и осуществление инновационных программ (при разработке и/или внедрении ИС);
7. управление персоналом в сфере информатизации (как ИТ-работниками, так и остальными сотрудниками при использовании ИС);
8. управление капиталовложениями в сфере информатизации;
9. обеспечение комплексной (т.е. технической, технологической, правовой) защищенности информационных ресурсов.

В связи с обилием задач современный рынок труда нуждается в менеджерах, работающих на различных уровнях управления информационными ресурсами (аналитики-исследователи информационных и коммуникационных процессов, администраторы сервисов и баз данных, сотрудники службы информационной безопасности и т.д. [2, с. 17]). В настоящее время сохраняется достаточно «размытое» понимание роли менеджера по информации, что влечет как разнообразие профессиональных умений и навыков, которыми должны обладать представители информационной сферы, так и определенные проблемы в профессиональной подготовке ИТ-менеджеров в российских вузах [3].

Особенности подготовки информационных менеджеров

Первые программы по направлению «Менеджер информационных технологий» были организованы в США в 80-е годы прошлого века. В России дисциплина «Информационный менеджмент» преподается будущим бакалаврам направлений подготовки «Прикладная информатика» и «Информатика и вычислительная техника» как обязательная или по выбору. Целью ее преподавания является ознакомление студентов с основными понятиями информационного менеджмента, с его типовыми задачами и подходами к их решению [1, с. 75]. Аналогичные дисциплины существуют и в магистратуре. Одной из наиболее известных и динамично развивающихся программ в России является магистерская программа «Менеджмент информационных технологий» Высшей школы бизнеса МГУ имени М. В. Ломоносова [5].

При этом трактовки информационного менеджмента как области знания варьируются в сравнительно широком спектре: от организации коммуникации и управления информационными ресурсами компаний до сферы деятельности, решающей комплексные задачи в рамках общей теории управления [7, с. 181]. Такое неоднозначное представление порождает большое разнообразие изучаемых тем в содержимом рабочих программ учебной дисциплины, что влияет на используемые в процессе обучения программные средства. Здесь существуют определенные сложности как с установкой и освоением новейшего ПО в компьютерных классах, так и с подготовкой преподавателей. Учитывая ограниченное количество часов аудиторной нагрузки и квалификацию преподавателей, проблема выбора тем, форм проведения занятий и форм контроля остается актуальной.

Пример занятия по тематике учебной дисциплины. Для примера рассмотрим одну из задач информационного менеджмента — *управление персоналом в среде информационной системы*. Объектом управления являются как непосредственно сотрудники сферы обработки информации, так и весь персонал организации при использовании им ИС (в плане адаптации к новым версиям ПО, устранения ошибок пользователей и т.д.). От успешного решения этой задачи зависят как эффективность использования ее информационных и других ресурсов, так и качество управления организацией в целом. Корпоративные ИС помогают отслеживать исполнение заданий сотрудниками, проводить тестирования и тренинги, реализовывать программы повышения квалификации, осуществлять обратную связь с руководством организации.

Одновременно растет уровень требований к информационной грамотности претендентов на вакантные должности.

Была выбрана тема *«Изучение особенностей информационных потребностей сотрудников»*. В ходе выполнения индивидуального задания студентам предлагается исследовать одну из профессиональных групп, например: программисты, системные администраторы, ИТ-менеджеры высшего звена, сотрудники службы безопасности, представители отдела кадров, складские работники, бухгалтеры, маркетологи, медицинские работники, педагоги, дизайнеры, секретари и т.д. Анализируя интернет-источники (описание вакансий, аналитические материалы, профессиональные форумы), по каждой выбранной категории обучающийся должен заполнить следующую таблицу (второй ее столбец):

Таблица 1. Характеристика группы сотрудников

Факторы, отражающие информационную деятельность категории работников	Подсказки, наводящие вопросы
1. Роль в организации	Руководитель, менеджер среднего звена, оперативный работник, уникальный специалист...
2. Информационные потребности	В какой внутренней и внешней информации специалист нуждается, ее оперативность, объемы?
3. Источники информации, используемые работником	Привести примеры.
4. Используемые форматы данных	Текстовые документы, видео- и аудиоинформация, файлы баз данных, html-документы...
5. Используемые программные средства	Привести примеры.
6. Профессиональные контакты внутри организации	В контактах с какими специалистами ИТ-сферы сотрудник наиболее заинтересован?
7. Влияние на ИС организации	В чем может выражаться влияние, насколько сильна его степень?
8. Проблемы в сфере информационных технологий, решаемые при реализации профессиональных задач	Привести примеры, описать ситуации, последствия.
9. Оценка эффективности ИС со стороны работника	Показатели удовлетворенности пользователя, возможные критерии его оценки работы ИС.

10. Роль ИС в оценке эффективности труда работника со стороны организации	Привести примеры использования ИС для оценки квалификации и труда сотрудника (при приеме на работу, повышении квалификации, переобучении…).

Далее по исследуемой группе работников предложено сделать краткий вывод, например, дав ответы на следующие вопросы: В чем выражаются особенности информационных потребностей данной категории сотрудников? Какова роль внешних информационных ресурсов в осуществлении процесса удовлетворения их информационных потребностей? Каково влияние представителя выбранной профессиональной группы на ИС организации и существует ли обратное влияние? Выбранные обучающимися группы сравниваются между собой, обсуждается роль корпоративных систем в управлении кадрами, предлагаются методы усовершенствования ИС для повышения качества решений управленческих задач.

Ментальные карты и изучение информационного менеджмента. Данная дисциплина является информационно насыщенной терминами, темами, моделями и проблемными ситуациями. С целью повышения интереса к изучаемым вопросам, раскрытия творческих и аналитических способностей, а также для знакомства с современными средствами визуализации информации в качестве одного из заданий студентам предлагается создать ментальную карту [6, с. 5] на одну из самостоятельно выбранных тем. Создание ментальных карт — эффективная техника, применяемая для анализа и структурирования информации и поиска решения в самых различных сферах деятельности. Самостоятельно составленные ментальные карты позволяют сделать эффективнее процесс работы с информацией, выделить наиболее интересные или, наоборот, проблемные фрагменты (темы) изучаемого курса, акцентировать внимание (свое и преподавателя) на темах, наиболее значимых, по мнению создателя карты. Ментальные карты помогают студентам быстро вспомнить и систематизировать пройденный материал, сконцентрировать внимание на главном, тем самым повысив эффективность обучения.

Карта может создаваться совместно преподавателем и студентами, например во время проведения занятия в интерактивной форме (кру-

глый стол или дискуссия), в ходе которого можно дополнять, уточнять и обновлять ключевые понятия и вопросы. Совместная работа над картой повышает интерес к рассматриваемой теме, способствует созданию нужного эмоционального настроя. Выделенные слушателями связи между отдельными элементами (так, как они их увидели) могут оказаться в чем-то находкой для преподавателя. Ниже в качестве примера представлена одна из ментальных карт, созданных студентами-четверокурсниками Уральского государственного экономического университета.

Приведенный пример относится к теме «Основы менеджмента», изучаемой в начале курса. Отличительной особенностью является то обстоятельство, что в течение ряда лет дисциплина «Менеджмент» студентам-информатикам в УрГЭУ не преподавалась отдельно, поэтому основы менеджмента, его разновидности, подходы и методы приходилось обсуждать на первых нескольких занятиях по информационному менеджменту.

Выбирая по желанию тему для карты, студенты имеют возможность самостоятельно выбирать также инструмент для ее исполнения, например понравившуюся онлайн-программу или рисование с помощью графического редактора. Целесообразно составлять карту уже после рассмотрения теоретической части курса, в конце его изучения, в качестве обобщающего мероприятия.

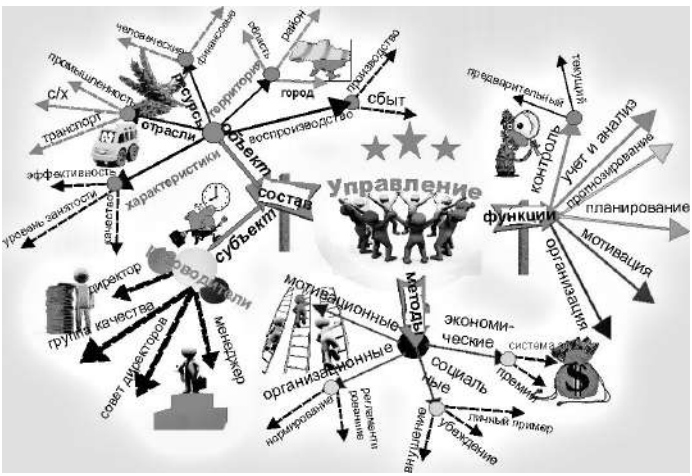

Рисунок 1. Ментальная карта «Аспекты управления»

Заключение. Информационный менеджмент как отрасль знания — развивающееся направление, и таковым в ближайшем будущем останется. Соответственно и одноименная учебная дисциплина будет трансформироваться с учетом потребностей организаций, инноваций в ИТ-сфере, повышения общей информационной культуры общества. Тематика данного курса, особенно в практической его части (лабораторные и практические работы, самостоятельные исследования, экскурсии) может заметно варьироваться в разных вузах. Что касается форм проводимых занятий, естественным является смещение акцента от лекций в традиционном понимании к интерактивным формам обучения (деловые игры, дискуссии и т.д.). Целесообразным представляется также увеличение числа часов данной дисциплины, отведенных на практические занятия. Все эти обстоятельства следует учитывать при разработке соответствующих учебных программ.

Литература

1. *Бритвина И. Б., Савчук Г. А., Новоселова О. В.* Развитие новых профессий: управленческие аспекты вузовской подготовки / Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 103 (3). С. 73–82.
2. *Васюхин О. В., Варзунов А. В.* Информационный менеджмент: краткий курс: учебно-практическое пособие. СПб.: СПбГУ ИТМО, 2010. 212 с.
3. *Ильганаева В. А., Давыдова И. А.* Управление информацией как предмет преподавания // Государственная публичная научно-техническая библиотека России: [сайт]. URL: http://www.gpntb.ru/ (дата обращения: 12.03.2015).
4. 4. Костров А. В. Основы информационного менеджмента: учебник. М.: Финансы и статистика, 2005. 341 с.
5. Магистерская программа «Менеджмент информационных технологий» // Высшая школа бизнеса МГУ им. М. В. Ломоносова [сайт]. URL: http://it.mgubs.ru (дата обращения: 7.03.2018).
6. *Мюллер Х.* Составление ментальных карт: учебник. М.: Омега-Л, 2007. 126 с.
7. *Сазанова Л. А.* Особенности подготовки информационных менеджеров: сборник материалов XXV Международной научно-практической конференции «Наука в современном мире». М.: Перо», 2016. С. 180–183.

FEATURES OF TEACHING THE DISCIPLINE "INFORMATION MANAGEMENT" FOR UNIVERSITY STUDENTS

The article is devoted to the peculiarities of teaching the educational discipline "Information Management" in Russian universities. The author of the article notes a rather broad understanding of the interpretation of the concept of "information management" among informatics specialists and teachers. There is a fairly wide understanding of the interpretation of information management among computer scientists and teachers. This feature generates a wide range of possible topics in the formation of work programmes by teachers. The peculiarities of studying the "Information Management" discipline by future Bachelor of Information specialties of directions "Applied Informatics" and "Informatics and Computer Engineering" are analyzed. The examples of topics and formulations of tasks for conducting relevant practical exercises are offered. In particular, the topic related to the peculiarities of information needs of employees

of different fields of professional activity was considered. Further, the advantages of applying mental maps when studying this discipline are discussed.

In the author's opinion, it should be noted that information management is a developing and constantly transforming branch of knowledge. For this reason, also, the educational discipline "information management" will undergo significant changes in the near future in terms of the topics studied and the software tools used.

Keywords: information systems, information management, teaching, information needs, human resource management, mind maps.

References

- *Britvina I. B., Savchuk G. A., Novoselova O. V.* Razvitie novyh professij: upravlencheskie aspekty vuzovskoj podgotovki / Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2016. № 103 (3). S. 73–82. [In Rus].
- Il'ganaeva V. A., Davydova I. A. Upravlenie informaciej kak predmet prepodavaniya // Gosudarstvennaya publichnaya nauchno-tekhnicheskaya biblioteka Rossii: [sajt]. URL: http://www.gpntb.ru/ (data obrashcheniya: 12.03.2015). [In Rus].
- *Kostrov A. V.* Osnovy informacionnogo menedzhmenta: uchebnik. M.: Finansy i statistika, 2005. 341 s. [In Rus].
- Magisterskaya programma «Menedzhment informacionnyh tekhnologij» // Vysshaya shkola biznesa MGU im. M. V. Lomonosova [sajt]. URL: http://it.mgubs.ru (data obrashcheniya: 7.03.2018). [In Rus].
- *Muyller H.* Sostavlenie mental'nyh kart: uchebnik. M.: Omega-L, 2007. 126 s. [In Rus].
- *Sazanova L. A.* Osobennosti podgotovki informacionnyh menedzherov: sbornik materialov XXV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Nauka v sovremennom mire». M.: Pero, 2016. S. 180–183. [In Rus].
- *Vasyuhin O. V., Varzunov A. V.* Informacionnyj menedzhment: kratkij kurs: uchebno-prakticheskoe posobie. SPb.: SPbGU ITMO, 2010. 212 s. [In Rus].

УДК 37

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ХОРМЕЙСТЕРА (Из опыта работы)

А. В. Васькина

Кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дизайна, изящных искусств и медиатехнологий, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
E-mail: vaskina_av@mininuniver.ru

Albina V. Vaskina
PhD (Education), Associate Professor, Dean of the Faculty of Design, Fine Arts and Media Technologies, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Russia

О.Ю.Яковлева

Старший преподаватель кафедры продюсерства и музыкального образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
E-mail: olga110519@mail.ru

Olga Yu. Yakovleva
Senior Lecturer of the Department of Producer and Musical Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Russia

Введение. *XXI век — век мощных технологий, колоссальных возможностей развития, саморазвития, в том числе и музыкального — нотные издания, аудиозвучание практически любого произведения, удовлетворяющие запросы самого искушенного «музыкального гурмана», можно заполучить не выходя из дома. В то же время повсеместно в реальной жизни наблюдается рост агрессии, преступности, падение культуры и другие негативные проявления. Ученые-музыканты, анализируя состояние современного общего музыкального образования, бьют тревогу. Среди самых актуальных проблем называется существующая в обществе недооценка роли музыки, музыкального образования, профессии учителя музыки, педагога-хормейстера в воспитании и развитии подрастающего поколения.*

Цель статьи: *анализ путей и возможностей становления студента кафедры продюсерства и музыкального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, избравшего профессию учителя музыки — из «ученика» в «мастера». Анализируя опыт обучения в средних специальных учебных заведениях (из собственных наблюдений), можно сделать выводы о трактовке дирижерской подготовки в классе в усеченном варианте — происходит обучение исключительно технике дирижиро-*

Как цитировать статью: Васькина А. В., Яковлева О. Ю. Проблемы и перспективы профессионального становления студента-хормейстера (Из опыта работы) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4(52). С.139–151.

вания. Результатом такого подхода бывает отчисление студентов, в частности консерваторий, уже на первых курсах. Студент не умеет выстраивать «Я-концепцию», не рефлексирует, не креативен, не видит профессиональной перспективы. В статье прослеживается путь становления студента-музыканта в педагога-творца, личность на примере обучения в НГПУ им. К. Минина. Дается трактовка понятий и определений. Освещается методика преподавания специальных дисциплин «Чтение хоровых партитур», «Хоровое дирижирование», «Хоровой класс». Приводятся разновариантные формы работы со студентами. Перечислены функции педагога-хормейстера. Даны примеры форм научно-исследовательской работы студентов. В статье более подробно представлена коммуникативная культура общения как одна из составляющих успешной деятельности педагога-хормейстера, перечислены критерии-показатели уровня развития коммуникативной культуры педагога. Даны методологические основания исследования коммуникативной культуры. В конечном итоге все усилия студента, поступенно становящегося профессионалом, должны быть направлены на реализацию главной цели — всестороннее развитие личности хориста средствами хорового искусства.

Ключевые слова: *педагог, хормейстер, дирижер, личность, педагогическая культура, становление, коммуникативность.*

Хоровое пение как форма коллективного музицирования имеет уникальную и богатую историю. Сегодня в хоровом искусстве наблюдается многомерность, разнообразие жанров, форм, стилей. В хоре каждый участник исполняет свою партию. Хоровое пение — ведущее средство развития гармонически развитой, духовной личности, нравственно устойчивой, с ясной гражданской позицией. Но полноценный хоровой коллектив формируется лишь в случае полной заинтересованности и преданности своему делу руководителя и «заразившихся» этим исполнителей. Очень важны понимание и поддержка государства в данном вопросе, так, неоднократно наблюдались призывы вице-премьера О. Ю. Голодец к необходимости возрождения хоровых коллективов в каждой общеобразовательной школе и в системе дополнительного образования.

К сожалению, в действительности, на сегодняшний день существуют следующие серьезные проблемы:

— не только не в каждой школе существует хор, но и уроки музыки проводятся не везде;

— администрация не всегда осознает важность музыкального об-

разования и относится к нему должным образом;

— некомпетентность учителя музыки.

Петь в хоре для того, кто увлечен, — большое счастье! По мнению Э. Б. Абдуллина, «из усердного исполнителя государственной программы он (учитель) должен превратиться в специалиста-творца, в личность, обладающую новым педагогическим мышлением, необходимой творческой свободой, гибкостью и самостоятельностью» [2, с. 112].

Целью данного исследования является анализ путей и возможностей становления студента, избравшего профессию учителя музыки, из «ученика» в «мастера». Мотивацией обращения к данной теме явились прежде всего:

— многочисленные наблюдения за формализованным отношением к хормейстерской работе даже в профессиональных детских коллективах, когда поющие не понимают смысла исполняемого текста, совершенно не реагируют на эмоции, руку дирижера и т.д.;
— элементарное, бессмысленное тактирование студентами изучаемого произведения в классе хорового дирижирования, вне художественного образа воспроизведения нотного текста на занятиях по чтению хоровых партитур, отнесение обучающимися названных дисциплин к разряду третьестепенных.

Исходя из цели, были определены задачи исследования:

1. Дать характеристику понятиям и терминам по исследованию.

2. Проанализировать психолого-педагогическую, музыковедческую литературу по проблеме.

3. Определить методологическую и технологическую основы реализации цели.

4. Сформулировать выводы по проделанной работе.

Согласно классификации профессий, данную Е. А. Климовым [8, с. 524–526], профессию учителя музыки и, соответственно, дирижера следует отнести к типу «человек-человек». Термин «дирижер» образован от от немецкого слова *dirigieren,* — «направлять, управлять, руководить». Деятельность дирижера в практике хоровых коллективов трактуется как один из сложнейших многофункциональных видов музыкально-исполнительской деятельности. На разных этапах своей деятельности дирижер выполняет функции организатора, исследователя, менеджера, исполнителя, руководителя, психолога, педагога, воспитателя, декоратора, иногда костюмера, актера, режиссера, сценариста, постановщика и др.

Вникая в этот перечень, можно с уверенностью утверждать, что каждый из компонентов требует к себе особого подхода и достаточно продолжительных временны́х рамок с целью освоения, а иногда и всю жизнь. Дирижер, как и любая педагогическая профессия, в своем становлении проходит определенные фазы.

I фаза — оптант. Период выбора профессии. Достаточно непростой этап. Учащиеся средних музыкальных образовательных учреждений (ДМШ, ДШИ, хоровые студии) впервые встречаются с элементами дирижирования на уроках сольфеджио. Программа по дирижированию включена в учебный процесс только в специальных хоровых колледжах. Осознанный выбор в пользу профессии дирижера, как правило, делает небольшой процент абитуриентов (семейные традиции, одаренность, любовь к хоровому искусству). Но бывают варианты, когда студенты, проучившись полгода-год в вузе или поработав некоторое время в образовательных учреждениях, уходят навсегда из этой профессии, не найдя себя там. В НГПУ им. К. Минина существует хорошо отработанная система профориентационной работы, от информационно-презентативного материала на сайтах вуза до выездных гостиных в ССУЗах с концертными выступлениями хора, вокальными и инструментальными ансамблями и «живым» диалогом.

II фаза — адепт. Период, когда человек осознанно выбрал профессию и осваивает ее в специальных учебных заведениях.

Хормейстерская подготовка будущих учителей музыки, руководителей детских хоровых коллективов осуществляется на кафедре продюсерства и музыкального образования НГПУ им. К. Минина в соответствии с Госстандартом ВО и выработанным современной дидактикой подходом к определению содержания образования. Хормейстерская подготовка — процесс освоения студентами комплекса хормейстерских компетенций, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к работе со студенческим хором как модели будущей самостоятельной деятельности. Подготовка хормейстера осуществляется с опорой на следующие образовательные компоненты:

— содержательный (информационно-понятийная сторона процесса обучения, нацеленная на формирование научно-теоретической готовности к профессиональной деятельности);

— операциональный (формирование практической готовности к профессиональной деятельности — умения, навыки);

— мотивационный (эмоционально-ценностное отношение субъекта к деятельности с целью удовлетворения интересов, потребностей);

— творческий (формирование творческого мышления, воображения, личной интерпретации).

Перечисленные образовательные компоненты приобретаются и развиваются при освоении следующих специальных дисциплин: «Чтение хоровых партитур», «Хоровое дирижирование», «Хоровой класс».

Мысленно прочитывая партитуру, студент получает первое, еще недостаточно полное и точное представление о записанной в ней музыке. Исполняя ее затем на фортепиано, он использует звучание инструмента для проверки и дальнейшего уточнения, развития своего представления о звучании произведения. Игра на инструменте сочетается с работой внутреннего слуха — основным методом обучения чтению хоровых партитур. Играя хоровую партитуру на фортепиано, студенты приобретают навыки, необходимые в практической работе с хоровым коллективом. Важным элементом дисциплины является анализ литературно-музыкального текста хорового произведения. На основе всестороннего анализа изучаемого произведения и исполнительского плана студенты максимально приближаются к раскрытию образного строя произведения. Чтение хоровых партитур — важный, неотъемлемый элемент подготовки учителя музыки. Условия обучения дисциплине «*Чтение хоровых партитур*» позволяют избирательно сосредоточивать внимание на отдельных аспектах дирижерско-хоровой деятельности: музыкально-теоретическом аспекте, развивающем аналитическое мышление, устную и письменную речь; музыкально-исполнительском аспекте (игра на фортепиано, пение), способствующем моделированию хорового звучания; педагогическом аспекте, позволяющем наиболее успешно реализовать задачи каждого конкретного занятия; реализации исполнительской концепции, стимулирующей творческое развитие учителя музыки; формировании профессиональной готовности студентов к осуществлению сложных задач организации хорового коллектива и применения методов работы с ним; воспитании у студентов бережного отношения к особенностям музыкального языка произведения-оригинала.

При освоении дисциплины «Чтение хоровых партитур» в условиях обучения в НГПУ учитываются разные уровни предварительной подготовки студентов: хоровое образование имеют около 5% студентов, остальные — инструменталисты, теоретики, вокалисты.

Для ликвидации пробелов в чтении хоровых произведений применяются разные формы и методы: наряду с индивидуальными практикуются групповые занятия с демонстрацией прочтения партитур наиболее продвинутыми студентами, чтение партитур для разных составов исполнителей, имеющих одинаковые названия (пример: «Милость мира» П. Г. Чеснокова для смешанного хора, «Милость мира» А. Кастальского для детского хора), а также произведений разных композиторов на один и тот же литературный текст (пример: «Ночевала тучка золотая» П. И. Чайковского и Н. А. Римского-Корсакова, слова М. Ю. Лермонтова).

Дисциплина «*Хоровое дирижирование*» формирует весь арсенал хормейстерских средств: осваивается техника дирижирования, накапливается опыт слуховых наблюдений за хоровой звучностью и выразительными средствами хора. Ценность дисциплины и в том, что в процессе обучения дирижированию формируются личностные качества, необходимые для музыканта, способного управлять коллективом. В отличие от музыкантов других специальностей, хормейстер должен уметь транслировать свое видение музыкального произведения певцам хора. Здесь особое значение приобретает наглядность, «зримость» внешних действий. Выдающийся хоровой маэстро В. Г. Соколов отмечал: «…важно также присутствие у дирижера качеств, необходимых вообще для руководителя коллектива, для руководителя группы людей, объединенных во имя достижения определенной цели. Здесь имеется в виду умение правильно организовать учебный или репетиционный процесс, умение донести до сознания певцов хора творческую задачу и главное — достаточное обладание силой воли, чтобы настойчиво и непреклонно добиваться решения этой творческой, художественно-исполнительской задачи» [7, с. 3]. Главная цель класса дирижирования — формирование навыка управления, умение вести за собой. Из специфических дирижерских данных наряду с волевыми качествами следует отметить высокое владение концентрированным и дифференцированным вниманием, быстроту реакции и ярко выраженную коммуникабельность, мобильность действий, способность понимать и быть понятым. Наряду со стандартными традиционными методами работы по хоровому дирижированию (например, «делай, как я» — показ, метод упражнения, словесные методы, рефлексия) на кафедре применяем следующие: посещение урока однокурсника с распределением ролей (моделирование); видеозапись уроков с дальнейшим просмотром и анализом; просмотр видеозаписей концертов выдающихся хоровых

дирижеров; посещение концертов хоровой музыки с последующим обсуждением.

Дисциплина «*Хоровой класс*» — основа и центр учебно-воспитательной работы. Роберт Шуман писал: «Люби свой инструмент, но в своем тщеславии не считай его высшим и единственным. Не забудь, что самое высокое в музыке находит свое выражение в хоре и оркестре» [10, с. 12].

На хоровых занятиях студенты:

— приобретают профессиональные навыки пения в хоре;
— знакомясь с большим количеством хоровых произведений, осваивают навыки вокально-исполнительской культуры;
— знакомятся со средствами и возможностями художественной выразительности хора;
— осознают общую и личностную значимость хорового пения как самого доступного, демократичного и массового вида искусства;
— при анализе хормейстерской работы сокурсников приобретают ее навыки (как организаторы и педагоги);
— на собственном опыте студенты знакомятся с особенностями управления хоровым исполнением.

Здесь уместно сказать о следующей фазе, которую дирижер проходит в своем профессиональном становлении.

III фаза — адаптант. Фаза «привыкания» молодого специалиста к работе, вхождения в практическую педагогическую деятельность. *Хор (по А. Ф. Ушкареву)* — «певческий исполнительский коллектив, состоящий из отдельных, приблизительно одинаковых по диапазону голосов, объединенных в родственные по тембру хоровые партии. Это сложный, богатый тембрами, очень техничный инструмент, обладающий неподражаемыми красками, присущими только человеческому голосу; инструмент живой и чрезвычайно тонкий, требующий внимательного, чуткого и умелого обращения» [9, с. 8].

Дирижер-хормейстер играет на особом музыкальном инструменте — человеческом голосе: хрупком, живом, чувственно-эмоциональном. В этой связи необходимо назвать дисциплины учебного плана, без которых подход к пению будет ненаучным. Это «*Постановка голоса*», где за время обучения решаются задачи «освободить, разбудить» свой голос, раскрыть его богатый потенциал. Немало студентов добиваются личностного успеха за время обучения в НГПУ, участвуя в фестивалях, конкурсах, мастер-классах, организуемых нашим вузом, и при работе с учебным,

а некоторые с собственным хоровым коллективом. Немаловажной дисциплиной является *«Теория и технологии музыкального воспитания»*, в процессе освоения которой прорабатывается психолого-педагогическая и музыкальная характеристика детей конкретной возрастной группы, особенности применения в образовательно-воспитательном процессе наиболее эффективных методов, технологий — как отечественных, так и зарубежных.

На этом этапе важно сказать о появившихся у студентов ярко выраженных (у кого раньше, у кого позднее) личностных качествах: самоконтроль, ответственность, адекватная профессиональная самооценка, высокая организованность, склонность к лидерству, самореализации, целеустремленность, эмоциональная устойчивость, богатое творческое воображение, высокий интерес к профессии.

Для укрепления мотивации студентов к профессиональной деятельности в стенах НГПУ уже в четвертый раз был организован областной конкурс-фестиваль «Мининские вокально-хоровые мастерские», в 2018 году — при активном участии сетевого партнера — Нижегородского губернского педагогического колледжа. География фестиваля расширяется с каждым годом как внутри города (подключаются хоры и вокальные ансамли городских районов), так и в областном измерении. Соответственно, увеличивается и количество участников. Руководителями коллективов-конкурсантов являются студенты НГПУ.

Этих студентов уже можно назвать *интерналами — IV фаза*. Это время, когда специалист становится опытным педагогом, способным самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями.

Обобщенной характеристикой личности педагога-хормейстера на этом этапе является его педагогическая культура, которая отражает способность настойчиво и успешно осуществлять профессиональную деятельность в сочетании с эффективным взаимодействием с воспитанниками.

Педагогическая культура — существенная составная часть, слагаемое общей культуры педагога, характеризующее степень глубины и основательности овладения им знаниями педагогической теории в ее постоянном развитии, умение применять эти знания самостоятельно, методически обоснованно и с высокой эффективностью в педагогическом процессе с учетом индивидуально-типических особенностей обучающихся, их интересов и в неразрывной связи с развитием науки и практики.

Педагог-хормейстер формирует и развивает культуру своих воспитанников в процессе выполнения следующих действий:

а) передача детям через обучение пению знаний, умений и навыков, способствующих формированию их ценностных ориентаций;

б) развитие интеллектуальных возможностей и способностей, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер психики;

в) обеспечение сознательного усвоения воспитанниками нравственных норм и правил поведения в обществе;

г) формирование эстетического отношения к действительности;

д) укрепление здоровья детей, развитие их физических сил и способностей.

При этом педагог должен иметь ярко выраженную гражданскую позицию, осознание своего профессионального долга и ответственности, любовь к профессии и своим воспитанникам.

В рамках уже упомянутых «Мининских вокально-хоровых мастерских» обязательно проводятся выступления ведущих в городе учителей-методистов со своими хоровыми и вокальными коллективами, мастер-классы.

V фаза — мастер. Профессионал выделяется своими специфическими качествами, умениями, становится универсалом. Приобретает свой «почерк», индивидуальный неповторимый стиль деятельности, добиваясь исключительно положительных результатов. Накапливая богатый педагогический, хормейстерский, социокультурный, концертно-конкурсный опыт, педагог-хормейстер приобретает широкую известность, становясь *авторитетом — VI фаза*.

К сожалению, не все авторитеты становятся *наставниками — VII фаза, — фаза безвозмездной* передачи накопленного опыта в профессионально-личностном росте последователям, ученикам.

Профессиональные умения педагога-хормейстера включают: информационные, организаторские, коммуникативные, прикладные, владение педагогическими техниками, постановка цели, анализ и самоанализ и т.п. Они входят в состав исследовательских, проектировочных, исполнительских, коммуникативных, рефлексивных способностей. Перечисленные способности закрепляются студентами НГПУ им. К. Минина при написании на I курсе эссе, рефератов, рецензий, аннотаций, на II и III курсах — курсового проекта, статей для научно-студенческих конференций, на выпускном — выпускной квалификационной работы.

Очень актуальной сегодня можно назвать проблему общения.

Педагог-хормейстер постоянно находится в процессе общения с детьми, коллегами, родителями. От его педагогической деятельности зависит, как будет формироваться личность ребенка, от культуры педагога зависит, какая будет обстановка и в хоровом коллективе, и в образовательном учреждении в целом. В связи с этим развитие коммуникативной культуры является важным условием и средством самореализации педагога и постоянно возрастающим требованием к нему со стороны общества. Важнейшее значение для понимания сущности коммуникативной культуры общения имеют психолого-педагогические исследования Л. С. Выготского, А. А. Бодалева, Е. В. Бондаревской, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, В. А. Сластенина, В. А. Сухомлинского, Г. И. Щукина, Е. И. Рогова и др. Достаточно глубоко исследованы закономерности формирования у педагогов коммуникативных умений и навыков в работах А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, Г. М. Коджаспировой, Н. В. Кузьминой, А. А. Леонтьева, А. В. Мудрика, Н. Д. Никандрова, И. Л. Руденко, В. А. Сластенина, А. Н. Шамова и др. Структуру и содержание подготовки к педагогическому общению, развития коммуникативных умений педагогов разрабатывали З. И. Васильева, Н. В. Седова, И. Я. Зязюн, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, Н. В. Кузьмина. Системы социально-психологического обучения и коммуникативного тренинга представлены Ю. Н. Емельяновым, Л. А. Петровской. Профессионально-педагогическое общение предполагает наличие у педагога таких умений, как умение слушать собеседника, услышать коллегу, соблюдать речевую культуру, быть наблюдательным, уметь сопереживать, доверять, быть интересным собеседником. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что в настоящее время существуют различные подходы к определению коммуникативной культуры педагога, в которых описываются различные ее компоненты. Все компоненты коммуникативной культуры тесно взаимосвязаны между собой. Мы рассматриваем коммуникативную культуру педагога как профессионально значимое, интегративное качество личности, обеспечивающее эффективное педагогическое общение, включающее в себя следующие компоненты: коммуникативные знания, умения, навыки, коммуникативную направленность, гуманистическую позицию, коммуникативную креативность, коммуникативные способности. А критерием высокого уровня развития коммуникативной культуры педагога-хормейстера является наличие у него следующих характеристик: экспрессивные умения

и способности, выразительность и правильность речи, выразительность жестов, выразительность мимики, выразительность внешнего облика, перцептивные умения и способности, умение понять состояние другого человека, умение установить контакт, умение и способность составить адекватный образ другого человека.

Обладая всеми этими качествами, человек будет успешным в работе и в личном общении. Всеми этими качествами может обладать только педагог с высоким уровнем культуры.

Важной составляющей профессии педагога-хормейстера является постоянное самосовершенствование. «Я-концепция» — главный системообразующий фактор, проявляющийся в направленности, мотивах и ценностях, отношениях и установках (Л. И. Божович, В. С. Мерлин, К. К. Платонов), в совокупности личностных качеств, которые в любом случае являются профессионально значимыми, поскольку личность неотделима от выполняемой деятельности (В. Д. Шадриков). Образ «Я» — целостное восприятие себя как специалиста в социокультурном и профессиональном контексте.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что функции хорового пения многообразны, полезны, интересны и эффективны в действительности для всех. Пение в хоре — это доступная форма национального исполнительства, которая вовлекает певцов в творческий процесс, музыкально просвещая их и давая осознать себя частью общей художественной культуры.

Научить детей петь — одна из главных задач, стоящих перед педагогом на хоровых занятиях. На протяжении многих лет эта проблема остается актуальной. Она волнует многих музыкантов-педагогов, ученых различных специальностей, так как форма коллективного певческого исполнительства имеет колоссальные возможности. Хоровое пение оказывает исключительное влияние на формирование личности участника хора. Этому во многом помогает то обстоятельство, что в хоровом искусстве соединяются музыка и слово. Таким образом, музыка еще глубже воздействует на психику ребенка, на развитие его как «художника», влияет на восприятие им окружающего.

Заключение. Пение в хоре способствует развитию творческих способностей учащихся, расширяет детский кругозор, развивает в детях чувство коллективизма, эмоциональную сферу, что способствует воспитанию таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому

человеку. Хоровое пение является частью художественного воспитания школьников, конечная цель которого — формирование личности человека. Аксиома: только личность может сформировать личность!

Литература

1. *Абдуллин Э. Б.* Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта: учебное пособие. СПб.: Лань, 2014. 368 с.
2. *Абдуллин Э. Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 112 с.
3. *Венгрус Л. А.* Начальное интенсивное хоровое пение. СПб.: Музыка, 2000. 276 с.
4. *Венгрус Л. А.* Пение и музыкальный всеобуч. СПб.: Музыка, 2008. 300 с.
5. *Критский Б. Д.* Интегративная модель обучения дирижированию // Дирижерско-хоровое образование: традиции и современность / ред. Антипин А. В. М.: Московская консерватория, 2014. С. 133–137.
6. *Медведева Т. Ю., Марик В. Б.* Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 18.
7. *Соколов В. Г.* Работа с хором. М.: Музыка, 1967. 191 с.
8. *Столяренко Л. Д., Буланова-Топоркова М.В., Самыгин С. И.* и др. Психология и педагогика высшей школы. Ростов н/Д: Феникс, 2014. С. 524–526.
9. *Ушкарев А. Ф.* Основы хорового письма: учебник для композит. и дириж.-хоровых отделений муз. вузов. М.: Музыка, 1986. 231 с.
10. *Шуман Р.* Жизненные правила для музыкантов / пер. с нем. // Истинные правила для тех, кто стремится быть основательным музыкантом, или Наставление любителям и особенно знатокам для пользы в учении и во услаждение души. СПб.: Северный олень, 1996. С. 12
11. *Яковлева О. Ю.* Курсовое проектирование по дисциплине «Теория и технологии музыкального образования детей»: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2016. 55 с.
12. *Яковлева О. Ю.* Хоровой класс и практическая работа с хором: методические рекомендации. Н. Новгород: Мининский университет, 2015. 47 с.
13. *Яковлева О. Ю.* Чтение хоровых партитур: уч. пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. 80 с.
14. *Evants J., Clynes M.* Rhythm in Psychological, Linguistic and Musical Processes. N.Y., 1986. 291 p.
15. *Feder S., Karmel R., Pollack G.* Psychoanalytic Explorations in Music. N.Y., 1990. 525 p.

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF STUDENT-CHOIRMASTER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The colossal possibilities and at the same time the underestimation of the profession of the teacher of music, the teacher-choirmaster in the educational and cultural process of the secondary school are still one of the topical problems. The purpose of the article: the analysis of ways and possibilities of becoming a student studying at the Department "Producer and musical education" of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, who chose the profession of a music teacher, from the "student" to the "master". Analyzing the experience of teaching in secondary specialized educational institutions (from own observations), one can draw conclusions about the interpretation of conductor training in a class in the truncated form — teaching exclusively the technique of conducting. The result of this approach is the deduction of students, in particular, conservatories already in the first year. A

student does not know how to build an "I-concept", does not reflect, is not creative, does not see a professional perspective. The article traces the way of becoming a student-musician in the teacher-creator, personality on the example of training at the National Pedagogical University named after K. Minin. The interpretation of concepts and definitions is given. The technique of teaching special disciplines is described: "Reading of choral scores", "Choral conducting", "Choral class". Various forms of work with students are given. The functions of the teacher-choirmaster are listed. Examples of forms of research work of students are given. The article presents in more detail the communicative culture of communication, as one of the components of the success of the teacher-choirmaster, the criteria-indicators of the level of development of the communicative culture of the teacher are listed. Methodological grounds for the study of communicative culture are given. Ultimately, all the efforts of the student, who is becoming a professional, should be directed to the realization of the main goal — the all-round development of the child's personality through the means of the choral art.

Keywords: teacher, choirmaster, conductor, personality, pedagogical culture, formation, communicative.

References

- *Abdullin E. B.* Osnovy issledovatel'skoj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta: uchebnoe posobie. SPb.: Lan', 2014. 368 s. [In Rus].
- *Abdullin E. B.* Teoriya i praktika muzykal'nogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole: posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1983. 112 s. [In Rus].
- *Evants J., Clynes M.* Rhythm in Psychological, Linguistic and Musical Processes. N.Y., 1986. 291 p.
- *Feder S., Karmel R., Pollack G.* Psychoanalytic Explorations in Music. N.Y., 1990. 525 p.
- *Kritskij B. D.* Integrativnaya model' obucheniya dirizhirovaniyu // Dirizhersko-horovoe obrazovanie: tradicii i sovremennost' / red. Antipin A. V. M.: Moskovskaya konservatoriya, 2014. S. 133–137. [In Rus].
- *Medvedeva T. Yu., Marik V. B.* Vozmozhnosti primeneniya informacionnyh tekhnologij v processe professional'nogo samoopredeleniya budushchego specialista sfery iskusstva i kul'tury // Vestnik Mininskogo universiteta. 2015. № 1 (9). S. 18. [In Rus].
- *Sokolov V. G.* Rabota s horom. M.: Muzyka, 1967. 191 s. [In Rus].
- *Stolyarenko L.D., Bulanova-Toporkova M.V., Samygin S. I.* i dr. Psihologiya I pedagogika vysshej shkoly. Rostov n/D: Feniks, 2014. S. 524–526. [In Rus].
- *Shuman R.* Zhiznennye pravila dlya muzykantov / per. s nem. // Istinnye pravila dlya tekh, kto stremitsya byt' osnovatel'nym muzykantom, ili Nastavlenie lyubitelyam i osobenno znatokam dlya pol'zy v uchenii i vo uslazhdenie dushi. SPb.: Severnyj olen', 1996. S. 12. [In Rus].
- *Ushkarev A. F.* Osnovy horovogo pis'ma: uchebnik dlya kompozit. i dirizh.-horovyh otdelenij muz. vuzov. M.: Muzyka, 1986. 231 s. [In Rus].
- *Vengrus L. A.* Nachal'noe intensivnoe horovoe penie. SPb.: Muzyka, 2000. 276 s. [In Rus].
- *Vengrus L. A.* Penie i muzykal'nyj vseobuch. SPb.: Muzyka, 2008. 300 s. [In Rus].
- *Yakovleva O. Yu.* Chtenie horovyh partitur: uch. posobie. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2018. 80 s. [In Rus].
- *Yakovleva O. Yu.* Kursovoe proektirovanie po discipline «Teoriya i tekhnologii muzykal'nogo obrazovaniya detej»: uchebno-metodicheskoe posobie. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2016. 55 s. [In Rus].
- *Yakovleva O. Yu.* Horovoj klass i prakticheskaya rabota s horom: metodicheskie rekomendacii. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2015. 47 s. [In Rus].

УДК 377

Г. С. Ковалева

Кандидат педагогических наук, заведующая центром оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: centeroko@instrao.ru

Galina S. Kovaleva
PhD (Education), Head of the Centre of Education Quality Assessment, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

ПРОГРАММА

дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Система оценки образовательных достижений школьников как механизм повышения качества общего образования»

Дополнительная профессиональная программа «Система оценки образовательных достижений школьников как механизм повышения качества общего образования» разработана в рамках государственного задания по теме «Формирование системы оценки образовательных достижений школьников как механизма повышения качества общего образования» под руководством Г. С. Ковалевой, канд. пед. наук, заведующей центром оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО.

Программа прошла экспертизу и включена в реестр дополнительных образовательных программ, рекомендованных Департаментом образования г. Москвы заказчикам образовательных услуг в сфере ДПО.

По мнению экспертов:

«Курс нацелен на совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области мониторинга, контроля и оценки качества обра-

Как цитировать статью: Ковалева Г. С. Программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Система оценки образовательных достижений школьников как механизм повышения качества общего образования» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4(52). С.152–170.

зовательных достижений школьников с учетом современных международных тенденций, применение современных методик и технологий организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам. (О. С. Мончаковская, заместитель директора по содержанию образования ГБОУ «Школа № 1524», заслуженный учитель РФ, учитель русского языка и литературы высшей кв. категории)

«Программа актуальна и соответствует основным направлениям модернизации системы столичного образования. После освоения программы слушатели смогут не только самостоятельно определять способы оценки результативности образовательного процесса и реализации федеральных государственных образовательных стандартов, но и разрабатывать компетентностно-ориентированные задания для формирования и оценки предметных, метапредметных, личностных результатов освоения основной образовательной программы». (О. Д. Калачихина, директор школы № 1553 имени В. И. Вернадского)

«Данная программа очень актуальна, она востребована руководителями общеобразовательных организаций. Все компоненты программы по форме и содержанию сделаны корректно, соответствуют друг другу». (С. Г. Воровщиков, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра основного общего образования Института непрерывного педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»)

ПРОГРАММА

дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации)
«Система оценки образовательных достижений школьников как механизм повышения качества общего образования»

Раздел 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ

1.1. Цель реализации программы

Совершенствование профессиональных компетенций обучающихся в области оценки качества образовательных достижений школьников.

Совершенствуемые профессиональные компетенции

№ п/п	Компетенции	Направление подготовки «Педагогическое образование»
		44.04.01
		Код компетенции
		Магистр
Компетенции в области педагогической деятельности		
1.	Способен применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам.	ПК-1

1.2. Планируемые результаты обучения

№ п/п	Знать Уметь	Направление подготовки «Педагогическое образование»
		44.04.01
		Код компетенции
		Магистр
	Знать: • Актуальные направления развития системы оценки качества образования в Российской Федерации; • Систему оценки образовательных достижений в соответствии с федеральными	ПК-1

	государственными образовательными стандартами общего образования; • Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результативности образовательного процесса и реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. **Уметь**: • Анализировать материалы мониторинга качества образования и планировать меры повышения качества образования по результатам мониторинга; • Разрабатывать компетентностно-ориентированные задания для формирования и оценки предметных, метапредметных, личностных результатов освоения основной образовательной программы.	ПК-1

1.3. Категория обучающихся: уровень образования — высшее образование, область профессиональной деятельности — начальное, основное, среднее общее образование.

1.4. Форма обучения: очная.

1.5. Срок освоения программы: 36 часов.

1.6. Режим занятий: 4–8 часов в день, 1–4 дня в неделю (в соответствии с договором на оказание образовательных услуг).

Раздел 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

2.1. Учебный (тематический) план

№ п/п	Наименование дисциплин (модулей) и тем	Всего, час.	Виды учебных занятий, учебных работ		Формы контроля
			Лекции	Интерактивные занятия	
Р. 1	**Базовая часть**	8	4	4	
1.1	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в системе нормативно-правового и методического обеспечения деятельности образовательных организаций	4	2	2	Входная диагностика
1.2	Российское образование в зеркале международных сравнительных исследований	4	2	2	
Р. 2	**Профильная часть (предметно-методическая**)	26	6	20	
2.1	Новая модель оценки образовательных достижений в соответствии с ФГОС общего образования	2	2	–	
2.2	Оценка метапредметных и личностных результатов	4	–	4	
2.3	Формирующее оценивание: оценивание в классе	4	–	4	
2.4	Внутришкольный контроль как механизм повышения качества образования	4	2	2	
2.5	Методология проектирования компетентностно-ориентированных заданий, формирующих планируемые результаты освоения основной образовательной программы: методический конструктор построения формирующих заданий (система обогащения предметного задания метапредметными компонентами)	6	2	4	

2.6	Проектная работа по теме «Разработка компетентностно-ориентированных заданий»	6	–	6	Компетентностно-ориентированное задание
Р. 3	**Итоговая аттестация**	**2**	**–**	**2**	Зачет
	Всего часов по программе	**36**	**10**	**26**	

2.2. Учебная программа

№№ тем п/п	**Виды учебных занятий, учебных работ, час.**	**Содержание**
		Раздел 1. Базовая часть
1.1.	Лекция, 2 часа	**Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в системе нормативно-правового и методического обеспечения деятельности образовательных организаций** Современная образовательная политика государства и ее приоритеты. Особенности современного этапа развития образования в мире. Федеральные государственные образовательные стандарты (далее по тексту — ФГОС) общего образования: разработка и утверждение. ФГОС общего образования: преемственность, инновационность, идеология, структура. Структура и содержание основной образовательной программы (далее по тексту — ООП). Требования к условиям реализации образовательной программы. Требования к результатам освоения образовательной программы. Самые трудные направления и педагогические риски. Порядок организации образовательной деятельности. Научно-методическое сопровождение реализации ФГОС.
	Интерактивное занятие, 2 часа	Входная диагностика: «Сам себе аналитик» — самоанализ сформированности компетенций и компетентностей по реализации ФГОС общего образования. Вопросы для обсуждения: • Компетенции и модели образования для XXI века; • Умения учителя, наиболее влияющие на успехи учащихся. Анализ образовательного запроса.

1.2.	Лекция, 2 часа	**Российское образование в зеркале международных сравнительных исследований** Качество образования: сравнительный анализ результатов международных исследований (по материалам международных сравнительных исследований). Национальные цели и показатели участия стран в исследовании PISA. Состояние российского образования в начальной и основной школе. Результаты учащихся 4-го класса начальной школы (PIRLS/TIMSS) и учащихся 8-го класса основной школы (TIMSS) и уровни достижений российских учащихся. Математическая грамотность на практике (PISA). Эффекты введения ФГОС начального общего образования. Ориентация на системно-деятельностный подход. Изменения в образовательном процессе, возникшие в связи с реализацией системно-деятельностного подхода.
	Интерактивное занятие, 2 часа	Вопросы для обсуждения: • Что дают результаты исследований для управления качеством образования. • Механизмы повышения качества образования в России. • Повышение качества образования за счет усиления компетентностного подхода. • Повышение уровня познавательной самостоятельности учащихся. • Работа с одаренными и успешными учащимися.
Раздел 2. Профильная часть (предметно-методическая)		
2.1.	Лекция, 2 часа	**Новая модель оценки образовательных достижений в соответствии с ФГОС общего образования** Новые стандарты — новые требования к системе оценки. Содержательные рамки образовательных стандартов. Оценка личностных, метапредметных и предметных результатов. Состав личностных и метапредметных результатов. Основные подходы, реализуемые системой оценки в соответствии с ФГОС. Некоторые подходы к оценке эффективности образовательной деятельности (выявление эффективных школ, классов и учителей).

2.2.	Методический практикум, 4 часа	**Оценка метапредметных и личностных результатов** Алгоритм действий в достижении итоговых планируемых результатов — пример. Методика подбора учебных заданий и учебных ситуаций — примеры. Состав материалов для заданий проектного типа. Групповые проекты: инструментарий, материалы для учащихся и для учителя. Текущие и тематические предметные результаты: пример листа планирования и учета. Рекомендации пошагового проектирования учебного процесса. Мониторинги качества образования: направления и процедуры оценки. Механизмы использования результатов мониторинга для управления качеством образования. Критерии оценки индивидуального проекта — примеры. Оценка ИКТ-компетентности. Возможные показатели оценивания личностных результатов. Инструментарий для оценки личностных результатов. Моральные дилеммы: примеры инструментария.
2.3.	Лекция с элементами методического практикума, 4 часа	**Формирующее оценивание: оценивание в классе** Оценивание в классе: оценка результатов обучения, оценка для обучения, оценка как обучение. Взгляд учителя: как я оцениваю учащихся. Базовые принципы оценивания ФГОС. Ключевые характеристики формирующего оценивания. Инструменты качественного оценивания. Модели и методики использования инструментов формирующего оценивания на разных этапах обучения. Инструменты оценки и поддержки индивидуального прогресса на уровне класса. Приемы обратной связи при оценивании и их влияние на результаты обучения.
2.4	Лекция, 2 часа	**Внутришкольный контроль как механизм повышения качества образования** Нормативно-правовые и методические основания внутришкольного контроля. Планирование системы внутришкольного мониторинга в образовательной организации. Планирование работы по результатам мониторинга.

	Практическая работа (в малых группах), 2 часа	Задание № 1: На основе анализа примера планирования системы комплексного мониторинга качества начального образования ответить на вопросы: • Какие мероприятия и с какой периодичностью вы бы повторили в своей школе? • Что бы добавили? • От чего бы отказались? Какие мероприятия внутришкольного мониторинга вы бы запланировали в основной школе? Задание № 2: На основе анализа примеров мониторинга оценки качества образования «Динамика результатов учащихся за четыре года обучения в начальной школе» и «Изменение уровня достижений по математике при переходе учащихся из 4-го в 5-й класс» ответить на вопросы: • Как бы вы их оценили в вашей школе? • Какие бы меры запланировали?
2.5.	Лекция, 2 часа	**Методология проектирования компетентностно-ориентированных заданий, формирующих планируемые результаты освоения основной образовательной программы: методический конструктор построения формирующих заданий (система обогащения предметного задания метапредметными компонентами)** Анализ текстов контрольных измерений для оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Идентификация познавательной основы учебного задания. Наращивание метапредметных компонентов: с какой группы метапредметных результатов начинать и почему. Наращивание регулятивных компонентов. Наращивание коммуникативных компонентов. Комплексность учебно-практических задач. Место и роль комплексных учебно-практических задач в достижении целей урока. Особенности использования комплексных учебно-практических задач в ходе урока.
	Мастер-класс, 4 часа	Примеры разработки компетентностно-ориентированных заданий для формирования и оценки предметных, метапредметных, личностных результатов освоения основной образовательной программы.

2.6.	Самостоятельная работа, 6 часов	**Проектная работа по теме «Разработка компетентностно-ориентированных заданий»** *Задание*: Разработать компетентностно-ориентированные задания по преподаваемому учебному предмету с использованием методического конструктора построения формирующих заданий.

Раздел 3. ФОРМЫ АТТЕСТАЦИИ И ОЦЕНОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

3.1. Виды и формы контроля

Вид контроля	Форма контроля	Характеристика оценочны материалов
Входной контроль	Входная диагностика	Рабочая тетрадь «Сам себе аналитик» для выявления исходного уровня и образовательного запроса обучающихся.
Текущий контроль	Интерактивные занятия	Выполнение компетентностно-ориентированных заданий в малых группах, обсуждение и анализ методических примеров и материалов в интерактивном режиме позволяют выявить уровень усвоения изучаемого материала и достижения планируемых результатов.
Итоговая аттестация	Зачет	Зачет состоит из теоретической и практической частей. Обучающиеся аттестуются на основании оценки качества выполнения итоговых тестовых заданий (Приложение 1) и проектной работы по теме «Разработка компетентностно-ориентированных заданий». Продуктом освоения программы, применимым в практике, являются компетентностно-ориентированные задания по преподаваемому предмету.

3.2. Критерии оценки качества освоения программы

Слушателю ставится оценка «зачтено» при условии выполнения итоговых тестовых заданий (Приложение 1) не менее чем на 6 баллов (по 1 баллу за каждый правильный ответ) и представления компетентностно-ориентированных заданий по преподаваемому предмету, получивших не менее чем 6 баллов по следующим критериям:

Критерии	Баллы
Число представленных компетентностно-ориентированных заданий	4–5 и более заданий — 2 балла, менее 4-х — 1 балл

Наличие в задании компонентов, ориентированных на осознание учащимися выполняемого познавательного действия	1–2 балла
Наличие в задании компонентов, ориентированных на взаимодействие учащихся в группе	1–2 балла
Наличие в задании компонентов, нацеленных на рефлексию и самооценивание (взаимооценивание) учащихся	1–2 балла
Наличие в задании компонентов, позволяющих осуществить критериальное оценивание учащихся	1–2 балла

Раздел 4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

4.1. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы

Рекомендуемая литература:

1. *Баранова В. Ю., Демидова М. Ю., Ковалева Г. С.* Итоговая аттестация выпускников начальной школы. Комплексная работа. ФГОС. М.: Просвещение, 2015.

2. *Болотов В. А., Вальдман И. А., Горбовский Р. В.* и др. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор): коллективная монография. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016.

3. *Копотева Г. Л., Логвинова И. М.* Дидактика уверенности в себе: проектируем урок, реализующий требования ФГОС. Основное общее образование. Волгоград: Учитель, 2014.

4. *Денищева Л. О., Рыдзе О. А., Ковалева Г. С.* Математика. Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы. ФГОС. М.: Просвещение, 2013.

5. *Ковалева Г. С., Рыдзе О. А., Краснянская К. А.* Математика. Стандартизированные материалы для итоговой аттестации: 4 класс: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2013.

6. *Ковалева Г. С., Гостева Ю. Н., Демидова М. Ю.* и др. Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс: ФГОС: пособие для учителя. М.: СПб.: Просвещение, 2014. 160 с.

7. *Ковалева Г. С., Гостева Ю. Н., Васильевых И. П.* Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс. Варианты 1, 2. ФГОС: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2017.

8. *Ковалева Г. С., Гостева Ю. Н., Васильевых И. П.* Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 6 класс. Варианты 3, 4. ФГОС: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2017.

9. *Ковалева Г. С., Амбарцумова Э. М., Богданова Н. Н.* и др. Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 8 класс. Варианты 1–4. ФГОС: пособие для учителя. М.: СПб.: Просвещение, 2017.

10. *Ковалева Г. С., Мошнина Р. Ш., Демидова М. Ю.* Окружающий мир. Стандартизированные материалы для итоговой аттестации: 4 класс. ФГОС: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2014.

11. Оценка достижения планируемых результатов в основной школе. Система заданий. В 2-х ч. Ч. 1. 2-е изд. / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2012.

12. Планируемые результаты основного общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. Москва: Просвещение, 2011.

13. *Ковалева Г. С., Кузнецова М. И.* Русский язык. Стандартизированные материалы для итоговой аттестации: 4 класс. ФГОС: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2013.

14. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. 2-е изд. / под. ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011.

Нормативные документы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 (с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая 2015 г., 31 декабря 2015 г.). Система «Гарант»: http://base.garant.ru/197127/#ixzz3fO5wWFS9.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (в ред.

Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.12.2014 № 1644). Система «Гарант»: http://base.garant.ru/70864706/.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 в ред. Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.12.2014 № 1645 (с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г.). Система «Гарант»: http://base.garant.ru/70188902/.

4. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1015 (с изменениями и дополнениями от 13 декабря 2013 г., 28 мая 2014 г., 17 июля 2015 г.). Система «Гарант»: http://base.garant.ru/70466462.

Электронные ресурсы:

1. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Министерство образования и науки Российской Федерации. Государственная информационная система: http://fgosreestr.ru/.

2. ФГОС: оценка образовательных достижений. Цикл вебинаров. Издательство «Просвещение»: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=43438.

3. Планируемые результаты и оценка их достижения в основной школе. Цикл вебинаров. Издательство «Просвещение»: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=44137.

4. Оценка метапредметных результатов в основной школе. Цикл вебинаров. Издательство «Просвещение»: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=44138.

5. Формируем навыки XXI века. Цикл вебинаров. Издательство «Просвещение»: http://www.school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=45782.

6. *Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И.* Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 284–300: https://vo.hse.ru/2015–1/147131158.html.

4.2. Материально-технические условия реализации программы

Для реализации программы необходимо следующее материально-техническое обеспечение:

- оборудованные аудитории для проведения учебных занятий;
- мультимимедийное оборудование — компьютер, интерактивная доска, мультимедиапроектор и пр.;
- компьютерные презентации, учебно-методические и оценочные материалы.

4.3. Образовательные технологии, используемые в процессе реализации программы

В процессе реализации программы используются лекции с элементами обсуждения проблем, технологии проблемно-ориентированного и проектно-ориентированного обучения, технологии решения ситуационных задач.

Приложение 1

Тестовые задания
по программе дополнительного профессионального образования
(повышения квалификации)
«Система оценки образовательных достижений школьников как механизм повышения качества общего образования»

ВЫПОЛНИЛ СЛУШАТЕЛЬ КУРСОВ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ:

_____
_____
(Фамилия, имя, отчество слушателя)

Уважаемые коллеги!

Внимательно читайте задания!

В работе могут встретиться разные задания. В некоторых заданиях нужно выбрать один или несколько ответов из предложенных, в других — отметить предложенные ответы в соответствии с инструкцией к заданию.

Работа считается выполненной на базовом уровне при условии правильного выполнения не менее 6 заданий из 10 предложенных.

Желаем успеха!

1. Что является объектом системы оценки в соответствии с ФГОС ОО?

1) оцениваются условия реализации ООП ОО;
2) оцениваются требования Стандарта, которые конкретизируются в планируемых результатах освоения обучающимися основных образовательных программ;
3) оценивается качество основных образовательных программ, разработанных в общеобразовательной организации.

2. Какие из перечисленных подходов являются основными в системе оценки образовательных достижений в соответствии с ФГОС?

Отметьте все верные ответы.

1) ситуационный;
2) уровневый;

3) экономический;
4) системно-деятельностный;
5) проектный;
6) процессный;
7) комплексный.

3. На основе какого блока или блоков в структуре планируемых результатов освоения примерной образовательной программы разрабатываются контрольные измерительные материалы для государственной итоговой аттестации?

Отметьте все верные ответы.

1) Общецелевой блок;
2) «Выпускник научится»;
3) «Выпускник получит возможность научиться».

4. Механизмом оптимизации системы оценки является наличие двух ее составляющих: внутренней и внешней оценки. Какие из приведенных ниже процедур относятся к внутренней, а какие к внешней оценке?

Проставьте номера, под которыми указаны процедуры.

1) независимая оценка качества образования;
2) стартовая диагностика;
3) ВПР (всероссийские проверочные работы);
4) промежуточная аттестация;
5) текущая оценка;
6) государственная итоговая аттестация;
7) портфолио;
8) тематическая оценка;
9) НИКО (национальные исследования качества образования).

Внутренняя оценка _____
Внешняя оценка_____

5. Что является основной целью оценки образовательных достижений учащихся в соответствии с ФГОС?

1) способность учащихся применять полученные знания и умения в различных ситуациях;

2) способность учащихся воспроизвести усвоенные знания и умения;
3) способность учащихся решать творческие задачи;
4) способность учащихся учиться.

6. В чем проявляется современный подход в создании общероссийской системы оценки качества образования?

1) В создании системы национальных исследований качества образования (НИКО).
2) В проведении государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ и ОГЭ.
3) В использовании полученных результатов для составления рейтингов.
4) В ориентации полученных результатов на управление качеством образования на различных уровнях.

7. В соответствии с ФГОС образовательные достижения учащихся включают личностные, метапредметные и предметные результаты. Какие из приведенных ниже результатов относятся к личностным, метапредметным или предметным результатам?

Проставьте номера, под которыми указаны процедуры.

1) смыслообразование;
2) управление учебной деятельностью;
3) коммуникативные умения;
4) освоение систематических знаний;
5) самооценка;
6) познавательные умения;
7) преобразование, применение и самостоятельное пополнение знаний;
8) учебная мотивация;
9) морально-этические нормы.

Личностные результаты _____
Метапредметные результаты _____
Предметные результаты _____

8. На основе выполнения итоговой работы по предмету можно сделать вывод об освоении планируемых результатов или достиже-

нии требований стандарта. В каких пределах находятся критерии достижения стандарта?

1) Ниже 50% выполненных заданий базового уровня.
2) От 50 до 65% выполненных заданий базового уровня.
3) От 50 до 75% выполненных заданий базового уровня.
4) Выше 75% выполненных заданий базового уровня.

9. В педагогических измерениях выделяют три уровня описания результатов обучения: планируемый (на государственном уровне), реализуемый (учителем) и достигнутый (учащимся). Какое из следующих утверждений соответствует практике измерений?

1) «планируемый» > «реализуемый» > «достигнутый»
2) «планируемый» = «реализуемый» = «достигнутый»
3) «планируемый» < «реализуемый» < «достигнутый»
4) «планируемый» < «реализуемый» > «достигнутый»

10. Чем отличаются стандартизированные измерительные материалы от авторских измерительных материалов?

1) Они разработаны группой авторов.
2) Они включают задания, расположенные по возрастанию трудности.
3) Они имеют надежные характеристики.
4) Они состоят из заданий с различной формой ответа.

Спасибо за работу!

К приложению 1

КЛЮЧ К ПРОВЕРКЕ ИТОГОВОГО ТЕСТА

№ задания	Ответы		
1	**2**		
2	**2, 4, 7**		
3	**2**		
4	Внутренняя оценка: **2, 4, 5, 7, 8**	Внешняя оценка: **1, 3, 6, 9**	
5	**1**		
6	**4**		
7	Личн. результаты: **1, 5, 8, 9**	Метапр. результаты: **2, 3, 6**	Предм. результаты: **4, 7**
8	**2**		
9	**1**		
10	**3**		

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

ОБЪЯВЛЯЕТ КОНКУРСНЫЙ НАБОР В ДОКТОРАНТУРУ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ:

1. Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования
2. Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании
3. Методологические основы преемственности и непрерывности образования в условиях его структурных изменений
4. Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования
5. Формирование системы оценки образовательных достижений школьников как механизма повышения качества общего образования
6. Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды
7. Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях

По научным специальностям:

- **13.00.01** — общая педагогика, история педагогики и образования — 5 мест
- **13.00.02** — теория и методика обучения и воспитания (физика, информатика, математика) — 2 места
- **13.00.08** — теория и методика профессионального образования — 3 места

В Институте действуют диссертационные советы по указанным специальностям, издается журнал, входящий в перечень ВАК Минобрнауки России.

Докторантам гарантируется научное консультирование ведущих специалистов — руководителей и представителей известных научных школ, участие в международных и всероссийских научных мероприятиях.

Прием документов: с 01.09.2018 г. по 12.10.2018 г.

Контакты:

управление подготовки научно-педагогических кадров
высшей квалификации
www://instrao.ru
Тел.: +7 (495) 625-3312;
E-mail: aspirant@instrao.ru

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, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru