



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

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

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

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

Научные редакторы:

- М.В.Бородько**
- Л.В.Кутьева**

Ответственный секретарь

Э.Р.Бози́ева

Технический редактор

Т.А.Скубенко

Корректор

Н.А.Ростовская

Художник

А.А.Скубенко

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Асадуллин Р.М. Субъектное развитие студентов в условиях цифровизации образования	5
Лызь Н.А. Дистанционный формат образования и личностное развитие обучающихся	17
Ульянова И.В. Парадигмальная проблематика отечественной педагогике XXI века	25
Фиофанова О.А. Педагогика, основанная на данных.....	34
Ситникова О.В. Метафоризация в педагогическом дискурсе.....	42

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Куцевалов Н.А., Пугач В.Е. Использование междисциплинарного подхода с целью повышения мотивации к учению....	50
Кожевников Д.Н. Проблема использования современных средств модельной наглядности в общеобразовательном процессе	60

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.**

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

12.03.2021

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ –

- Баграмян Э.Р., Озерина А.А., Павлов И.С.**
Психологические основы формирования
антиэкстремистского правосознания
в студенческой среде 69
- Гузеева С.В.**
Роль художественно-эстетической среды
в формировании коммуникативной культуры
будущих юристов 75
- Стрижак У.П.**
Когнитивный подход в иноязычном образовании 81
- Гуськова Н.В.**
Когнитивный и лексический подходы в курсе
английского языка с использованием
проектно-ориентированного обучения..... 91

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

- Заварзина Л.Э.**
Педагогические взгляды и деятельность
С.А.Рачинского в оценках В.В.Розанова
и П.Ф.Каптерева..... 101

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

- Найденова И.С.**
Оценка социально-эмоционального развития
обучающихся при экспертизе образовательных
достижений..... 115

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Ромашина Е.Ю.**
Дети и детство в истории культуры:
всероссийская научная онлайн-конференция..... 122

Уважаемые читатели! На нашем сайте

**<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала**

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutuyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Tatiana A. Skubenko

Proof-reader:
Natalia A. Rostovskaya

Computer design:
Anatoly A. Skubenko

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.:...+7 (499) 248-69-71
..... +7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.ru

C O N T E N T S

SCIENTIFIC REPORTS

Asadullin R.M.
Subjective development of students in the context
of digitalization of education 5

Lyz N.A.
Distance education and students` personal development 17

Ulyanova I.V.
Paradigmatic problems of Russian pedagogy
of the XXI Century 25

Fiofanova O.A.
Data-based pedagogy: how to connect educators
to a culture of educational data analysis 34

Sitnikova O.V.
Metaphorization in pedagogical discourse 42

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Kutsevalov N.A., Pugach V.E.
Using an interdisciplinary approach to increase
motivation to learning 50

Kozhevnikov D.N
The problem of using modern means of model visibility
in the educational process 60

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Baghramyan E.R., Ozerina A.A., Pavlov I.S.
Psychological foundations of the formation
of anti-extremist legal consciousness
in the student environment 69

Guzeeva S.V.
The role of the artistic and aesthetic environment
in the formation of the communicative culture
of future lawyers..... 75

Strizhak U.P.
Cognitive approach in foreign language education..... 81

Guskova N.V.
Cognitive and lexical approaches in English language
using project-based learning..... 91

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

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

Languages: Russian, English
Indexed in RSCI (Web of Science)
Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 12.09.2020
Format 70×100 1/16
Offset printing
Offset paper
Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Zavarzina L.E.

Pedagogical views and activities of S.A. Rachinsky in the assessments of V.V. Rozanov and P.F. Kapterev 101

COMPARATIVE PEDAGOGY

Naydenova I.S.

Assessment of the social and emotional development of students in the examination of educational achievements 115

SCIENTIFIC LIFE

Romashina E.Yu.

Children and childhood in the history of culture: all-Russian scientific online conference..... 122

Editorial Board

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

Editorial Council

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

Субъектное развитие студентов в условиях цифровизации образования

Асадуллин Раиль Мирваевич – д-р пед. наук, профессор, председатель Комитета по образованию, культуре, молодежной политике и спорту Государственного Собрания – Курултая Республики Башкортостан, научный руководитель НИИ стратегии развития образования Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акумуллы (Уфа, Россия); rail_53@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена исследованию проблемы субъектного развития будущих специалистов в условиях использования цифровых образовательных технологий в вузе. Содержательно раскрываются организационные и психолого-педагогические условия, влияющие на эффективность учебной деятельности студентов; особенности ее организации, значение и роль в формировании профессии учителя. Представлен один из возможных способов научно-теоретического и практико-технологического решения проблемы формирования личности будущего учителя как субъекта профессиональной педагогической деятельности в условиях комбинирования традиционного и дистанционного образования.*

Ключевые слова. *Учебная деятельность, профессиональная деятельность, субъект, субъектное развитие, цифровые технологии, дистанционное образование, комбинированный образовательный процесс, цифровая трансформация образования, виртуальная реальность, VR и AR технологии.*

Погружение человека в глобальное информационно-коммуникационное пространство – это не только возможность переформатирования образовательных отношений, но и необходимость перенастройки традиционных основ образовательного процесса. В значительной степени данные процессы и их изменения охватывают систему образования, педагогическое сообщество и, особенно, влияют на студенческую молодежь и их субъектное развитие в условиях цифровой трансформации образования и социума. Это обусловлено тем, что современные молодые люди радикально отличаются от старшего поколения системой ценностей, ориентирующих жизненные цели и внутреннюю жизнь души на предметно-чувственную реальность, материализацию внутренних побуждений, разрушающих привычную идентичность человека.

Глобальная информационная сеть стала мощным фактором трансформации

образовательной среды. При всех ее положительных аспектах, происходит разрушение традиций профессиональной культурной преемственности. Конструируются принципиально новые взгляды на структуру образовательных систем и процессов. В результате «пластика» учительских действий постепенно исключается из педагогического мейнстрима XXI в., а школа становится «царством автоматов, обобщенных схем, занятых равнодушным воспроизведением установленного ритуала, приспособленных к механическому выполнению типовых обрядовых функций» [1, с. 36].

Сетевые сообщества, объединяющие, как правило, безвестных, анонимных представителей «электронной деревни», быстро появляются и так же быстро исчезают. Не будучи привязанными к конкретной территории, к менталитету того или иного народа, тем не менее, они оказывают мощное влияние на образование, как на мощный инструмент формирова-

ния человеческого мышления. Субъекты сетевого взаимодействия не формируют системные отношения иерархического характера, но обладают большим потенциалом трансформации содержания и принципов организации образовательных процессов. Можно отметить, что глобальная информационная сеть открывает новые возможности для педагогической деятельности, создавая инструменты для формирования человека, живущего в новом глобальном информационном мире, но и вносит определенные разрушения в субъектность личности и ее отношения в социуме.

Пока содержание и способы доставки неотрефлексированной информации до активных пользователей цифровых сетей психолого-педагогической наукой не изучены. В связи с этим важно сохранить в вузах и в других образовательных организациях передовые традиции педагогической культуры, основанные на гуманизме, традиционных идейных установках культурной среды.

Цифровая трансформация образования — это результат необходимого и неизбежного перехода аналоговой среды в цифровую. Но при этом особо важно отметить, что инкорпорируемые в доминантную педагогическую культуру новации, обусловленные актуализацией цифровой культуры, не всегда эффективны, поскольку не учитывают природу педагогических явлений, переводя в ранг «сентиментальных воспоминаний» классические педагогические мысли о целях и значении образования для человека и человечества.

Если ранее общественное педагогическое сознание формировалось выдающимися учеными, писателями, университетской профессурой, то в настоящее время инициативу перехватывают иные субъекты, которые в профессиональном педагогическом сообществе воспринимаются как разрушители культурной пре-

емственности. В этих обстоятельствах возникает реальная опасность утраты системой образования своей идентичности, если она не сможет адаптироваться к современной социокультурной ситуации и определить такой путь развития, стратегия которого определена природой образования человека. Иной путь — это путь деградации образовательной системы, идеология которой исключает формирование людей, способных осмысливать многообразие современного сложного мира. Как отмечает Е.Н.Шапинская, цифровая культура только усиливает процессы «растворения» личности в «фрагментарном мире, для которого характерно смещение, дислокация, дезартикуляция, дезориентация» [2].

Образование не может и не должно основываться только на прагматическом, технократическом подходе, цель которого заключается в развитии производственных технологий, а человек рассматривается как предмет сознательной экономической манипуляции. Сохранение гуманистической направленности образования позволит обеспечивать развитие человека как социокультурной и профессиональной личности, его новых возможностей. Назначение любого знания не только реализация в практической деятельности прикладных функций, но и формирование сознания и души человека, развития у него способности мыслить, общаться и действовать. Именно такие знания делают человека не машиной, частью производственного конвейера, а человеком понимающим, способным принимать решения и действовать адекватно складывающимся обстоятельствам. Только знание, способное органично включить человека в бытие мира, делает его по-настоящему образованным. Поэтому образование, независимо от используемых инструментов, должно помочь студентам в сущностном восприятии и осмыслении

предмета изучения, освоении способов преобразования этого предмета для достижения собственных целей в контексте личностного и профессионального развития и развития социума.

Знания приобретают в сознании человека свой идеальный образ, становятся ценностями тогда, когда они актуализируются переживаниями; функционируя в структуре человеческой деятельности, лично осмысливаются. Такие знания, зачастую данные в форме образцов деятельности и поведения, сложно описать в виде инструкций и шаблонов, они легче усваиваются и понимаются через подражание и практику.

В образовательном процессе образцы поведения и общения выступают начальным этапом усвоения новых форм отношений и являются необходимым компонентом производства того или иного способа отражения или преобразования действительности. Современные образовательные технологии, с помощью новых инфраструктурных инструментов, способны создавать избыточную вузовскую среду формирования профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности. Виртуальная реальность, создаваемая виртуальными (VR) и дополненными (AR) технологиями, уже способна моделировать педагогические объекты, которые могут реагировать на педагогическую деятельность, а также имитировать действия самих педагогов. Поэтому важно, чтобы применение современных образовательных технологий было направлено не только на трансляцию информации, но и на создание когнитивных алгоритмов ее обработки, инсценировки производственных процессов, способов профессиональной деятельности, принятия будущими специалистами целевого решения.

В этой ситуации вполне оправданным представляется обращение к исследованиям, посвященным субъектному раз-

витию личности специалиста, с точки зрения сопоставления их выводов с событиями в реальном социокультурном мире. В условиях, когда проблема «человеческого фактора» становится приоритетной социальной задачей и учет его в образовательном процессе требует поиска новых перспектив развития системы образования, важнейшей задачей становится определение содержания современного цифрового образования в вузе.

При кажущейся простоте отношений традиционной и дистанционной форм обучения рассуждать об этой проблеме не очень легко. С одной стороны, есть ощущение, что существовавший до настоящего времени образовательный процесс вполне легитимен, поскольку в нем много положительного. Казалось бы, здесь можно завершить разговор, но именно с этого его следует начинать, поскольку, с другой стороны, модернизация профессионального образования, которая уже длится немало лет, мало что изменила в организации учебной деятельности студентов. При этом именно она является тем исходным пунктом, на котором строится ориентировочная основа будущей профессиональной деятельности, способов усвоения и преобразования предметных знаний об изучаемых объектах, формирование исследовательских и проектных компетенции.

Традиции отечественной психологической школы показывают, что механизм усвоения новой информации не предполагает прямую передачу знаний от одного субъекта к другому. Знания усваиваются в результате исследования преобразуемого объекта. Поэтому отбор содержания образования и определение логики представления учебного материала для усвоения студентами непросто педагогическая задача. Эта процедура не может игнорировать основные законы и механизмы усвоения знаний и обучения, а также происходящего в ходе этих про-

цессов развития студентов как будущих субъектов профессиональной деятельности. Знания студентов всегда находятся в единстве с их действиями. Усвоение нового приема, решение учебной задачи, а, следовательно, и знаний, составляющих ориентировочную основу этих способов деятельности, не может рассматриваться без отношения к предметному содержанию субъектов познания и учения. «Знания ... не возникают помимо познавательной деятельности субъекта, и не существует безотносительно к ней» – пишет Г.П.Щедровицкий [3, с. 53]. Следовательно, содержание образования должно выступать условием организации учебной деятельности студентов, формирующей способы профессиональной деятельности. Овладевая способами учебной и профессиональной деятельности, применяя их сначала на репродуктивном, а затем на творческом уровне, человек обеспечивает «собственный процесс движения, ... обновляет самого себя в такой же мере, в какой они обновляют создаваемый им мир богатства» [4, с. 91]. В этом тезисе, на наш взгляд, содержится основной смысл построения образовательного процесса и конкретизируется положение о том, что человек как личность и профессионал не может являться пассивным продуктом социальной ситуации, а всегда выступает результатом собственной преобразующей и созидательной деятельности.

К сожалению, в складывающейся, во многом драматической, ситуации вокруг дистанционного образования, да и во всей образовательной сфере во множестве ее утопичных в своей сущности направлений, основанных на субъектных позициях, отражающих, в том числе, и существующую субкультурную систему ценностей и представлений, отсутствие необходимых ресурсов и условий, очевидно просматривается неготовность системы управления педагогической

наукой и практики к осуществлению важных и масштабных решений. А используемые для подготовки будущих специалистов педагогические технологии основаны на понимании того, что человек – это продукт внешних детерминант. Право рассматривать субъект как личность, уникальную и неповторимую индивидуальность, как цель образования педагогическая общественность оставила преимущественно академической науке. В результате педагогические вузы продолжают испытывать дефицит теоретически обоснованных рекомендаций и разработок по обновлению содержания и технологий подготовки современных специалистов.

Классическая модель образовательного процесса в вузе «зависла» и реализуется в индустриальной логике, тогда как формирование современной системы профессионального образования уже требует пространственной модели подготовки специалистов. Она расширяет потенциал профессионального становления и развития, создавая условия для упражнений в выполнении профессиональных функций, в сочетании с рефлексией этого процесса.

Вопросам методологии субъектного подхода, целесообразности его использования для решения задач профессионального образования уделяется недостаточное внимание. В научной литературе, посвященной проблемам использования цифровых технологий, вопросы субъектного включения студентов в образовательный процесс освещены весьма слабо, несмотря на то, что в условиях тотального перехода на дистанционную форму профессионального образования данная проблема стоит особенно остро.

Между тем, педагогическая проблема субъектного развития личности всесторонне исследована в философии и психологии. С.Л.Рубинштейн и его последователи К.А.Абульханова-Славская,

А.В.Брушлинский и др. сформулировали основные положения субъектного подхода к изучению личности. Согласно их точке зрения, субъектный подход представляет собой новую схему анализа, обращенного к изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени [5].

Принято считать, что конкретное содержание понятия может быть сформулировано только в том случае, когда в деятельности субъекта и в нем самом как сложной и многоуровневой системе будет выделена всеобщая форма проявления человеческой деятельности. Следовательно, человек как личность – субъект различных видов целесообразной деятельности. Субъекту свойственна способность к самоопределению. Именно это качество личности самому определять формы выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях без вмешательства других людей составляет основу субъектности, умения человека развивать способы деятельности, общения, мышления.

Для субъекта характерно уполномочивание себя поступать в соответствии с теми нормами, которые он сам и устанавливает. Эти свойства регулируют его поведение и позволяют выстраивать взаимные гармоничные отношения с другими людьми; отношения, не заданные человеку генетически, а формируемые в особых условиях жизнедеятельности, в которых проявляется, переживается и осмысливается характер его деятельности.

На наш взгляд, эти положения раскрывают «азбуку» деятельностного подхода к образованию, которая, к сожалению, в вербальных и визуальных текстах современной университетской и школьной культуры полностью или частично игнорируется.

Причин для этого много, но основные – это, во-первых, сложность по-

строения и организации деятельности субъектов образования, а во-вторых – укоренившиеся в консервативном педагогическом сознании традиции словесно-репродуктивного обучения.

Существует проблема организационного характера, вызванная учебными графиками и расписанием вузовского образования. Построение учебного процесса в форме спаренных часов приводит к исключению форм и методов деятельностной организации образовательного процесса из регламента традиционного расписания. Ограничиваются организационные и педагогические условия актуализации и тренинга субъектных свойств личности, препятствующие самостоятельному нормосозиданию и выстраиванию принципов усвоения знания, способов деятельностного преобразования педагогических объектов.

Иначе говоря, традиционно выстроенный вузовский образовательный процесс не обеспечивает возможность самоопределения, самостоятельности, самореализации будущих специалистов. Если учитывать, что все педагогические явления и процессы нестабильны и относятся к сложным, нелинейным и открытым системам, то и преобразовательные педагогические действия, обусловливаемые ими, требуют нестандартных решений, т.е. субъектной позиции самих преподавателей.

Мы не будем торопиться интерпретировать традиционное и дистанционное образование как принципиально несводимые и «раскалывающие» образовательный процесс на изначально по-разному функционирующие части. Напротив, будем рассматривать их не как бинарную оппозицию, а как проявление инварианта, как не противоречащие друг другу стороны образования, несмотря на имеющиеся различия между ними. Поэтому в подходах, разрабатываемых сотрудниками НИИ СРО БГПУ им. М.Акмуллы, в оценках по-

тенциала дистанционного образования в субъектном развитии будущих учителей используется всеобъемлющий концепт организации профессионального педагогического образования, в котором устранены искусственные барьеры между разными формами обучения и построения образовательного процесса, максимально моделируются условия реальной педагогической деятельности.

Речь не идет об использовании информационно-компьютерных технологий в традиционном образовательном процессе или усилении цифровой образовательной среды методами вербального диалога между субъектами образовательных отношений, а скорее предусматривает создание бимодального образовательного процесса, способного комбинировать и интенсифицировать ресурсы, которые отвечают условиям становления студентов как самостоятельных субъектов профессиональной педагогической деятельности. Такая конвергенция традиционных и цифровых технологий обеспечивает более высокий уровень качества реализации учебного процесса, комфортность в реализации и освоении образовательной программы для преподавателей и студентов, повышает ресурсоемкость, гибкость и адаптивность образовательного процесса.

Комбинированный образовательный процесс, как бы он ни был организован и какие бы инструменты при этом ни применялись, является устойчивым и универсальным; устойчивость понимается нами как связность и единство факторов, направленных на образование («образовывание») человека и формирование у него профессионально значимых качеств и компетенций. «Существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связывая их потом вместе, а, напротив, то, что проявляется в отдельной

части этого целого, определяется внутренним структурным законом всего этого целого» [6, с. 86].

В образовательном процессе субъект познания должен иметь возможность самостоятельно выбирать адекватные его индивидуальным психологическим особенностям теоретические и прикладные способы отражения объектов. И чем больше инструментов представления объектов будет применяться в образовательном процессе, тем больше вероятность рассмотрения этих объектов с позиций, удобных для будущего специалиста, и актуализации его сенсорных систем, тем выше качество теоретических знаний студентов и уровень овладения ими способами профессиональной деятельности.

Цифровые технологии расширяют инструментарий познавательного процесса, обогащают образовательную среду, обеспечивают выход познающего в «живое» виртуальное пространство, моделирующее и детализирующее производственный процесс, а следовательно – возможные сценарии учебной и будущей профессиональной деятельности.

Цифровые технологии, в совокупности с содержательно-технологическими решениями структурирования содержания образования, объемного представления объектов познания, позволят сделать образовательный процесс гибким, масштабируемым и способным моделировать естественные процессы субъектного проживания жизни. Такова интенция. Естественно, что такие перспективы развития профессионального образования актуализируют необходимость разработки нового класса методических решений.

Согласимся с З.А.Решетовой в том, что процесс усвоения – это всегда сложная познавательно-преобразовательная деятельность субъекта с объектом, поэтому она требует определенной ор-

ганизации вузовского образования – специальной программы системного исследования объекта и выявления его существенных свойств как условий решения задачи: анализа сущности, структуры и функций объекта как целого, внешних и внутренних связей системы, уровней строения и пр. [7]. Поэтому в конструировании учебных задач мы исходили из того, что все разнообразные виды и формы профессиональной деятельности могут рассматриваться как производные единого теоретического конструкта деятельности, в котором отражены общие для них компоненты и связи, а сама структура образовательного процесса носит задачный характер. При этом задача рассматривается в широком психологическом смысле как цель, заданная в конкретной ситуации, выражающая необходимость преобразования предмета для получения искомого результата, как реальная обстановка, в которой субъектом принимаются решения о способах преобразования предмета из исходного состояния в запланированный продукт.

В задачах фиксируется несовпадение между целями субъекта и реальной ситуацией, в которой он оказывается: «задача в самом общем виде – это система, обязательными компонентами которой являются: а) предмет задачи, находящийся в исходном состоянии (или... исходный предмет задачи); б) модель требуемого состояния предмета задачи...» или цели деятельности. Задача считается решенной, когда «воздействие на предмет задачи, обуславливает ее переход из исходного состояния в требуемое» [8, с. 79].

Субъект оказывается в задачной (проблемной) ситуации, когда его стремление к какой-то цели встречает преграду, препятствие и возникает потребность преодолеть это препятствие, чтобы тем самым осуществить намеченную цель

[9] благодаря собственной преобразовательной деятельности.

Решение любой задачи не заканчивается переводом ее предмета в требуемое состояние, необходима рефлексия процесса решения. В профессиональном образовании главным предметом усвоения является профессиональная деятельность как объективная реальность, поэтому основные (окончательные) цели и результаты связаны с изменением самого действующего субъекта.

В этом процессе специально организованная внешняя предметно-чувственная преобразовательная деятельность студента приобретает свою превращенную, идеализированную форму деятельности. Механизм усвоения знаний и формирования понятий в результате взаимопереходов внешней и внутренней деятельности укладывается в сложную объяснительную схему. Ее суть в общих чертах сводится к тому, что внешняя и внутренняя деятельность, взаимодействуя друг с другом нелинейным образом, хаотично «пробуя» различные формы совместного поведения, вырабатывают определенный тип кооперативной деятельности, т.е. на практике происходит параллельное, взаимодетерминированное разворачивание деятельности. Будущая деятельность оказывает влияние на настоящую, в некотором смысле психическая деятельность наличествует в предметной, и наоборот [10].

На начальном этапе формирования любая профессиональная деятельность как цель образовательного процесса предстает перед студентами в форме нормативно одобренного способа деятельности, включающего основные функциональные блоки: 1) мотивы деятельности; 2) цель и целеполагание деятельности; 3) план и планирование деятельности; выполнение; 4) подсистема исполнительских и 5) оценочно-рефлексивных действий. Все функциональные блоки деятельности взаимосвязаны; в

образовательном процессе они принципиально не могут быть изолированными и выделяются отдельно только для исследовательских целей и в процессе упражнения для их закрепления.

Нормативные способы решения задач не зависят от желания и уровня компетентности студентов, но для становления студентов как субъектов деятельности важно, чтобы они знали и понимали основные положения психологической теории деятельности, раскрывали для себя образ профессиональной деятельности, получили осмысленные знания о последовательности и способах выполнения отдельных операций в целостной структуре деятельности. Для этого проводятся теоретические занятия, на которых студенты проектируют программы усвоения профессиональной деятельности, способы решения учебных и профессиональных задач. При этом, нужно иметь в виду, что учебная деятельность отличается от профессиональной тем, что у нее еще не сформирована ориентировочная основа. У профессиональной деятельности она сформирована, поэтому последняя выступает как умения и навыки со всеми своими нормативными характеристиками [7]. Таким образом, в процессе учебы у студента формируется образ объекта как предмета деятельности. Развертывание образовательного процесса происходит таким образом, чтобы каждый функциональный блок и вся структура деятельности от занятия к занятию повторялись и находились между собой в фрактальных отношениях. Каждый элемент образовательного процесса, по сути, повторяет целое, обеспечивая самоподобие процессов и структур на различных иерархических уровнях, что позволяет ему сохранять присущие свойства – устойчивые связи, обеспечивая его целостность и тождественность.

Все вышесказанное позволяет заключить, что процесс формирования и развития студентов как самостоятельных субъектов профессиональной деятельности в условиях бимодального образования имеет несколько стадий: исследовательскую, операционально-исполнительскую, контрольно-коррекционную и ориентировочную. На каждой стадии учебная деятельность приобретает определенную функцию, обогащает себя знаниями ориентировочной основы, и по мере упражнения по их применению все больше становится схожей с профессиональной деятельностью.

На *исследовательской стадии* изучается сама предметная профессиональная педагогическая деятельность: ее структура, функции, свойства, внутренние отношения.

На *операционально-исполнительском этапе* на основе исследования цели, средств и результата профессиональной деятельности планируется исполнение и обеспечивается тренинг выполнения действий, входящих в ее структуру. На каждом занятии тренировке последовательно подвергаются отдельные действия, входящие в структуру профессиональной деятельности. Выполнение специальных упражнений доводит действия до уровня умений, тем самым обеспечивая процесс «выращивания» и самонастраивания целостной профессиональной деятельности. Работа в симуляционных центрах, кабинетах педагогического практикума, снабженных инструментами VR и AR технологий, позволяет студентам в рамках учебного процесса и самостоятельно осуществлять индивидуальный тренинг профессиональных компетенций.

На *контрольно-коррекционной стадии* оцениваются исполнительные действия и результаты, осуществляется пошаговый контроль учебно-профессиональной деятельности. На основе самоанализа, по специальным методикам

студенты оценивают свою учебно-профессиональную деятельность, отдельные действия, рефлексиируют затруднения, намечают перспективу работы над исправлением совершенных ошибок.

На *ориентировочной стадии* обобщаются знания, полученные на предшествующих стадиях, они объединяются в целостную картину-образ выполнения педагогической деятельности. С усвоением этих знаний происходит уточнение существенных признаков профессиональной деятельности и общих способов ее выполнения. В целом, структура этих действий, их последовательность определяют образ образовательного процесса, в котором каждый этап и элемент могут быть представлены в форме фрактала-модуля [10], когда каждая «... следующая стадия процесса вырастает из предыдущей, являющейся ее внутренним условием, и поэтому все стадии не-

разрывно (недизъюнктивно) связаны между собой генетически» [11, с. 101].

Внутри каждого модуля занятия рекурсивно повторяют логику всего образовательного процесса (рис.).

Таким образом, познавательным ядром профессионального образования являются теоретические знания, а его содержанием – работа студентов над решением практических задач с привлечением разнообразных средств и способов учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности.

Главным, интегрирующим показателем полученных результатов должны стать сформированные компетенции будущих учителей, связанные с решением теоретических и практических задач. Они являются показателем сформированности теоретического мышления и владения способами учебной и профессиональной деятельности.

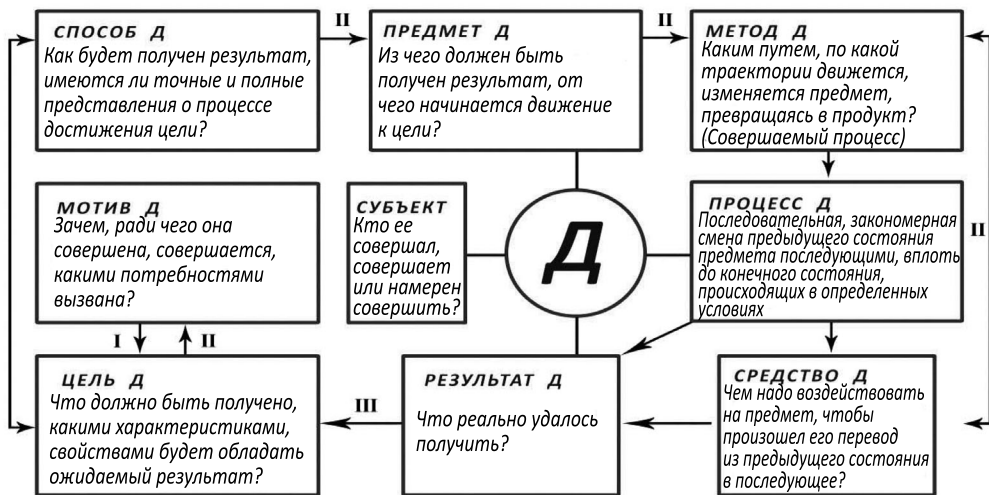


Рис. 1. Процедурно-деятельностная характеристика процесса обучения / Fig. 1. Procedural and activity characteristics of the learning process

Педагогическое управление образовательным процессом должно обеспечивать логическую стройность и последовательность решения теоретических и прикладных задач, заданных логикой становления студента как самостоя-

тельного субъекта профессиональной деятельности. Это условие достигается за счет системного структурирования содержания образования и деятельностной технологии образовательного процесса и сохраняется при включении

инструментов цифровой педагогики – системы организационных решений, средств и методов визуализации учебного материала.

Инструменты и сервисы электронного образования зависят от содержания и способов организации занятий на каждом из его этапов, включают простые задания в форме гипертекстов или блоков заданий. Но наиболее эффективными, с точки зрения развития профессиональных умений, являются исследовательские, обучающие и практические кейсы как учебно-методический комплекс, содержащий описание практической проблемной ситуации, пакет информационных ресурсов и методические рекомендации по организации поиска путей решения выявленных проблем в информационно-образовательном пространстве на основе субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса.

Кейсы могут быть представлены как содержание учебного задания в форме печатного текста, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает их более наглядными.

На наш взгляд, наиболее эффективным является мультимедийное представление кейсов, которое сочетает в себе преимущества текстовой информации, интерактивного интерфейса и видеоизображения. Сюжеты позволяют понять окружение, при котором развивается ситуация, выполнить ее анализ и прогнозировать решение проблемы. Как правило, исследовательские кейсы содержат тексто-графическое описание или визуализированную ситуацию, в которой «спрятана проблема».

В обучающих кейсах отражаются, описываются и визуализируются типовые педагогические ситуации, с которыми наиболее часто приходится сталкиваться будущим учителям.

Для субъектного развития важно, чтобы представленная в нем проблема была не конкретизирована, а выражена в статистических данных, оценках общественного мнения и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения на основе анализа наличных ресурсов. Однако в учебных кейсах в основном даются задания для инвариантных решений, лежащие в основе типовых педагогических задач, требующих отработки навыка.

Практические кейсы отражают реальные педагогические («действующие») модели ситуации. При решении таких кейсов требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить пути выхода на новый уровень исполнения. Назначение практических кейсов сводится к тренингу, закреплению теоретических знаний и прикладных умений на основе принятых решений в конкретной педагогической ситуации.

Успешное решение задач субъектного профессионального развития будущих специалистов в условиях комбинированного вузовского образования достигается за счет постепенного перехода от заданий учебного характера к заданиям профессиональной направленности: от задач с преобладанием репродуктивной деятельности для формирования основных профессиональных интеллектуальных умений и навыков к задачам проблемного характера; осуществления целостного подхода к организации всех видов деятельности в учебном процессе и во внеаудиторной самостоятельной работе студентов.

Нет сомнения, что цифровые технологии являются будущим университетов, они уже активно влияют на содержание и формы организации профессионального образования. Но высшей школе еще предстоит существенно трансфор-

мироваться, чтобы реализовать выгоды от цифровизации образования. Осознание диспропорции между реальным уровнем знаний и необходимым для успешной профессиональной деятельности, выявление противоречий между устаревающими способами деятельности и новыми практическими задачами обуславливают использование новых форматов организации образовательного процесса. Все это позволяет заключить, что активное внедрение и применение цифровых технологий, развитие цифровой образовательной среды даст больший эффект в контексте бимодального профессионального образования. При условии эффективного управления контентом его ресурсы и функции могут стать более широкими и универсальными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вебер А. Избранное. Кризис европейской культуры. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2012. 568 с.
2. Шапинская Е.Н. Возврат репрессированной этничности: этнокультурный Другой в (пост)современном мире // Культура

культуры. 2020. № 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cult-cult.ru/the-return-of-the-repressed-ethnicity-the-ethnic-and-cultural-other-in-post-mode/>.

3. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований: методологический анализ // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С. 16–200.
4. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1984. 320 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 336 с.
6. Вертгеймер М. О гештальттеории: Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я.Гальперина, А.И.Ждан. М.: Изд-во Московского университета, 1980.
7. Решетова З.А. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 40–55.
8. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
9. Фридман Л.М. Как научиться решать задачи. М., Воронеж: Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. 235 с.
10. Асадуллин Р.М. Человек в зеркале образования. М.: Наука, 2013. 247 с.
11. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979. 230 с.

Дата поступления – 17.11.2020

Subjective development of students in the context of digitalization of education

Rail M. Asadullin – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports State Assembly - Kurultay of the Republic of Bashkortostan, Scientific Director of the Research Institute for Education Development Strategy Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla; rail_53@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the study of the problem of the subject development of future specialists in the context of the use of digital educational technologies in the university. Organizational and psychological-pedagogical conditions influencing the effectiveness of students' educational activities are substantively revealed; features of its organization, significance and role in the formation of the teaching profession. One of the possible ways of a scientific-theoretical and practical-technological solution to the problem of forming the personality of a future teacher as a subject of professional pedagogical activity in the context of a combination of traditional and distance education is presented.*

Key words. *Educational activity, professional activity, subject, subject development, digital technologies, distance education, combined educational process, digital transformation of education, virtual reality, VR and AR technologies.*

REFERENCES

1. *Veber A. Izbrannoe. Krizis evropeyskoi kul'tury* [Favorites. The crisis of European culture]. Moscow: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2012. 568 p.
2. *Shapinskaya E.N. Vozvrat repressirovannoi lichnosti: etnokulturyi Drugoi v (post)sovremennom mire* [The return of repressed ethnicity: the ethnocultural Other in the (post) modern]. *Kul'tura kul'tury* [Culture of Culture]. 2020. No. 4. Available at: <http://www.cult-cult.ru/the-return-of-the-repressed-ethnicity-the-ethnic-and-cultural-other-in-post-mode/>
3. *Shchedrovitskiy G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy: metodologicheskii analiz / Pedagogika i logika* [The system of educational research: methodological analysis/ Pedagogy and logic]. Moscow: Kastal', 1993. P. 16–200.
4. *Il'nikov E.V. Dialekticheskaya logika: ocherki istorii i teorii* [Dialectical logic: essays on history and theory]. Moscow: Politizdat, 1984. 320 p.
5. *Abul'khanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* [Activity and personality psychology]. Moscow: Nauka, 1980. 336 p.
6. *Verteymer M. O geshtal'tteorii* [About gestalt theory] / *Khrestomatiya po istorii pskhologii* / ed. P.Ya Gal'perin, A.I.Zhdan. Moscow: MSU Publ, 1980. P. 86.
7. *Reshetova Z.A. Psikhika I deyatel'nost'. Psikhicheskii mekhanizm usvoeniya* [Psyche and activity. Mental assimilation mechanism]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal]. 2017. No. 3(27). P. 40–55.
8. *Ball G.A. Teoriya uchebnykh zadach: psikhologo-pedagogicheskii aspekt* [Theory of educational tasks: Psychological and pedagogical aspect]. Moscow: Pedagogics, 1990. 184 p.
9. *Fridman L.M. Kak nauchit'sya reshat' zadachi* [How to learn to solve problems]. Moscow, Voronezh: MPSI Publ, 1999. 235 p.
10. *Asadullin R.M. Chelovek v zerkale obrazovaniya* [Man in the mirror of education]. Moscow: Nauka, 2013. 247 p.
11. *Brushlinskiy A.V. Myshlenie i prognozirovaniye* [Thinking and forecasting]. Moscow: Mysl', 1979. 230 p.

Submitted – 17.11.2020

Дистанционный формат образования и личностное развитие обучающихся

Лызь Наталья Александровна – д-р пед. наук, профессор Южного федерального университета (Таганрог, Россия); nlyz@sfnedu.ru.

Аннотация. *Статья посвящена анализу возможностей и рисков электронного обучения и дистанционного формата высшего образования с позиции одной из главных целей образования – личностного развития человека. Показано, что дистанционный формат образования может, с одной стороны, расширять возможности удовлетворения образовательных потребностей, а с другой – негативно отражаться на социально-психологических, мотивационных, регулятивных и эмоциональных ресурсах развивающейся личности.*

Ключевые слова. *Дистанционное образование, цифровизация образования, высшее образование, студенты, личностное развитие, риски.*

Цифровой вызов системе образования существенно окреп в условиях пандемии. Вынужденный переход на дистанционный формат обнажил множество проблем, связанных с нашей технологической, психологической, дидактической неготовностью [1]. В них отразились не только ситуативные трудности удаленного обучения, но и накопившиеся ранее противоречия. С одной стороны, очевидно, что традиционный образовательный процесс не обладает достаточными возможностями управления деятельностью обучающихся; педагоги как трансляторы знаний не способны конкурировать с электронными источниками информации [2], и все больше преподавателей готовы использовать цифровые инструменты и дистанционные технологии [3]. С другой стороны, цифровая трансформация образования пока не оправдывает ожиданий, связанных с повышением образовательных результатов и персонализацией образовательного процесса [4], но уже повышает риски развития образования как системы, транслирующей ценности, способы деятельности и морально-этические нормы [5].

Сейчас дистанционному обучению сопротивляются многие. Основано ли это на предвидении утраты смыслообразующего базиса образования и понимании

преимуществ обучения в аудитории или на консерватизме и протесте против экстренно внедренных моделей в условиях недостаточной готовности к дистанционному образованию? А может, в основе сопротивления – разрушение привычного субъект-субъектного общения, воспринимаемое педагогами как «угроза профессиональной идентичности» [6]? Как бы то ни было, но технологическую модернизацию не остановить, и возврат назад уже невозможен. А движение вперед начинается с осознания наличной ситуации, принятия имеющегося опыта, определения цели и траектории движения к ней.

Стремительное распространение электронного обучения и дистанционного формата образования требует осмысления сложившейся ситуации и поиска ответов на вопрос о дальнейшем его месте в образовании. Своеобразный эксперимент, в который вынужденно попала система образования, стал дополнительным стимулом исследований проблемы цифровизации высшего образования, показал разное отношение преподавателей и студентов к дистанционному обучению и разную его результативность. Очевидно, что в многомерной образовательной реальности, где решаются образовательные, воспитательные, развивающие задачи, планируются различные образо-

вательные результаты и используются различные технологии их достижения, трудно однозначно определить, что хорошо, а что плохо. *Понимание возможностей и ограничений дистанционного формата образования невозможно без соотнесения его особенностей, влияющих на процесс и результаты, с целями образования. В настоящей статье проанализированы возможности и риски электронного обучения и дистанционного формата высшего образования с позиции одной из главных целей образования – личностного развития человека.*

Личностное развитие как цель образования. Ориентация образования на развитие психологических качеств обучающихся, способствующих самоуправлению, саморазвитию и самореализации, не вызывает сомнения с позиции главной гуманитарной миссии образования: помочь человеку стать успешным и счастливым [7; 8]. Никакие отдельные навыки или способности сами по себе не определяют успешность человека в деятельности; для этого необходим целостный интеллектуально-личностный ресурс, интегрирующий интеллектуальные способности и личностные характеристики субъекта [9]. В современном мире неопределенности человеку как никогда нужен внутренний «стержень», основанный на понимании себя в мире и мира в себе, а также на личностной системе регуляции жизнедеятельности, обеспечивающей построение жизни в соответствии со своими ценностями и целями [10]. Университет должен не только транслировать знания и модели понимания мира, но и учить жизни в условиях сверхсложности и неопределенности, для чего необходимо обсуждать со студентами жизненные проблемы, развивать их уверенность в себе, помогать им в осознании собственных достижений и перспектив [11].

Личностное развитие обучающихся является ценностью и с позиции про-

фессиональной успешности человека. Так, известно, что профессиональная компетентность – это не просто знания и умения, а комплексная характеристика профессионала, интегрирующая профессиональный опыт и проявления интеллектуального, субъектного, творческого потенциала личности в профессиональной деятельности [10]. Именно такие личностные качества, как ответственность, целеустремленность, инициативность, саморегуляция, способствуют реализации профессиональных знаний и навыков, обеспечивают принятие эффективных решений. Важная роль личности проявляется и в признании значимости «мягких навыков» (soft skills) профессионала, к числу которых относятся коммуникативные умения, гибкость, тайм-менеджмент, способность к саморазвитию, опирающиеся на собственно личностные переменные – отношения к себе, другим людям, профессиональной деятельности и жизни в целом [12]. Именно поэтому профессиональное и личностное развитие чаще всего рассматривают как единый процесс, предполагающий активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к творческой самореализации в профессии [13]. Понимание своих интересов и ценностных приоритетов, возможностей и ограничений, позитивное самоотношение и уверенность в себе, открытость новому опыту, способность к управлению своей деятельностью, стремление реализовать свой потенциал являются необходимыми личностными ресурсами дальнейшего профессионального развития за пределами вуза [10].

Условия личностного развития. Перечисленные выше личностные качества развиваются всю жизнь. Их нельзя «насилу» сформировать извне, но можно создать условия для их развития. К таким условиям относятся [7; 14]:

– принятие человека как самоценной личности, актуализация его чувства самоуважения и собственного достоинства, признание его права на выбор собственного жизненного пути;

– многообразие среды, предоставляющей возможности встречи с разными людьми и их позициями, производства и выражения собственной позиции, проживания и понимания разных ситуаций, проявления инициативы, экспериментирования и пробы себя в разных качествах, расширения интересов и нахождения новых значимых целей профессионально-личностного развития;

– поддержка человека в удовлетворении потребностей в познании, достижениях, успехе, признании, творчестве, самореализации;

– предоставление достаточной свободы в самостоятельном построении образовательно-профессиональной траектории и взятии на себя ответственности за образовательные результаты.

Развитие личности – это сложный, вариативный, многомерный, нелинейный процесс, не сводимый к простой поэтапной поступательности [2]. Для него *необходимы избыточная среда, диалог, сопричастность, рефлексия, вовлеченность, сверхнормативная активность, которые обеспечиваются не только многообразием внешних условий, но и социальным контекстом: поддержкой, сотрудничеством, партнерством, личностным взаимодействием как между преподавателями и студентами, так и внутри студенческих команд. Другие люди выступают катализатором личностного развития, который актуализирует эмоциональную и рефлексивную составляющие деятельности, способствует расширению смыслов и преодолению собственных границ, усиливает мотивацию и вовлеченность.*

Возможности дистанционного формата образования для личностного

развития обучающихся. Понимание сущности и механизмов личностного развития позволяет определить соответствующие возможности и риски дистанционного образования. Под дистанционным форматом образования будем понимать электронное обучение с реализацией образовательного процесса без непосредственного контакта преподавателя и обучающегося (обучение с использованием онлайн-курсов, цифровых инструментов синхронного взаимодействия и асинхронной учебной работы, интернет-ресурсов и интернет-сервисов, систем управления обучением и пр.).

Не столько сам дистанционный формат, сколько интернет-пространство, цифровые инструменты и технологии обеспечивают важные с позиции личностного развития обучающихся многообразие среды и форм работы, открытость образовательного пространства, избыточность информации и определенную свободу выбора в отношении образовательного контента, способов, места, времени, темпа обучения. Это определяет возможность учета собственных интересов, потребностей, личностных особенностей, в том числе построения индивидуального сценария деятельности. Как отмечают сами студенты, ресурсы и сервисы сети интернет позволяют удовлетворять познавательные потребности и решать образовательные задачи в более легкой и удобной форме [15]. Возможности выбора, потенциально более широкий спектр учебных действий и высокий уровень самостоятельности, характерные дистанционному образованию, востребуют умения целеполагания, планирования, тайм-менеджмента, принятия решений и повышая ответственность за результаты, могут способствовать развитию соответствующих личностных качеств. Также цифровая среда расширяет воз-

возможности индивидуализированной работы с обучающимся – предоставления адаптивного контента, обратной связи, поддержки от преподавателя или от цифровых ассистентов с использованием технологий искусственного интеллекта, что потенциально повышает шансы студентов на успех, важный для роста уверенности в себе и мотивации саморазвития. Однако необходимо подчеркнуть, что для реализации всех указанных выше возможностей личностного развития обучающихся необходимо не просто использовать дистанционные технологии и цифровые инструменты, а внедрять инновационные модели образовательного процесса.

Риски личностного развития обучающихся при дистанционном формате образования. Образование – это, в первую очередь, сфера человеческих отношений и даже «интимный духовный процесс взаимодействия двух миров: мира учителя и мира ученика» [8, с. 133]. Встреча со знанием и встреча с человеком как носителем знания – совершенно разные вещи. Социальный контекст создает базис личностного развития человека: формирования самооценки, общности интересов, вовлеченности, многообразных мотивов учебной деятельности и саморазвития. Вне непосредственного эмоционально насыщенного общения не удовлетворяются крайне необходимые для развития потребности в принятии, признании, самореализации. При дистанционном обучении даже в синхронном формате реальное взаимодействие преобразуется в опосредованную техническими средствами коммуникацию, ограничивающую возможности трансляции смыслов и многомерной обратной связи, особенно в невербальных и эмоциональных составляющих. Вероятно, именно поэтому при вынужденном дистанционном обучении многие студенты отмечали усиление специфической усталости и не-

хватку очного общения с преподавателями и сокурсниками как основную сложность обучения [16].

Психологический анализ «дистанционной» образовательной реальности показывает, что такой формат может негативно отражаться на четырех взаимосвязанных аспектах личностного развития: социально-психологическом, мотивационном, регулятивном и эмоциональном.

Во-первых, очевидно, что проблемы могут возникнуть в плане развития социальных навыков общения, взаимодействия, работы в команде, публичного выступления, лидерства. Кроме того, дистанционный формат «урезает» трансляцию образцов поведения, взаимодействия, профессиональной культуры, что не позволяет достаточно развивать ресурсы личности, способствующие успешной социализации и адаптации в разных социальных группах.

Второй аспект – это снижение мотивации и вовлеченности студентов в процесс обучения. Это неизбежно происходит при работе с информацией, а не с человеком, эмоционально окрашивающим знания; при работе в одиночестве, а не среди других; при отсутствии быстрой «живой» обратной связи и невербальных сигналов, передающих смысловой контекст. То, чем гордилась отечественная высшая школа, – учеными-профессионалами, транслирующими студентам свою увлеченность делом и ценностно-смысловые основания деятельности, – при электронном и удаленном обучении зачастую остается за рамками образовательного процесса.

Также при дистанционном формате образования достаточно трудно соблюсти необходимую меру между самоуправлением студентов и внешним управлением, чтобы обеспечить развитие регулятивных ресурсов личности. По сравнению с традиционным, в дистан-

ционном обучении на студента возлагается больше ответственности, а потому его успешность во многом зависит от внутренней мотивации и ресурсов саморегуляции. Однако у многих студентов умения самостоятельного планирования, контроля и коррекции деятельности недостаточны, а падение мотивации при дистанцировании от коллег и преподавателей не способствует актуализации и развитию таких умений. Это ведет к прокрастинации (откладыванию на потом), снижению самодисциплины, накоплению учебных трудностей. Желание преподавателей избежать этого посредством пошагового управления деятельностью (структурирование информации с порционной подачей, жесткое управление и регулярный контроль) ставит студента в позицию обучаемого, а не обучающегося, что снижает его ответственность, инициативу, возможности самоуправления деятельностью, и, соответственно, не позволяет развивать навыки саморегуляции.

Весьма значимым является и эмоциональный аспект личностного развития, что обусловлено важной ролью эмоций в построении и поддержании отношений к себе и к другим людям. *Недостаток доверительного эмоционально насыщенного общения, энергетики партнерства, чувства сопричастности при электронном обучении и удаленном взаимодействии может порождать дискомфорт и тревогу, снижающие уверенность в себе, удовлетворенность деятельностью и психологическое благополучие.* Кроме того, длительное нахождение за компьютером, в интенсивном информационном потоке истощает эмоциональные ресурсы человека. Все это ограничивает возможности саморазвития и самореализации, приводит к психологическим проблемам и депрессиям.

Заключение. Вероятно, Образование сейчас на пороге серьезных перемен – в

точке, которая прерывает адаптационный путь и актуализирует новые траектории движения. Одни из них будут способствовать переходу на более высокий уровень развития образования и общества в целом, другие – вести к стагнации и деградации. *Поскольку саморазвитие является одной из функций образовательных систем, именно сейчас необходима внутренняя рефлексия их достижений и перспектив развития.* Трудно давать прогнозы, каким должно быть идеальное образование, но точно можно сказать, что оно должно помогать человеку быть успешным и счастливым, а значит – развивать его личностные ресурсы, интересы, стремления, что невозможно без эмоционально насыщенного взаимодействия между людьми, в котором удовлетворяются разнообразные познавательные и социальные потребности, транслируются культура, увлеченность делом, субъектность, ценности.

Как показано выше, *дистанционный формат образования может расширять возможности удовлетворения образовательных потребностей и может негативно отражаться на социально-психологических, мотивационных, регулятивных и эмоциональных ресурсах развивающейся личности.* Несмотря на то, что речь идет о высшем образовании и достаточно взрослых людях, личностное развитие очень важно, поскольку любой человек – это «незавершенный проект». Рынок труда и мир в целом очень динамичны; самоопределение, развитие, поиск себя и сфер реализации своего потенциала идут всю жизнь, но *высшее образование часто рассматривается как сфера подготовки к конкретному виду профессиональной деятельности.* При этом дистанционное образование работает именно на реализацию этой идеи, создавая «прибавочную стоимость» при минимизации затрат. Если речь идет о формировании конкретных профессио-

нальных знаний, то современные технологичные решения (например, онлайн-курсы) не только экономически более выгодны и удобны в плане доступности и гибкости использования, но и зачастую более результативны за счет проработанного педагогического дизайна и качественного контента. Однако с позиции накопления целостного опыта и личностного развития «возможность действовать и поддержка людей в этом действии – это более системно, чем все супертехнологичные решения, которыми можно вооружить человечество» [17, с. 7].

Мы не претендуем на окончательное решение проблемы определения места дистанционного формата в высшем образовании. Остается множество вопросов, от ответов на которые зависит его будущее. Что предпочтут студенты: получить актуальное знание от преподавателя ведущего университета через онлайн-курс или расширить свой опыт посредством совместной деятельности с преподавателем–наставником и своими коллегами? Смогут ли преподаватели, выполняя требования по заполнению многочисленной документации, публикации статей, разработке цифрового контента, найти время для «живого» общения со студентами и собственного развития? Смогут ли университеты адекватно осознать цифровой вызов и устоять от соблазна пойти по более легкому пути, с минимизацией затрат и усилий обеспечив массовизацию образования и конвейерную подготовку специалистов? Сможем ли мы подчинить цифровые технологии гуманистическим целям и найти новые способы реализации высшим образованием функции развития личностного потенциала человека?

ЛИТЕРАТУРА

1. Панов В.И., Борисенко Н.А., Капцов А.В., Колесникова Е.И., Патраков Э.В., Плаксина И.В., Суннатова Р.И. Некоторые итоги

цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения // Педагогика. 2020. № 9.

2. Берулава Г.М., Берулава М.Н. Российская система высшего образования и новая теоретическая платформа развития личности // Педагогика. 2019. № 7.

3. Бакурадзе А.Б. Дистанционные образовательные технологии глазами студентов и преподавателей технического вуза // Педагогика. 2019. № 9.

4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю.Уварова, И.Д.Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019.

5. Перминова Л.М. Цифровое образование: ожидания, возможности, риски // Педагогика. 2020. № 3.

6. Мурзина И.Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10.

7. Лызь Н.А. Тенденции развития образования и смыслы педагогической деятельности // Педагогика. 2017. № 6.

8. Дерюга В.Е. Образование XXI века: прощай гуманизм, да здравствует технологизм? // Проблемы современного образования. 2019. № 4.

9. Кибальченко И.А., Эксакусто Т.В., Истратова О.Н. Интеллектуально-личностный ресурс субъекта развития: теоретические основы. Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017.

10. Лызь Н.А., Лызь А.Е. Управление личностными ресурсами: образование и профессиональное развитие: Учеб. пособие. Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2016.

11. Барнетт Р. Осмысление университета // Серия «Университет в перспективе развития» / Под ред. М.А.Гусаковского. Альманах № 1. Минск: Пропилеи, 2001.

12. Lyz N., Prima A., Opryshko A. The role of students' life course conception in their self-development // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2020. V. 8. Iss. 1.

13. Митина Л.М. Психология личностно профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014.

14. Лызь Н.А. Способы воспитательного влияния и риски их реализации // Педагогика. 2016. № 2.

15. Лызь Н.А., Истратова О.Н., Лызь А.Е. Возможности и риски информационно-образовательной деятельности студентов в ин-

тернет-пространстве // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 4.

16. Аналитический доклад «Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию систе-

мы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад_для_МОН_итог2020_.pdf.

17. Образование 20.35. Человек / АСИ. Т. 7. Екатеринбург: Издательские решения, 2017.

Дата поступления – 15.01.2021

Distance education and students' personal development

Natalya A. Lyz - Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the Southern Federal University (Taganrog, Russia); nlyz@sfedu.ru.

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the opportunities and risks of the e-learning and distance format of higher education from the position of one of the main goals of education – the personal development. It is shown that the distance education, on the one hand, can expand the opportunities of meeting educational needs, and on the other hand, it can negatively affect the socio-psychological, motivational, regulatory and emotional resources of a developing personality.*

Key words. *Distance education, digitalization of education, higher education, students, personal development, risks.*

REFERENCES

1. Panov V.I., Borisenko N.A., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I., Patrakov E.V., Plaksina I.V., Sunatova R.I. Nekotoryye itogi tsifrovizatsii obrazovaniya na primere vyzhdenno go udalennogo shkol'nogo obucheniya [Some results of digitalization of education on the example of forced remote schooling]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020. No 9.
2. Berulava G.M., Berulava M.N. Rossiyskaya sistema vysshego obrazovaniya i novaya teoreticheskaya platforma razvitiya lichnosti [Russian higher education system and new theoretical platform for personality development]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2019. No 7.
3. Bakuradze A.B. Distantionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii glazami studentov i prepodavateley tekhnicheskogo vuza [Distance education technologies through the eyes of students and lecturers of technical university]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2019. No 9.
4. Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya. [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. Edited by A.Y.Uvarov, I.D.Frumin. Moscow, 2019.
5. Perminova L.M. Tsifrovoye obrazovaniye: ozhidaniya, vozmozhnosti, riski [Digital education: expectations, opportunities, risks]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020. No 3.
6. Murzina I.Y. Gumanitarnoye soprotivleniye v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Humanitarian resistance in the context of digitalisation of education]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and science], 2020. V. 22. No 10.
7. Lyz' N.A. Tendentsii razvitiya obrazovaniya i smysly pedagogicheskoy deyatel'nosti [Education trends and meanings of teaching activity]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2017. No 6.
8. Deryuga V.E. Obrazovaniye XXI veka: proshchay gumanizm, da zdravstvuyet tekhnologizm? [Education of the XXI century: goodbye humanism, hello technology?]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education]. 2019. No 4.
9. Kibal'chenko I.A., Eksakusto T.V., Istratova O.N. Intellektual'no-lichnostnyy resurs sub'ekta razvitiya: teoreticheskie osnovy [Intellectual-personal resource of the subject of development: theoretical foundations]. Taganrog, 2017.
10. Lyz' N.A., Lyz' A.E. Upravlenie lichnostnymi resursami: obrazovanie i professional'noe razvitiye [Management of personal resources: education and professional development]. Taganrog, 2016.
11. Barnett R. Osmysleniye universiteta. [Understanding the University]. Seriya «Universitet v perspektive razvitiya» [Series "University in the Development Perspective"]. Edited by M.A.Gusakovskiy. Al'manakh No 1. Minsk, 2001.

12. Lyz' N., Prima A., Opryshko A. The role of students' life course conception in their self-development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2020. V. 8. Iss. 1.

13. Mitina L.M. Psikhologiya lichnostno professional'nogo razvitiya sub'yektov obrazovaniya [Psychology of personal professional development of educational subjects]. Moscow; St. Petersburg, 2014.

14. Lyz' N.A. Sposoby vospitatel'nogo vliyaniya i riski ikh realizatsii [Ways of educational influence and risks of their realization]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2016. No 2.

15. Lyz' N.A., Istratova O.N., Lyz' A.E. Vozmozhnosti i riski informatsionno-obrazovatel'noy deyatel'nosti studentov v internet-prostranstve [Opportunities and risks of students' information-educational online activity]. *Otkrytoye obrazovaniye* [Open education]. 2020. V. 24. No 4.

16. Analiticheskiy doklad "Vyssheye obrazovaniye: uroki pandemii. Operativnyye i strategicheskiye mery po razvitiyu sistemy" [Analytical report "Higher Education: Lessons from the Pandemic. Operational and strategic measures to develop the system"]. Available at: http://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад_для_МОН_итог2020_.pdf.

17. Obrazovaniye 20.35. Chelovek [Education 20.35. Human]. ASI. V. 7. Yekaterinburg, 2017.

Submitted – 15.01.2021

Парадигмальная проблематика отечественной педагогики XXI в.

Ульянова Ирина Валентиновна – д-р пед. наук, доцент, проф. Московского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я.Кикотя (Москва, Россия); iva2958@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема аморфности педагогической парадигмы в современной России, что во многом обостряет сложности в организации целостного образовательного пространства страны, профессиональной деятельности педагогов, личностного развития подрастающего поколения в условиях рисков постиндустриального общества. Предлагается реновационный подход к пониманию сущности гуманистической педагогической парадигмы, традиционно являющейся фундаментальной основой отечественной системы образования.

Ключевые слова. Педагогические парадигмы, гуманистическая педагогическая парадигма, реновационный подход, отечественная педагогика, отечественная система образования.

XXI в. характеризуется активным распространением в мире философии постмодернизма, идей глобализации, управляемого хаоса, абсолютизации технократизма, что нивелирует фундаментальные основы культуры европейской цивилизации, обрекая человека на утрату смысла жизни (В.Франкл, В.Э.Чудновский и др.), размывание духовного (ноэтического) начала, пренебрежение к развитию, созиданию через культ индивидуализма, потребительства, гедонизма.

В данных условиях «теряется самое существенное: культурологический срез правового регулирования» [1]. В постсоветский период российскому обществу настойчиво задается тренд кардинального пересмотра базовой системы ценностей при нивелировании национально сберегающих смыслов: духовно-нравственного развития личности, социальной ответственности, коллективизма и взаимопомощи, сбережения Отечества.

В современной системе отечественного образования прослеживается очевидная амбивалентность педагогических реалий: глобалистско-подражательной и национально сберегающей. Первый подход представляет собой кальку западноевро-

пейского образования, несмотря на его неоднородность в связи с национальными особенностями стран. В его контексте реализуются, в частности, киберкультура, пренебрежение к нравственному воспитанию подрастающего поколения.

В качестве одного из апологетов культуры киберкультуры в России выступает магистр политологии Манчестерского британского университета, директор направления «Молодые профессионалы» Агентства стратегических инициатив при Правительстве РФ Д.Н.Песков. Он связывает прогноз эффективного российского образования с той «мировой рамкой», которая ориентирована на трансгуманистическое кастовое общество, состоящее из «людей одной кнопки» с ограниченным набором «компетенций» и управляющих ими «людиардерами» – собственниками человеческого капитала. Д.Н.Песков отмечает роботизацию современного человека как единственный способ сохранения конкурентоспособности России.

Данная концепция подспудно направлена на выхолащивание из системы образования культурологического контекста: философии, психологии, этики, литературы и т.д. Абсолютизируя дидак-

тогению, автор предрекает вырождение школы, кастовость высшего образования, где уже не находится традиционного места педагогу, ибо с ним связаны финансовые издержки и проч. [2]. Но в данных обстоятельствах необходимо выделить «информационное (виртуальное) пространство, формируемое на основе новых информационных технологий» не только «как новую юридико-информационную сферу жизнедеятельности и коммуникаций с новыми задачами и проблемами» [1], но и как психолого-педагогическую область, где на основе актуальных технологий будет реализована полноценная защита детства.

Несмотря на то, что воспитание как социокультурный феномен в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, 2012 г.) зафиксировано в качестве приоритетного, в повседневной педагогической реальности оно дискредитируется. С одной стороны, это обусловлено затянувшимся периодом социокультурного самоопределения российского общества в постсоветскую эпоху, стремлением вписаться в мировое пространство, нередко отвергая национальные традиции, ментальные особенности. С другой стороны – снижением уровня критичности научного сообщества, его отказом от принципов объективности, целостности в организации жизнеспасающего, лично и социально защищающего педагогического пространства.

Именно данные обстоятельства во многом повлияли на дефицит специального диагностического инструментария для объективного оценивания качества воспитательного процесса в школах, вузах и на отказ от воспитательной системы как уникального гуманистического средства эффективного влияния на обучающихся, их семьи. О дисфункции воспитания в постсоветской России, слабости профилактической работы с подростками,

юношеством говорит, в том числе, и значительное число фактов отклоняющегося поведения несовершеннолетних [3]. Вызывает тревогу не только рост в стране числа криминальных группировок с включением в них несовершеннолетних, снижение возраста наркоторговцев и наркоманов до 9–11 лет [3], но и ставшие систематическими факты нападения, убийств со стороны обучающихся на территории образовательных организаций. Все эти трагические события являются актуальным материалом преимущественно для правоохранительных органов, специалистов юридической сферы и обходятся молчанием в управленческих структурах системы образования.

В.Х.Гильманов справедливо заметил, что «сегодня необходимо мужество, чтобы выйти из этой герменевтики саморазрушения мира, в которую мы попали. Хотим мы этого или нет, но современная философия так или иначе диагностирует симптомы кризиса современной культуры, а культурологические исследования свидетельствуют о цивилизационном тупике, из которого надо изыскивать выходы. Нужна соответствующая логика действия, если угодно, квантовая, позволяющая как бы скачком выйти к новой социокультурной реальности» [4].

Для преодоления давления идеологии потребления, подчеркивает В.Н.Кузнецов, необходимо возрождение общей культуры человека, общества: «Стратегия культуры развития России, культуры развития всего мира в XXI веке через культуру развития духовной сферы становится основанием нового гуманизма, новой модели миропорядка, новой модели мироустройства» [5]. Весьма значимым ресурсом для данного скачка может стать феномен гуманистической парадигмы, обладающий реновационными характеристиками.

Сравнительный анализ различных исторических периодов развития педа-

гогического знания показывает: именно парадигмальный подход к системе образования позволяет комплексно, целенаправленно решать задачи воспитания подрастающего поколения. Однако в современной отечественной педагогике, несмотря на наличие значительного массива исследований в данной области (А.А.Вербицкий, Г.Б.Корнетов, Л.А.Микешина, В.Н.Турченко, И.Б.Шляхова и др.), на данный момент отсутствует унифицированная парадигмальная педагогическая концепция, предлагающая эффективную методологию организации образовательного процесса, сопровождения личности (сказывается разрозненность научных педагогических школ, их усиливающаяся автономность, философская противоречивость).

Педагогическая парадигма (от греч. παράδειγμα, «пример, модель, образец») – совокупность фундаментальных научных установок, обеспечивающих развитие теории и практики педагогики в когорте единомышленников. Именно благодаря парадигме появляется реальная возможность членам определенного сообщества не только осуществлять план конкретной деятельности, но и двигаться в одном направлении, опираясь на единые теоретические стандарты, методологические нормы, ценностные критерии. В этом и выявляется социально стабилизирующая функция педагогической парадигмы.

Т.Кун в работе «Структура научных революций» (1962) подчеркнул временной характер парадигмы, указал на закономерность возникновения парадигмальных кризисов. Но если в естественных науках основы какой-либо парадигмы меняются в связи с постепенной истощаемостью или утратившей значение той или иной теории (и тогда происходит научная революция – смена парадигм), в гуманитарной сфере, ориентированной на изучение человека, условий его сопровождения, многие

предшествующие достижения остаются неизблемыми. Убедительный тому пример – открытие и фиксация в культуре такого явления, как гуманизм, признание ценности человека как личности, ее права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Несмотря на исторический характер сущности гуманизма, эволюцию развития, общее представление о нем не меняется. Гуманизм выступает в качестве главного требования и критерия человеческого поведения, морали, этики, права.

Уникальность педагогики как науки заключаются в том, что изначально, в момент зарождения, была определена ее идеологическая сущность – гуманизм, а далее в течение веков на уровне форм, методов, технологий совершенствовался педагогический инструментарий. Гуманистическая сущность педагогической реальности выражается, прежде всего, в специфике отношений «педагог–подопечный», обуславливающих организацию педагогического процесса, педагогической среды, всю горизонтально-вертикальную матрицу системы образования.

В современной педагогике, с учетом эпистемологической и онтологической специфики отношений педагогов и подопечных, чаще противопоставляются две педагогические парадигмы: гуманистическая и авторитарная (автократическая, сциентистская, т.е. директивная и ориентированная на приоритет знаний). В действительности в европейском цивилизационном пространстве в XXI в. одновременно реализуется три типа педагогических парадигм: гуманистическая; сциентистско-автократическая; антигуманистическая.

В XXI в. *гуманистическая педагогическая (светская) парадигма* – явление неоднозначное, в нем отчетливо выявляются два направления: рационально-

этико-экзистенциальное и либеральное. Рассмотрим их дискретно.

Философская основа светской гуманистической педагогической парадигмы (рационально-этико-экзистенциального направления) не одномерна, синтетична. В ней объединены положения этического гуманизма (Л.Н.Гумилев, А.Швейцер); «радикального гуманизма» Э.Фромма, где сопряжены фрейдистские, марксистские и экзистенциалистские идеи; логотерапии В.Франкла, базирующейся на идеях неокантианства, экзистенциализма, марксизма; светского гуманизма (Г.В.Гивишвили, П.Куртц, В.А.Кувакин, В.Г.Федотова, В.Ф.Цанн-кай-си и др.). В интегрированном виде рационально-этико-экзистенциальное направление гуманистической педагогической парадигмы опирается на ключевые положения светского гуманизма, диалектического материализма, и позитивного экзистенциализма (Н.Аббаньяно, М.Хайдеггер). Согласно им, жизнь человека – высшая ценность; противоречие есть движущая сила развития ребенка и взрослого; организация образовательного процесса осуществляется с опорой на принципы и законы диалектики; внутренний мир человека сосредоточен не на отчаянии, а на целостной личности, ее стремлении к самореализации в обществе, заботе, праве на собственный выбор, обусловленный этическими нормами.

На данном философском основании выстраивается целостная методологическая конструкция теории и практики педагогики, реализуются ее общенаучный, конкретно-научный, технологический уровни. Их наиболее подробное описание дано в учебном пособии «Педагогика» под общей редакцией В.А.Сластенина (2002). Вместе с тем, нельзя не отметить, что современная образовательная система осмысливается в гносеологическом русле советского времени, онтологическая проблемати-

ка личности, общества слабо учитывает новые реалии, связанные с рисками постиндустриального общества. В связи с этим нередко наблюдается беспомощность педагогов и родителей при решении насущных проблем подрастающего поколения XXI в. Таким образом, возникает острая необходимость поиска научно обоснованных способов интеграции прогрессивных отечественных традиций и эффективных инновационных методик, технологий [6].

На основе вышесказанного в дискурс мета- и микропринципов организации педагогического процесса (В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др.) нами были введены следующие мезопринципы: онтологический, валеологический, этико-эстетический, гендерно-психологический, профилактический, профориентационный. С их учетом в рамках Педагогике смысложизненных ориентаций оформлен оптимальный арсенал педагогических условий и средств, ставший теоретико-практическим ресурсом эффективного гуманистического сопровождения всех субъектов образовательного процесса в условиях образовательной организации постиндустриального общества [6; 7].

Обобщая характеристики гуманистической педагогической парадигмы (рационально-этико-экзистенциальное направление), следует подчеркнуть: цель образования в ней определена как эффективное содействие человеку (ребенку, взрослому) в становлении личности-гуманиста (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, п. 1; ст. 3, п. 1).

В данных условиях специфика отношения к ребенку отличается синтезом любви, уважения к нему и определенной требовательности. Благодаря этому реализуется масштабная, компетентная, ответственная забота о ребенке: его раз-

витии, социализации, инкультурации, формировании у него гуманистических убеждений, что имманентно присутствует во всех формах, методах, средствах воспитания и обучения. Сама субъектная система масштабна: «педагог – детский коллектив – педагогический коллектив – семья – референтные лица (тренер и др.)». Стратегическая цель педагога – воспитать гармоничную личность, человека-гуманиста, подготовленного к активной и самостоятельной, ответственной жизни в обществе, способного к самореализации в социуме, формированию смысложизненных ориентаций, личностному росту, созиданию, реализации гражданской позиции.

Развивая гуманистические традиции А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и других педагогов-гуманистов, учитывая мнения современных ученых [8; 19], мы ставим акцент на воспитание в детско-взрослых отношениях, которое занимает приоритетную позицию, обучение – его актуальное средство.

Педагогические взаимоотношения в образовательном пространстве наполнены радостью общения, оптимизмом, интересом к себе и окружающему миру, связаны с диалогом, договором, рефлексией, раскрытием индивидуальности, проживанием ситуаций успеха, анализом неудач и ошибок, взаимной ответственностью, пониманием диалектики бытия, чувством долга, жизненными перспективами.

Психологическая сущность отношений опирается на субъект-субъектный формат (что обеспечивается приоритетностью диалога). Вместе с тем, данный формат не абсолютизируется, является открытым для широкого спектра аддендумов. В качестве примеров можно привести случаи, когда ученик обманул класс, в связи с чем классный руководитель в беседе с ним использует субъект-объектную позицию; или

в семье ученика произошло горе, тогда педагог опирается на субъект-субъектный подход и т.д. Именно понимание нравственных переживаний друг друга значительно расширяет диапазон всех возникающих нюансов в отношениях, сохраняя при этом незыблемой позицию взаимоуважения взрослых и детей. В этом случае стиль педагогической деятельности определяется как демократически-творческий, когда варьируются методы, формы, средства влияния на подопечных. Взаимоотношения образовательной организации с родителями воспитанников, учеников опираются на этические и морально-правовые нормы. Благодаря этому реализуется эффективное сотрудничество, на основе чего осмысляются проблемы ребенка, его возможности, потенциал.

Свои первичные социокультурные пробы ребенок, ученик осуществляет в семье и детской группе, в классе. В советской педагогике была разработана теория детского коллектива (А.С.Макаренко, И.П.Иванов и др.), а в Педагогике смысложизненных ориентаций акцент ставится не только на формирование коллектива в детской/молодежной группе, но и формирование класса/группы – содружества.

В рационально-этико-экзистенциальном направлении гуманистической парадигмы в условиях постиндустриального общества особую значимость приобретает внимание педагогов к отклоняющемуся поведению несовершеннолетних, когда существует понимание опасности негативного влияния социума, СМИ, интернета на неокрепшее сознание ребенка, подростка и реализуется масштабная, системная профилактическая работа по предупреждению девиаций, делинквенций личности. Для этого необходимы: реновация воспитательной системы как актуального феномена образовательного пространства

(Л.И.Новикова и др.), расширение социально-психологических служб образовательных организаций, их тесное сотрудничество с педагогическим коллективом, родительским сообществом, воспитанниками; комплектация класса как микромоделей общества; содействие обучающимся в выборе занятий по интересам; оказание им педагогической поддержки в профессиональном выборе и т.д. В этом направлении свою эффективность доказала Социально-психолого-педагогическая карта класса, в которой с 1 по 11 классы фиксируется актуальная информация об обучающихся, содействующая своевременному принятию образовательной организацией необходимых мер для оказания им необходимой помощи. Особое значение в данном контексте приобретает Профилактическая программа образовательной организации, на основе которой педагогический коллектив реализует три уровня профилактики, учитывая проблематику личности, класса/группы [6].

Управленческая позиция руководства образовательной организации определяется как профессиональная (с элементами менеджмента), которая обеспечивается обязательным наличием у директора, администрации педагогического образования и эффективным опытом педагогической деятельности.

Обращаясь к либеральному направлению гуманистической парадигмы, необходимо подчеркнуть его растущую популярность в современных российских детских садах, школах в условиях подражательного подхода.

Либерализм в педагогике во многом опирается на философские положения постмодернизма, где в абсолюте попустительство, отрицание этических, эстетических, методологических норм и традиций, фиксируется отказ от авторитетов, нравственных идеалов, стираются границы между определенностями,

структурами, институтами и формами и проч. (Ж.Лакан, И.Деррида, Ж.Делёз, М.Фуко и др.).

Соответственно, в образовательном пространстве наблюдаются снижение контроля взрослого за ребенком, культивирование его собственных потребностей без учета запросов окружающих, правил, моральных ограничений. Мы совершенно перестали говорить о необходимости оптимального сочетания личностно-ориентированного и социально-ориентированного подходов. При этом в воспитательном процессе социально-ориентированный подход, опирающийся на идею А.С.Макаренко о воспитании в коллективе и через коллектив, должен в этом сочетании играть доминирующую роль. Почему? Потому что мораль и нравственность (а между этими понятиями есть некоторые различия) всегда базировались на ограничении индивидуально-эгоистических интересов интересами других людей, представленными коллективом. При абсолютизации личностно-ориентированного подхода в воспитательном процессе мы будем выпускать индивидуалистов, готовых по головам других людей идти к своей цели. Не противопоставление идеи «свободного человека» идее коллективизма, а преодоление крайности этих явлений через синтез их – вот тот путь, по которому педагогическая наука, а за ней и школа могут выйти из кризиса [10].

В рамках либерального подхода к воспитанию подрастающего поколения в странах Западной Европы уже много лет реализуются Стандарты сексуального образования (2010 г.), в которых декларируются культ телесности, идеи получения удовольствия от сексуальных отношений, трансгендерности без акцента на феноменах любви, ее полоролевых традициях. Данный факт сторонники глобализации образования в отечественной системе образования за-

малчивают. В современных российских школах концепты нетрадиционных сексуальных отношений не навязываются, но СМИ, интернет круглосуточно настойчиво насаждают подрастающему поколению идеи физического удовольствия, гомосексуальных контактов, нетрадиционных отношений к семье.

В контексте *сциентистско-автократической педагогической парадигмы* (философская основа – прагматизм (Ч.С.Пирс, Дж.Дьюи и др.), позитивизм (Г.Рейхенбах, Б.Рассел и др.)) цель образования – компетентная, конкурентоспособная личность, ориентированная, прежде всего, на индивидуализм, формальный успех. В условиях данной парадигмы реализуется однонаправленная забота о знаниях ребенка, уровне его обученности, учебно-профессиональной компетентности, формировании лидерских качеств, готовности к конкуренции. Позиция педагога по отношению к подопечным носит требовательный характер, связанный, прежде всего, с учебными результатами и достижениями. В связи с этим приоритетным в образовательном процессе является обучение, а воспитание сосредоточено преимущественно на волевых качествах личности. В данных условиях ситуации успеха проживают только интеллектуально одаренные дети, у других же ослабевает интерес к собственному внутреннему миру, окружающим, появляется риск реализации девиантного поведения, не формируются ресурсы для самовоспитания и самообучения. Педагогические взаимоотношения могут быть наполнены радостью общения, интересом к себе и окружающему миру, оптимизмом, но при условии учебной успешности ребенка; они связаны первично с монологом учителя, ответственность за результаты обученности перекладывается на ученика, жизненные перспективы которого для учителя ограничиваются учебными достижениями,

профессиональной карьерой. Субъектная система: «педагог – ученик – учебная группа – педагогический коллектив – (семья)», где семья используется как средство для управления ребенком. Стратегическая цель педагога – подготовить к активной и самостоятельной жизни в обществе хорошо обученную личность, ориентированную на карьерный рост.

Либеральное направление гуманистической парадигмы во многом сопрягается с сциентистско-автократическими позициями. В частности, их сближает ориентация на сугубо менеджерский подход к управлению образовательной организацией, когда допускается отсутствие у администрации педагогической компетентности, что, в свою очередь, порождает пренебрежение к психологии личности, детского коллектива и культивирует формализм, педантизм, бюрократизм, рождает дух казенщины или, напротив, стихийности и бесконтрольности.

Об *антигуманистической педагогической парадигме* в современной научной литературе почти не упоминается, в то время как факты ее реализации широко присутствуют и в истории, и в современном мире. Примеры тому – образовательные системы фашистских режимов (Италия, Германия 1930–40-х гг.), подготовка детей к террористическим актам в школах боевиков запрещенного в РФ ИГ (Исламского государства) и пр. Сюда же по своему содержанию примыкает направление воспитания детей в криминальных группировках, антисоциальных семьях.

В контексте антигуманистической педагогической парадигмы (философская основа – фашизм, расизм) забота о гуманистических приоритетах ребенка изначально не присутствует: он является средством для реализации антигуманистических задач наставников. Позиция педагога по отношению к подопечным абсолютно авторитарная, деспотичная: любым способом (наставлением, при-

казом, угрозой, подкупом, обманом, шантажом и т.п.) заставить ребенка выполнять конкретные задачи. Воспитание опирается на антигуманистические ценности, абсолютное подчинение, страх, несамостоятельность, пренебрежение к потребностям самого ребенка и к людям. Стратегическая цель педагога – воспитать человека, подчиненного чужой воле, фанатично преданного декларируемой идее, не способного к критичному анализу, подготовить ребенка к выполнению антигуманистических, антиобщественных задач. Субъектная система: «педагог – воспитанник (ученик)».

В качестве выводов заметим: современной молодежи, осваивающей профессии педагогического профиля, в настоящее время весьма сложно определиться в выборе собственных педагогических приоритетов. Это говорит об острой необходимости реновации подлинно гуманистических традиций в отечественной системе образования.

Диверсификация педагогических инноваций, образовательных проектов, настойчиво навязываемых постиндустриализмом цивилизационному миру, требует пристального, высокопрофессионального внимания, глубокого профессионального анализа, дифференцированного подхода, что позволит обеспечить необходимую защиту личности, детства, общества от антигуманистического, асоциального воздействия. Это во многом будет содействовать государственному, национальному прогрессу.

Беспрецедентным гуманитарным феноменом, способным эффективно содействовать гармонизации отношений ребенка и взрослого, ребенка и социума, является гуманистическая педагогическая парадигма, ее рационально-этико-экзистенциальное направление. Ее реализация не должна быть спорадической, формальной – она требует изучения в процессе освоения

специальностей педагогического профиля, реализации в образовательных организациях, пропаганды на уровне дополнительного образования, средств массовой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тихомиров Ю.А. Правовое пространство: равновесие и отклонения // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2017. № 4. С. 4–17.
2. Социальные лифты цифровой экономики // Лекция Дмитрия Пескова. 10 июля 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: asi.ru (дата обращения 07.01.2019).
3. Антонян Ю.М., Гончарова М.В. Состояние и причины преступности несовершеннолетних в России // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. 2018. № 2. С. 87–100.
4. Культурно-историческое сознание ученых-гуманитариев в контексте современных тенденций в науке: Опыт федеральных университетов. На базе двух федеральных университетов. «Круглый стол – онлайн-конференция», Калининград, май, 2015 г. // Вопросы философии [Электронный ресурс]. Режим доступа: =com_content&task=view (дата обращения 10.02.2019).
5. Кузнецов В.Н. Гуманитарные взаимодействия. Социологическое исследование становления геокультурной теории безопасности. В 3-х т. Т. 3. Основания глобальной безопасности: Социологический гуманитарный аспект. М.: Книга и бизнес, 2009.
6. Ульянова И.В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысло-жизненных ориентаций школьников: Монография. М.: РосНОУ, 2015. 416 с.
7. Ульянова И.В. Педагогика XXI века: Монография. М.: МосУ МВД России имени В.Я.Кикотя, 2017. 296 с.
8. Лепский В.Е. Технологии управляемого хаоса – оружие разрушения субъектности развития // Информационные войны. 2010. № 4. С. 69–78.
9. Шагина А.Ю. Самоопределение личности как главный принцип образования и условие его реализации // Педагогика. 2018. № 3. С. 52–57.
10. Бароненко А.С., Бароненко Е.А. Идеология либерализма и педагогика // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 4(9). С. 52–57.

Paradigmatic problems of Russian pedagogy of the XXI century

Irina V. Ulyanova – Dr. Sci. (Pedagogics), docent, professor of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Ya. Kikot (Moscow, Russia); iva2958@mail.ru

Abstract. *The article actualizes the problem of amorphous pedagogical paradigm in modern Russia, which in many ways exacerbates the difficulties in the organization of a holistic educational space of the country, the professional activities of teachers, personal development of the younger generation in terms of the risks of post-industrial society. An innovative approach to understanding the essence of the humanistic pedagogical paradigm, which is traditionally the fundamental basis of the national education system, is proposed.*

Key words. *Pedagogical paradigms, humanistic pedagogical paradigm, renovation approach, domestic pedagogy, domestic education system.*

REFERENCES

1. *Tikhomirov Yu.A.* Pravovoe prostranstvo: ravnovesie i otkloneniya [Legal space: equilibrium and deviations]. *Pravo. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Law. Journal of Higher school of Economics]. 2017. No. 4. P. 4–17.
2. Social'nye lifty cifrovoj ekonomiki [Social elevators of digital economy]. Lekciya Dmitriya Peskova [Lecture by Dmitry Peskov. July 10, 2017]. Available at: asi.ru (accessed 07.01.2019).
3. *Antonyan Yu.M., Goncharova M.V.* Sostoyanie i prichiny prestupnosti nesovershennoletnih v Rossii [State and causes of juvenile delinquency in Russia]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Yurisprudenciya* [Bulletin of the Moscow state regional University. Series: Jurisprudence]. 2018. No. 2. P. 87–100.
4. Kul'turno-istoricheskoe soznanie uchenyh-gumanitarijev v kontekste sovremennyh tendencij v nauke: Opyt federal'nyh universitetov. Na baze dvuh federal'nyh universitetov [Cultural and historical consciousness of humanities scientists in the context of modern trends in science: The experience of federal universities. Based on two federal universities]. Kruglyj stol – onlajn-konferenciya. Kaliningrad, maj, 2015 g. [Round table – online conference. Kaliningrad, May, 2015]. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy]. Available at: =com_content&task=view (data accessed: 10.02.2019)
5. *Kuznetsov V.N.* Gumanitarnye vzaimodejstviya. Sociologicheskoe issledovanie stanovleniya geokul'turnoj teorii bezopasnosti [Humanitarian cooperation. Sociological study of the formation of geocultural theory of security]. V 3-h tomah. T. 3. Osnovaniya global'noj bezopasnosti: Sociologicheskij gumanitarnyj aspekt [In 3 volumes. Vol.3. The Foundation of global security: a Sociological humanitarian aspect]. Moscow: Book and business, 2009.
6. *Ulyanova I.V.* Sovremennaya pedagogika: vospitatel'naya sistema formirovaniya gumaniticheskikh smyslozhiznennyh orientacij shkol'nikov [Modern pedagogy: educational system of formation of humanistic life orientations of schoolchildren]: Monograph. Moscow: Rosnow, 2015. 416 p.
7. *Ulyanova I.V.* Pedagogika XXI veka [Pedagogy of the XXI century]: Monograph. Moscow: Moscow University of the Ministry of internal Affairs of Russia named V.Kikot. 2017. 296 p.
8. *Lepsky V.E.* Tekhnologii upravlyaemogo haosa – oruzhie razrusheniya sub'ektnosti razvitiya [Technologies of controlled chaos-weapon of destruction of subjectivity of development]. *Informacionnye vojny* [Information wars]. 2010. No. 4. P. 69–78.
9. *Chachina A.Y.* Samoopredelenie lichnosti kak glavnyj princip obrazovaniya i uslovie ego realizacii [Self-identity as the main principle of education and the condition of its realization]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2018. No. 3. P. 52–57.
10. *Baronenko A.S., Baronenko E.A.* Ideologiya liberalizma i pedagogika [Ideology of liberalism and pedagogy]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov* [Scientific support of the system of advanced training]. 2011. No. 4 (9). P. 52–57.

Педагогика, основанная на данных

Фиофанова Ольга Александровна – д-р пед. наук, доцент, заведующая Центром научных программ Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); fiofanova@mail.ru

Аннотация. *Характеризуются методологические основы педагогики, основанной на данных, как новой области педагогического знания и практики. Систематизируются методы анализа образовательных данных в зависимости от объекта аналитики. Педагогическая рефлексия рассматривается как основа развития профессиональных компетенций педагогов по аналитике образовательных данных и организационно-педагогических компетенций по управлению качеством образовательных результатов школьников. Анализируются способы приобщения педагогов к культуре анализа образовательных данных.*

Ключевые слова. Педагогика, основанная на данных; управление качеством образовательных результатов; методы анализа образовательных данных; педагогическая рефлексия; цифровые образовательные ресурсы и сервисы анализа образовательных данных.

Благодарности. *Статья подготовлена в рамках гранта «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей общеобразовательных организаций в логике „Педагогика, основанная на данных“, „Управление образованием на основании данных“» № 19-29-14016/19 Российской фонда фундаментальных исследований по конкурсу на лучшие проекты междисциплинарных фундаментальных научных исследований «Фундаментальное научное обеспечение процессов цифровизации общего образования».*

Аналитика образовательных данных становятся новым инструментом для преобразования системы образования на основе принципа персонализации обучения и развития человека, для повышения качества образовательных результатов и управления образованием на основании данных. В связи с развитием электронных образовательных платформ, цифровых ресурсов и сервисов (например: сервисы РЭШ, МЭШ [1], Цифровая платформа «Образование Югры» [2], Портал «Петербургское образование» [3; 4], «Сетевой город. Образование» Якутии [5] и др.), электронных систем отчетности по результатам мониторинга образования (например: ОО-1, ОО-2 [6]) стали возможными накопление и систематизация образовательных данных. Образовательная политика начинает строиться на образовательной аналитике. Новые аналитико-управленческие методы вклю-

чают: а) прогноз развития на основе комбинации данных об образовании и развитии человека; б) метод выявления структуры и кластеризация образовательных данных; в) сетевой анализ «цифровых следов» и анализ образовательных данных по цифровому портфолио человека.

Отсутствие разработанных методологических подходов и технологий анализа образовательных данных не позволяет разработать компетентностно-ориентированные программы повышения квалификации педагогов в области анализа образовательных данных, затрудняет реализацию федеральных проектов «Цифровая школа» и «Учитель будущего» Национального проекта «Образование» в России в связи с недостаточностью кадрового потенциала, компетентного в вопросах анализа и интерпретации образовательных данных, управления образованием на основании данных.

В нашем междисциплинарном исследовании «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей общеобразовательных организаций в логике «Педагогика, основанная на данных», «Управление образованием на основании данных»» на основе интеграции инженерно-технологической, психолого-педагогической, организационно-управленческой предметных областей исследования решаются фундаментальные задачи, имеющие практическое значение:

1) разрабатываются методология [7] и технологии анализа и интерпретации данных об образовании и детском развитии, структурированные по направлениям:

- прогнозирование успеваемости школьников, индивидуального образовательного прогресса;

- когнитивные, личностные особенности детей, особенности мотивационного выбора профилей обучения для проектирования контента электронных образовательных сред и индивидуальных образовательных маршрутов;

- качество образования по результатам итоговой аттестации школьников, всероссийских проверочных работ, всероссийской олимпиады школьников, международных исследований качества образования для разработки организационно-педагогических, управленческих решений о повышении качества образования, для доказательной образовательной политики;

2) на основе методологии и технологий анализа и интерпретации образовательных данных разрабатываются методологические принципы проектирования компетентностно-ориентированных программ повышения квалификации педагогов и руководителей общеобразовательных организаций в логике «Педагогика, основанная на данных» и

«Управление образованием на основании данных» [8], что создает, в свою очередь, условия для развития в системе общего образования массовой практики и компетенции анализа и интерпретации данных в образовании, использования цифровых сервисов анализа образовательных данных для выработки организационно-педагогических и управленческих решений в образовании;

3) анализируется и модернизируется система мониторинговых показателей системы общего образования, ее организационно-правовые основы и статистический инструментарий, сформулированы проектные предложения по модернизации методологической и организационно-правовой базы мониторингов общего образования ОО-1 и ОО-2, по развитию цифровых сервисов аналитических данных по мониторинговым показателям системы общего образования [9].

Таким образом, комплексное решение задач (научно-исследовательских, мониторингово-статистических, организационно-педагогических) позволит развивать культуру педагогической и управленческой деятельности в сфере образования на основе анализа образовательных данных.

Методологические основы педагогики, основанной на данных, как новой области педагогического знания и практики развиваются конгруэнтно развитию новых методов анализа образовательных данных в зависимости от объекта педагогической аналитики.

Системно-методологический подход, основанный на анализе образовательных данных (*educational data mining*), предполагает использование методов интеллектуального анализа данных и статистики информации, производимой образовательными организациями и образовательными платформами (например, «Российская электронная шко-

ла», «Московская электронная школа», «Образовательная платформа Югры 5:0», «Пермская электронная школа», «Электронная школа Якутии» и др.). Он позволяет исследовать управление обучением школьников на основании данных (*learning management system*) и способы систематизации образовательных данных для принятия организационно-педагогических и управленческих решений в образовании (*big data management in education*).

Методы аналитики обучения (*learning analytics*) и аналитико-статистические методы исследования интеллектуальных обучающих систем (*intelligent tutoring system*), методы *in-memory* аналитики в исследовании «цифровых следов», собранных в электронном журнале, электронном дневнике, в цифровом портфолио, в личном кабинете обучающегося в МЭШ, РЭШ и т.п., а также в других логах для последующего анализа позволяют разработать и описать для применения в образовательной практике методологию и технологии анализа и интерпретации образовательных данных и данных о детском развитии. Также возможно разработать на основе этих методов методологические основы содержания профессиональной подготовки педагогов и концептуальные основания новой междисциплинарной отрасли знания «Педагогика, основанная на данных» (*data driven pedagogy*).

Методы анализа образовательных данных, включая традиционные (*data mining*) – классификацию, кластеризацию (*sequential pattern mining*), поиск связей в образовательных данных (*relationship mining*), а также интеллектуальный анализ текстов в форме проектных и исследовательских работ обучающихся (*text-mining*) позволяют спроектировать сервисы обработки больших данных в образовании и детском развитии (на федеральном, реги-

ональном, институциональном школьном уровне).

Методология и технологии анализа образовательных данных в концепции «Педагогика, основанная на данных» (*data driven pedagogy*) базируются на основе группы методов:

а) *прогнозирования* значения интересующей величины по значениям предикторов (например, прогнозирование результатов итоговой аттестации или олимпиадных достижений школьников на основе анализа данных текущей успеваемости, участия в программах дополнительного образования, выбора школьниками в течение урока степени сложности решаемых задач и заданий; прогнозирование выбора профильного обучения школьниками на основе данных о предпрофильных пробах и участия в конкурсе проектных и исследовательских работ; прогнозирование олимпиадных достижений на основании статистики видов и содержания решенных задач и т.п.);

б) *обнаружения структуры* (*structure discovery*) в образовательных данных, алгоритмов кластеризации (например, структура урока с учетом особенностей организации образования школьников с разными типами учебной мотивации, организация образования школьников с разными типами учебных затруднений по результатам независимой диагностики качества образования и проверочных работ);

в) *выявления взаимосвязей* (*relationship mining*) между переменными в наборе данных с большим числом переменных (например, связь между посещаемостью уроков, в том числе on-line обучения, и образовательными результатами школьников по модулям образовательной программы, связь между особенностями организации проектной деятельности школьников на уроках и результатами развития метапредметных компетенций

по итогам освоения образовательных программ).

Развитие профессиональных компетенций педагогов относительно применения этих методов анализа образовательных данных позволяет решать задачи герменевтики нового детства (понимание педагогом личности обучающихся), повышения качества образовательных результатов (понимание педагогом оснований учебной успешности обучающихся), эффективного управления развитием образовательных методик, образовательных платформ и цифровых сервисов (понимание необходимости новых проектов развития образования).

Психологической основой развития профессиональных компетенций по аналитике образовательных данных и организационно-педагогических компетенций по управлению качеством образовательных результатов школьников является педагогическая рефлексия. Рефлексия как смысл, фиксирующий опыт самосознания, — важная составляющая профессиональной деятельности. В мыследеятельном подходе рефлексия выступает как результат смены одних мыслительных средств на другие и оказывается результатом смены позиций [10]. Другими словами, в практике применения методов анализа образовательных данных и осмысления результатов самого анализа у педагогов формируется управленческо-педагогическая позиция, связанная с новыми организаторскими функциями по отношению к развивающемуся человеку и его образовательной среде, качеству его образовательных результатов. Например, в реальности можно зачастую услышать: «Этот Петров ни на что не способен. Что я могу сделать?» - в связи с ограничением мыслительных средств и объектов анализа. Вовлечение педагога в анализ образовательных данных изменяет его позицию с «безвольного

и обвиняющего» на позицию организатора новых образовательных способов «поверх прежних барьеров».

Происхождение рефлексии может быть понято только в отношениях коммуникации [10]. Развитие педагогической рефлексии является основной «сквозной задачей», «сквозной технологией» в организации программ профессионального развития педагогов и руководителей образования. Педагог начинает смотреть на образовательную ситуацию через призму других средств. «И тогда по отношению к прошлому движению это новое мышление выполняет рефлексивную функцию. По сути, никакой рефлексии нет, есть функция, и эта функция связана со сменой средств» [11].

Какие могут быть способы приобщения педагогов к культуре анализа образовательных данных? И все ли из них позволяют реализоваться той самой «волшебной» функции – смены педагогических средств и развития педагогической рефлексии?

На основе анализа практики можно выделить такие способы:

1) нормативно-административные (введение «стандарта функции» в правила внутреннего трудового распорядка, изменение должностных функциональных обязанностей, введение в действие «Положения о внутришкольной системе оценки качества образования», введение «Кодекса педагогической этики» и т.п.);

2) компетентностно-развивающие (реализация программ повышения квалификации для педагогов и руководителей образования в области «Педагогика, основанной на данных», «Управления образованием на основании данных»);

3) организационно-позиционные [12; 13] (организация коммуникаций и обмена опытом в разнопозиционной профессиональной среде, например: взаимосоучение педагогических команд);

4) профессионально-культурные (профессиональные конкурсы на выявление лучших педагогических практик и их трансляция в массовую практику как новой культурной нормы) [14].

Рассмотрим подробнее последние. В рамках реализации грантового проекта «Методология анализа больших данных в образовании и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей общеобразовательных организаций...» нами организован Всероссийский конкурс кейсов «Педагогика, основанная на данных». Конкурс проводится в целях выявления и распространения лучших российских практик по использованию данных об образовании и развитии школьников в организации образовательного процесса, повышении качества образовательных результатов на основе анализа данных.

Конкурсантам предлагается представить на конкурс педагогические кейсы по одному из содержательных направлений аналитики данных об образовании и развитии человека:

а) анализ данных об индивидуальных, возрастных, личностных, когнитивных основаниях персонализации образования на базе цифровой образовательной платформы (анализ учебной мотивации, выбора профиля обучения, самоопределения познавательных интересов и их педагогический учет в организации учебной, исследовательской и проектной деятельности обучающихся с целью педагогической поддержки индивидуальных образовательных маршрутов);

б) анализ и организация образовательного контента на основании технологии анализа данных о личностных выборах и познавательных интересах обучающихся, организация образовательной ситуации в работе с цифровыми ресурсами и сервисами для школьников;

в) анализ данных о результатах промежуточной, итоговой аттестации,

решения олимпиадных задач для прогнозирования учебной успешности, олимпиадных достижений, анализ образовательных результатов обучающихся для прогнозирования решений о повышении качества образования.

Эксперты конкурса оценивают поступившие на конкурс работы (кейсы) по следующим критериям:

– полнота анализа показателей, характеризующих данные об образовании и развитии человека, и их использование в педагогической практике;

– объективность анализа данных с использованием информационных сервисов, разнообразных методов анализа образовательных данных и данных о развитии человека (в частности, методы *in-memory* аналитики в исследовании «цифровых следов», собранных в электронном журнале, электронном дневнике и других логах для последующего анализа; аналитико-статистические методы исследования интеллектуальных обучающих систем (*intelligent tutoring system*); методы анализа цифровых сервисов и анализа данных обучающих систем (*learning management system*), методы систематизации образовательных данных для принятия организационно-педагогических решений в образовании (*big data management in education*);

– обоснованность проблемы предлагаемыми способами ее решения;

– аргументированность выявленных на основе анализа данных связей факторов, обуславливающих качественное образование и качество образовательных результатов обучающихся.

По итогам конкурса кейсов планируется издать кейсотеку «Анализ данных об образовании и развитии человека: аналитические методы и организационно-педагогические решения».

В процессе приобщения педагогов к культуре анализа образовательных

данных посредством указанных выше способов:

а) *компетентностно-развивающих* (реализация программ повышения квалификации для педагогов и руководителей образования) мы дали старт двум новым программам повышения квалификации в области «Педагогика, основанная на данных», «Управления образованием на основании данных»;

б) *организационно-позиционных* (организация взаимообучения педагогических команд, разнопозиционных коммуникаций и обмена опытом в профессиональной среде) мы изменили сервисы организации профессионального развития педагогических и управленческих команд;

в) *профессионально-культурных* (организация профессиональных конкурсов) нами организованы Конкурс кейсов «Педагогика, основанная на данных» на выявление лучших педагогических практик и их трансляция в массовую практику как новой культурной нормы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сервисы МЭШ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/>.
2. ГИС «Образование Югры». Цифровая платформа – Ханты-Мансийский автономный округ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://hmao.4education.ru/authorize>.
3. Портал «Петербургское образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://petersburgedu.ru/dnevnik/>.
4. Электронный дневник «Петербургское образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dnevnik2.petersburgedu.ru/login>.
5. Сетевой город. Образование. Саха (Якутия) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sgo.e-yakutia.ru>.
6. ГИВЦ Минобрнауки. Федеральное статистическое наблюдение 2019-2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cabinet.miccedu.ru>.

7. Фиофанова О.А. Анализ современного состояния исследований в области управления образованием на основании данных // Ценности и смыслы. 2020. № 1 (65). С. 14–21.

8. Фиофанова О.А. Организация образовательных программ подготовки специалистов по управлению образованием на основании данных (Big Data in Education) // Профессиональное образование. 2019. № 9. С.27–34.

9. Фиофанова О.А. Управление на основании данных в сфере образования // Народное образование. 2019. № 4. С. 135–142.

10. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.

11. Щедровицкий П.Г. Понятие и феномен рефлексии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://shchedrovitskiy.com/ponjatiefenomen-refleksii/>.

12. Столичные школы привлекают к разработке эффективных решений [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cbsmedia.ru/v-moskve/stolichnye-shkoly-privlecut-k-razrabotkeeffektivnykh-resheniy/?fbclid=IwAR1sdcy_AZ6b73yTXW9-c-WN-2pEuRSbRq_mqzK2Kv0e1E65lKZFjQsmmlxE.

13. Фиофанова О.А. Стажировки, проектные сессии, кейсы-интеракториумы: новые модели повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций // Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад? Материалы XI Международной научно-практической конференции. М., 19-20 февраля 2014 г. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2014. С. 148–158 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.delo.ranepa.ru/wp-content/uploads/2018/05/oglavlenie-1.pdf>.

14. Вебинар «Педагогика, основанная на данных: как использовать педагогу методы анализа данных в организации образования школьников. Положение о конкурсе кейсов “Педагогика, основанная на данных”» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.instrao.ru/index.php/novosti-i-anonsy/anonsy/item/3436-vebinar-pedagogika-osnovannaya-na-dannyh-kak-ispolzovat-pedagogu-metody-analiza-dannyh-v-organizacii-obrazovaniya-shkolnikov-3436>.

Дата поступления – 15.10.2020

Data-based pedagogy: how to connect educators to a culture of educational data analysis

Olga A. Fiofanova – Dr. Sci. (Education), Docent, Head of the Centre for scientific programmes and scientific information, the Institute for strategy of education development of the Russian academy of education (Moscow, Russia); fiofanova@mail.ru

Abstract. *The methodological foundations of pedagogy based on data are characterized as a new field of pedagogical knowledge and practice. The methods of analyzing educational data are systematized depending on the subject of analytics. Pedagogical reflection is considered as the basis for the development of professional competencies of teachers in the analysis of educational data and organizational and pedagogical competencies in managing the quality of educational results of students. The methods of introducing teachers to the culture of the analysis of educational data are analyzed.*

Key words. *Data-based pedagogy; quality management of educational results; educational data analysis methods; pedagogical reflection; digital educational resources and educational data analysis services.*

REFERENCES

1. Servisy MESH. Available at: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/>.
2. GIS "Образование Yugry". Cifrovaya platforma – Hanty-Mansijskij avtonomnyj okrug. Available at: <https://hmao.4education.ru/authorize>.
3. Portal "Peterburgskoe obrazovanie". Available at: <https://petersburgedu.ru/dnevnik/>.
4. Elektronnyj dnevnik "Peterburgskoe obrazovanie". Available at: <https://dnevnik2.petersburgedu.ru/login>.
5. Setevoy gorod. Obrazovanie. Saha (Yakutiya). Available at: <https://sgo.e-yakutia.ru>.
6. GIVC Minobrnauki. Federal'noe statisticheskoe nablyudenie 2019–2020. Available at: <https://cabinet.micedu.ru>.
7. Fiofanova O.A. Analiz sovremennogo sostoyaniya issledovanij v oblasti upravleniya obrazovaniem na osnovanii dannyh [Analysis of the current state of research in the field of education management based on data]. *Cennosti i smysly* [Values and meanings]. 2020. No. 1 (65). P. 14–21.
8. Fiofanova O.A. Organizaciya obrazovatel'nyh programm podgotovki specialistov po upravleniyu obrazovaniem na osnovanii dannyh (Big Data in Education) [Organization of educational programs for training specialists in education management based on data (Big Data in Education)]. *Professional'noe obrazovanie* [Vocational education]. 2019. No. 9. P. 27–34.
9. Fiofanova O.A. Upravlenie na osnovanii dannyh v sfere obrazovaniya [Management based on data in the field of education]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. 2019. No. 4. P. 135–142.
10. Shchedrovickij G.P. Myshlenie – Ponimanie – Refleksiya [Thinking – Understanding – Reflection]. Moscow: Nasledie MMK, 2005. 800 p.
11. Shchedrovickij P.G. Ponyatie i fenomen refleksii [The concept and phenomenon of reflection]. Available at: <https://shchedrovitskiy.com/ponjatie-ifenomen-refleksii/>.
12. Stolichnye shkoly privlekut k razrabotke effektivnyh reshenij [Metropolitan schools will be involved in the development of effective solutions]. Available at: https://cbsmedia.ru/v-moskve/stolichnye-shkoly-privlekut-k-razrabotkeeffektivnykh-resheniy/?fbclid=IwAR1scdy_AZ6b73yTXW9-c-WN2pEuRSbRq_mqzK2Kv0e1E65IKZFjQsmmlxE.
13. Fiofanova O.A. Stazhirovki, proektnye sessii, kejsy-interaktoriumy: novye modeli povysheniya kvalifikacii pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij [Internships, project sessions, case studies-interactive: new models of advanced training for teachers and heads of educational organizations]. *Tendencii razvitiya obrazovaniya. Chto takoe effektivnaya shkola i effektivnyj detskij sad? : materialy XI Mezhdunarodnoj nauch-no-prakticheskoy konferencii* [Trends in the development of education. What is an effective school and effective kindergarten? Materials of the XI International scientific-practical conference]. Moscow, 19–20 febr. 2014. Moscow: Izdatel'skij

dom «Delo» RANHiGS, 2014. P.148–158. Available at: <http://www.delo.ranepa.ru/wp-content/uploads/2018/05/oglavlenie-1.pdf>.

14. Vebinar “Pedagogika, osnovannaya na dannyh: kak ispol’zovat’ pedagogu metody analiza dannyh v organizacii obrazovaniya shkol’nikov. Polozhenie o konkurse kejsov “Pedagogika, osnovannaya na dannyh” [Webinar “Pedagogy, based on data: how to use a teacher data analysis methods in the organization of education of students. Regulation on the case study competition “Data-based Pedagogy”]. Available at: <http://www.instrao.ru/index.php/novosti-i-anonsy/anonsy/item/3436-vebinar-pedagogika-osnovannaya-na-dannyh-kak-ispolzovat-pedagogu-metody-analiza-dannyh-v-organizacii-obrazovaniya-shkolnikov-3436>.

Submitted –15.10.2020

Метафоризация в педагогическом дискурсе

Ситникова Оксана Владимировна – канд. пед. наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина (Санкт-Петербург, Россия); sitnikova.oksana@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается феномен метафоры с онтологических позиций. Метафора раскрывается как доминирующий способ мышления, затрагивающий множество мыслительных механизмов в их комплементарности. Показаны ресурсы метафоризации в педагогическом дискурсе как коммуникативном действии, основанном на речевом поведении субъектов педагогического взаимодействия, что составляет суть художественного метода в образовательном процессе.

Ключевые слова. Метафора, метафоризация, художественный метод, комплементарное мышление, художественное мышление, семантическое пространство, литературные, музыкальные и пластические метафоры, педагогический дискурс, художественное мышление педагога.

Теоретический анализ феномена метафоры позволяет рассматривать ее с онтологических позиций как доминирующий способ мышления, присутствующий в самых разных сферах жизни, как фундаментальную форму выражения объективности в рамках мыследеятельности. Совокупность и комплементарность общих и образных форм мышления и соответствующих им объективных требований, необходимых для той или иной сферы познания и практической деятельности, – суть *художественного метода*.

Поскольку художественный метод – многогранное понятие, в данной статье мы предлагаем несколько смежных авторских трактовок этого понятия. Так, художественный метод есть способ художественного мышления; форма образного, художественно-творческого мышления со специфическими мыслительными механизмами (ассоциации, метафоры, аллегории и проч.). Исходя из нашего понимания художественного метода как способа образного мышления посредством передачи и усвоения социального опыта цивилизации, художественный метод в педагогическом образовании выступает способом интерпретации произведений искусства,

посвященных детству и образованию, раскрывающим явления или процессы, значимые для педагогики. Художественный метод оперирует символами, в качестве которых выступают произведения искусства, выраженные словами, звуками музыки, цветовой палитрой и т.д., которые корреспондируются с программами мозга, отвечающими за реализацию эмоциональных потребностей [1].

В этой связи метафоризация есть один из важнейших механизмов художественного (комплементарного) мышления человека, и в частности – педагога. Метафора является важным фундаментальным условием функционирования *педагогического дискурса как речевого поведения субъектов педагогического взаимодействия в образовательном процессе*. Исходя из того, что человек, наряду с выражением своих мыслей при помощи метафор, используя их эстетический потенциал, еще и мыслит метафорами, познавая с их помощью мир, в котором живет, передавая потомкам накопленный опыт человечества, – метафоры, в том числе, оказываются своего рода индикаторами состояния образовательной системы [2; 3]. Именно метафора часто об-

условливает переход к новому знанию, расширяет освоенное человеком семантическое пространство, выступает инструментом смыслопередачи и обмена личностным опытом.

Учитывая то, что метафора представляет собой художественную конструкцию: литературную, музыкальную, речевую, пластическую и др., – в педагогическом дискурсе метафорой могут служить художественные произведения всех жанров (музыкальные произведения, живопись, сказки, стихи, притчи, легенды, анекдоты и т.д.), по аналогии передающие проблематику отношений художественного образа (в том числе главных героев) метафоры и реальных проблем, сопряженных с педагогическим взаимодействием [3]. Известно, что педагог–новатор Ш.А.Амонашвили, вслед за педагогами–классиками, вводил на уроках математики «три минуты поэзии», исполнение песен, сочинение сказочных историй, чтение легенд и т.д., которые ни в коем разе не были отвлеченными от содержания педагогического взаимодействия, а напротив, усиливали его эмоционально-личностную сферу. И сегодня в педагогической практике много последователей этого художественно-педагогического приема.

Таким образом, использование метафоры в педагогическом дискурсе позволяет:

- активизировать творческие способности субъектов взаимодействия, преодолевая существующие стереотипы, которые, возможно, уже сформировались при неудачных попытках решить проблему на практике;

- переключить внимание участников педагогического взаимодействия с видения преград на видение возможностей.

Так, реализация метафоры как художественного конструкта в педагогическом дискурсе обеспечивает высвобождение творческой энергии участников взаимодействия.

Учитывая широкий функциональный спектр метафоры и ее многофункциональность, функционирование метафоры в педагогическом дискурсе как коммуникативном действии представляется довольно сложным феноменом [3]. Являясь универсальным феноменом, метафора моделирует, классифицирует и интерпретирует и самого человека, и мир, и общество. В контексте педагогического дискурса метафора включает в свою структуру миропонимание, мировосприятие и мироощущение, что в совокупности формирует метафорическое мировоззрение личности, обладающее известным своеобразием [4; 5]. Опираясь на исследования Э.В.Будаева и А.П.Чудинова, необходимо отметить, что в рамках традиционной парадигмы метафора в научном тексте, в том числе и педагогическом, нередко воспринималась как показатель недостаточной строгости мышления и ущербного ненаучного стиля изложения [2]. Соответственно, метафорическое изложение допускалось только в рамках педагогической публицистики, где оно выполняло прагматическую и популяризаторскую роль, т.е. помогало «вкладывать» сложные концепции в сознание детей, общественности и начинающих педагогов. В современной науке, считают ученые, отношение к метафоре изменилось [6; 7]. Метафоры, используемые при обсуждении проблем образования и воспитания, все чаще привлекают внимание специалистов, которые стремятся выяснить, как и почему рождаются те или иные метафоры, в какой мере они отражают систему образования, социальную психологию и личностные качества автора. Использование метафор позволяет ученому представить новые идеи и одновременно вызвать интерес к своим выражениям, нередко оказываясь для учёного удачным и оригинальным способом «выразить многое, сказав немного», тонко влияя

на настроения в обществе [8, с. 31]. В этой связи, если исходить из того, что в качестве метафоры могут выступать и фрагменты литературных произведений, басни, музыкальные произведения, высказывания философов, афоризмы, пословицы и т.д., можно отметить, что практически ни одно научное творение (монография, книга, статья и т.д.), которое касается фундаментальных вопросов человечества, не может обойтись только «сухими» научными фактами, не прибегая к их образной иллюстрации.

Метафоры оказывают не прямое воздействие при восприятии текста; они приводят к пониманию смысла посредством указания на объекты, свойства и фигуры, с которыми производится сравнение [5; 9]. Мы исходим из того, что метафора в педагогическом дискурсе употребляется для обозначения семантики объекта посредством художественной конструкции, заключающей в себе сравнение. Простые метафоры имеют элементарные конструкции и предлагают простые сравнения: *плачущее небо, кровавое зарево и т.д.* Многие из таких высказываний стали «штампами», но зачастую удачная простая метафора может разъяснить непонятное, связывая его с тем, что уже ранее было воспринято и осознано. Наряду с простыми метафорами существуют и сложные, под которыми понимаются художественно-образные конструкции, содержащие множество смысловых уровней [10]. Так, например, возникновение метафоры тесно связано с процессом образования понятий, который происходит в сознании человека и характеризуется как диалектически сложное отражение действительности [9]. Например, в астрофизике существует понятие «кротовая нора», «кротовина» или «червоточина».

В этой связи, использование метафоры в педагогическом дискурсе является

тем более удачным, чем эта метафора оказывается более:

- емкой в смысле компактности собственно художественной конструкции;
- неожиданно свежей;
- точно совпадающей художественной конструкцией с указываемым в метафоре объектом, свойством или фигурой.

Игра метафорами как рождение художественного образа составляет содержание эстетической игры, позволяя «проникать» в самые невероятные пространства, примерять на себя разнообразные роли и поступки, пробовать свои силы в различных ситуациях и т.д. Более широкая аналогия этого феномена эстетической игры отражена в произведении Г.Гессе «Игра в бисер», которая определялась автором как «игра со всем содержанием и всеми ценностями нашей культуры, всем опытом, всеми высокими мыслями и произведениями искусства, рожденными человечеством в его творческие эпохи; всем, что последующие периоды ученого созерцания свели к понятиям и сделали интеллектуальным достоянием» [11, с. 9].

Способность рождать новые образы, синтезировать и творчески преобразовывать их и свои впечатления, является особенностью детского и художественного сознания. Такой тип мышления (художественное мышление) позволяет познавать окружающий мир природы, науки, искусства всеми органами чувства, иметь личностное персонифицированное восприятие, суждение об изучаемом явлении, предмете, и на основе этого наиболее полно усваивать информацию об этом явлении [12]. Художник (в широком смысле) осуществляет образотворчество, как известно, в соответствии с художественными принципами освоения действительности. Одним из таких принципов является метафоризация. Игра метафорами – перенесение признаков одного предмета на другой,

соединение, казалось бы, несовместимого, рождает новое представление, новый образ, более яркий и выразительный [5]. Так, через эмоциональное удовольствие эстетическая игра создает условия для развития способностей, помогает преодолеть трудности, возникающие в процессе самовыражения при осуществлении творческой работы. В эстетической игре выделяется создание мнимой ситуации («действие в воображаемом поле», по Л.С.Выготскому). Таким воображаемым полем может быть фольклорная или литературная сказка, музыкальное или живописное произведение. В этой связи Л.С.Выготский считал, что в художественном произведении всегда заложено некоторое противоречие [10]. А, как известно, противоречие является двигателем в процессе создания (познания) нового, т.е. основой творчества как процесса человеческой деятельности, создающего качественно новые материальные и духовные ценности, и, следовательно, прагматически и эвристически необходимо, т.к. обеспечивает конкретное разрешение конкретных существующих противоречий. Для вхождения в игровую ситуацию педагог придумывает сюжет, в котором изучаемое понятие становится лично значимым событием.

Наряду с литературными метафорами, Е.В.Донская выделяет музыкальные, анализ и интерпретация которых позволяет приближенно конструировать музыкальные образы [13]. В работах Л.Шаймухаметовой обосновывается существование музыкальных метафор в музыкальном языке и показывается их действие на примере анализа музыкальных интонаций как самостоятельной системы образных значений музыкального текста. Музыковедами в процессе исследований постоянно обнаруживалось подобие и идентичность приемов художественного воплощения метафор, гипербол, гротеска и т.д.

в поэтических и музыкальных текстах. В качестве примера показательно творчество М.И.Цветаевой и ее отношение к музыке. Музыка всем своим существом безудержно вовлечена в богатейший мир поэтических образов Марины Цветаевой. «Выходы в музыку» появляются у поэта там, где рамки обычных поэтических метафор и ассоциаций для нее тесны. Аналогии с музыкой рождаются как бы спорадически произвольно. Высказанные поэтом аналогии подчеркнута кратки и афористичны, они часто поражают неожиданностью сопоставлений. В педагогическом дискурсе «выходы в музыку» также возможны. Музыкальные метафоры в педагогическом дискурсе могут воплощаться как в интонировании (пропевании) самим педагогом известных мотивов из музыкальных инструментальных произведений, за которыми закреплены устойчивые семантические аналогии: «так судьба стучится в дверь» (Симфония № 5 Л.-В. Бетховена и т.д.), из народных песен («Эй, ухнем» и т.д.), если это оправдано логикой содержания педагогического взаимодействия. Интонации народной и классической музыки являются наиболее узнаваемыми и привычными для слуха. Музыковеды свидетельствуют, что посредством восприятия музыки в сознании слушателей формируется семантический тезаурус, включающий в себя сложный и весьма изменчивый комплекс музыкальных представлений, который Б.В.Асафьев называл устным музыкально-интонационным словарем [10]. Интонационный – подчеркивает Б.В.Асафьев, каждым человеком интонируемый вслух или про себя «запас» выразительных, именно для него «говорящих» музыкальных интонаций, живых, конкретных, всегда «на слуху лежащих» звукообразований, которые на поверку являются музыкальными метафорами. Образованию интонаци-

онных энграмм более всего способствуют высокохудожественные образцы музыкального искусства, которые, создавая в представлении человека эталоны красоты, являются и проводниками памяти, и оценочными признаками, и нормами суждений.

Так, метафора, в широком смысле, есть образное выражение понятий, перенесение существенных признаков предмета на индивидуальное явление путем обнаружения сходства или различия. Но главное заключается в том, что в метафоре есть и образ, и понятийное семантическое содержание. Вот почему метафора глубока, а метафорическое мышление человека есть «не скольжение по поверхности действительности, но проникновение в ее сущность» [13].

Известно, что в основе метафоризации лежат ассоциации, указывает О.Н.Лагута [6, с. 102]. Создание метафоры происходит по аналогичному мыслительному механизму создания ассоциаций. Базовая часть ассоциаций передается по наследству вместе с культурным опытом предшествующих поколений в человеческом сознании и является врожденной, а приобретенная часть обретается в ходе освоения окружающего мира, духовной и интеллектуальной работы в течение всей человеческой жизни. Отсюда следует, что существующий фонд ассоциаций в нашем сознании постоянно обновляется и пополняется в процессе познания окружающего мира. Происходит это именно посредством художественного метода, одним из приемов которого есть создание метафор как художественных конструкций. Способность метафоры формировать новые понятия посредством ассоциативного механизма отмечает В.Н.Телия. По ее мнению, метафора «способна служить средством получения нового знания, создавая мощное ассоциативное поле» [14, с. 179].

Механизм метафоризации повторяет в своей сути механизм человеческого мышления как такового. Метафора отражает глубинные структуры мысли [5; 15]. Таким образом, метафора как механизм художественного мышления пронизывает все сознание человека, всю его культуру и в особенности искусство. Они всегда были пронизаны аллегориями и метафорами, т.е. перенесением признаков одного явления или предмета на другие. Напомним, что термин «аллегория» произошел от греческого слова, означающего «иносказание» [6]. Это понятие представляет собой выражение абстрактного, отвлеченного содержания мысли (суждения, понятия) с помощью конкретного образа. Согласно искусствоведческой литературе, это средство является очень распространенным в различных сферах искусства. Осуществима она не только в поэзии, но и в различных пластических искусствах. Аллегория как иносказание рассматривается часто как распространенная, развитая метафора или же как целый ряд образов, которые объединены в единое замкнутое целое, вследствие чего обнаруживается наиболее тесная связь с метафорой. В качестве примера метафорических образов из сферы пластических искусств в педагогическом дискурсе могут быть образы микроситуаций педагогического процесса: «бурлаки на Волге», «явление Христа народу», «возвращение блудного сына», «опять двойка» и т.д.

Словарь литературных терминов определяет это средство («аллегория») как изображение через конкретный образ отвлеченного понятия [8]. Так, например, под видом животных могут подразумеваться различные человеческие пороки, могут изображаться аллегорически важные политические, исторические, социальные и др. события.

Очевидно, что такой литературный потенциал может и должен широко ис-

пользоваться в педагогическом взаимодействии, т.к. благодаря этому художественному средству решается главный вопрос – вопрос педагогического такта: например, через иносказательные образы указать на пробелы в поведении воспитанников и обучающихся и пр. Очевидно, что для педагога важна такая профессиональная компетентность, как овладение метафорической речью в целях решения деликатных педагогических задач с позиции педагогического такта. Вместе с тем, на образной метафорической речи педагога, характеризующей его речевую культуру, основывается владение словесным методом в педагогике, имеющим универсальный характер, и следующие средства: поэтические сравнения с картинами природы, эпитеты, слова-качества, слова-образы, употребляющиеся в переносном значении, сказочные сюжеты, стихотворения и т.д.

Наряду с этим, вследствие метафорического переосмысления часто образуются фразеологизмы [8]. Напомним, что фразеологизмы отражают национальную специфику языка, его ментальность и самобытность. Во фразеологии запечатлен исторический опыт народа. Использование фразеологических оборотов в речи делает ее ярче, эмоциональней и

выразительней. Приведем наиболее распространенные из них в педагогическом дискурсе: у разбитого корыта; тянуть ко-та за хвост; тянуть одеяло на себя; тянуть за уши; тянуть за язык; ударить в грязь лицом; не покладая рук и т.д. Очевидно, что педагог должен обладать речевой культурой, владеть грамотной, выразительной, образной речью. Яркая, «живая» речь педагога и учащихся имеет разновидности: поэтические сравнения с картинами природы, метафоры, аллегории, эпитеты и пр., позволяющие сделать речь образной и эмоциональной. В.А.Сухомлинский писал: «Слово должно настроить чуткие струны сердца... Объяснение ... должно нести в себе что-то поэтическое, что-то такое, что приближало бы слово к музыке» [1].

Таким образом, метафоризация в педагогическом дискурсе как художественная конструкция обеспечивает функционирование важнейшего механизма человеческого мышления, культивируя образование метафорического мышления и, как следствие, формирование художественного мышления субъектов педагогического дискурса и, в частности, педагога, ключевого субъекта педагогического взаимодействия на основе художественного метода, процессуальный алгоритм которого представлен ниже.

МЕТАФОРИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОНСТРУКЦИЯ	
<i>Функции метафоры</i>	<i>Виды метафоры</i>
Номинативная	Литературная (сказки, притчи, легенды и проч.)
Мнемоническая	Поэтическая, изо-метафора, кино-метафора и т.д.
Изобразительная	Музыкальная (музыкальное мышление «мыслить музыкой»)
Когнитивная	
МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА	

ЛИТЕРАТУРА

1. Ситникова О.В. Роль художественного метода в формировании образного мышления педагога // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К.Аммосова. 2014. Т. 11. № 2. С. 135–143.

2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Дискуссия о метафорах в современной зарубежной педагогике // Педагогическое образование в России. 2007. № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-o-metaforah-v-sovremennoy-zarubezhnoy-pedagogike>.

3. Еремина Ю.Ю. Функциональные аспекты метафоры в педагогическом дискурсе // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2011. № 1(9) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/index.php?page=6&new>.

4. Кабаченко Е.Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса. Автореф. Дис. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/metaforicheskoe-modelirovanie-bazisnyh-kontseptov-pedagogicheskogo-diskursa#ixzz648tXCz2A>.

5. Кларин М.В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С. 34–39.

6. Лаута О. Метафорология: теоретические аспекты. В 2 ч. Ч. 2. Новосибирск: НГУ, 2003.

7. Ситникова О.В. Этнокультурная коммуникация посредством художественного метода в педагогике (опыт практической подготовки будущих педагогов) // Сб. статей Всероссийского форума «ОРКСЭ в системе школьного образования: панорама взглядов», 2019. С. 70–80.

8. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб.: Наука, 1993.

9. Зинченко В.П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 100–113.

10. Басина Н.Э., Сулова О.А. С кисточкой и музыкой в ладошке. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. 144 с.

11. Гессе Г. Игра в бисер: роман. М., 2014. 461 с.

12. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 21–30.

13. Донская Е.В. Музыкальный образ и поэтическая метафора [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/24378/21-Donskaya.pdf>.

14. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988.

15. Юлов В.Ф. Мышление в контексте сознания. М.: Академический проект, 2005. 496 с.

Дата поступления – 04.07.2020

Metaphorization in pedagogical discourse

Oksana V. Sitnikova – Cand. Sci. (Pedagogics), Senior lecturer of Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia); sitnikova.oksana@mail.ru

Abstract. *The article deals with the phenomenon of metaphor from ontological positions. Metaphor is revealed as the dominant way of thinking, affecting many thought mechanisms in their complementarity. The resources of metaphorization in pedagogical discourse, which constitute the essence of the artistic method in pedagogical interaction, are shown.*

Key words. *Metaphor, metaphorization, artistic method, complementary thinking, artistic thinking, semantic space, literary and musical metaphors, pedagogical discourse, artistic thinking of the teacher.*

REFERENCES

1. Sitnikova O.V. Rol' hudozhestvennogo metoda v formirovanii obraznogo myshleniya pedagoga [The role of the artistic method in the formation of imaginative thinking of a teacher]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova* [Bulletin of the North-East Federal University. M.K.Ammosova.]. 2014. T. 11. No. 2. P. 135–143.

2. *Budaev E.V., Chudinov A.P.* Diskussiya o metaforah v sovremennoj zarubezhnoj pedagogike [Discussion on metaphors in modern foreign pedagogy]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussiya-o-metaforah-v-sovremennoj-zarubezhnoj-pedagogike>.
3. *Eryomina Yu.Yu.* Funkcional'nye aspekty metafory v pedagogicheskom diskurse [Functional aspects of metaphor in pedagogical discourse]. *Teoriya yazyka i mezkul'turnaya kommunikaciya* [Theory of language and intercultural communication]. 2011. No. 1 (9). Available at: <http://tl-ic.kursku.ru/index.php?page=6&new>.
4. *Kabachenko E.G.* Metaforicheskoe modelirovanie bazisnyh konceptov pedagogicheskogo diskursa [Metaphorical modeling of basic concepts of pedagogical discourse]. Avtoreferat dis. ... k.f.n. Available at: <http://cheloveknauka.com/metaforicheskoe-modelirovanie-bazisnyh-kontseptov-pedagogicheskogo-diskursa#ixzz648tXCz2A>.
5. *Klarin M.V.* Metafory i cennostnye orientacii pedagogicheskogo soznaniya [Metaphors and value orientations of pedagogical consciousness]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 1998. No. 1. P. 34–39.
6. *Laguta O.* Metaforologiya: teoreticheskie aspekty [Metaphorology: Theoretical Aspects]. Novosibirsk: NGU Publ., 2003.
7. *Sitnikova O.V.* Etnokul'turnaya kommunikaciya posredstvom hudozhestvennogo metoda v pedagogike (opyt prakticheskoy podgotovki budushchih pedagogov) [Ethnocultural communication through the artistic method in pedagogy (Experience of practical training of future teachers)]. Sbornik statej Vserossijskogo foruma: ORKSE v sisteme shkol'nogo obrazovaniya: panorama vzglyadov [Sat. articles of the All-Russian Forum "ORKSE in the system of school education: a panorama of views"], 2019. P. 70–80.
8. *Sklyarevskaya G.N.* Metafora v sisteme yazyka [Metaphor in the language system]. Saint Petersburg: Nauka Publ., 1993.
9. *Zinchenko V.P.* Zhivye metafory smysla [Living metaphors of meaning]. *Voprosy psihologii* [Psychology Issues]. 2006. No. 5. P. 100–113.
10. *Basina N.E., Suslova O.A.* S kistochkoj i muzykoj v ladoshke [With a brush and music in the palm of your hand]. Moscow: LINKA-PRESS Publ., 1997. 144 p.
11. *Gesse G.* Igra v biser: roman [Bead Game: Novel]. Moscow, 2014. 461 p.
12. *Kulyutkin Yu.N.* Tvorcheskoe myshlenie v professional'noj deyatel'nosti uchitelya [Creative thinking in the professional work of a teacher]. *Voprosy psihologii* [Psychology Issues]. 1986. No. 2. P. 21–30.
13. *Donskaya E.V.* Muzykal'nyj obraz i poeticheskaya metafora [Musical image and poetic metaphor]. Available at: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/24378/21-Donskaya.pdf>.
14. *Teliya V.N.* Metafora kak model' smysloproizvodstva i eyo ekspressivno-ocenochnaya funkciya [Metaphor as a model of meaning production and its expressive-evaluative function]. *Metafora v yazyke i tekste* [Metaphor in language and text]. Moscow: Nauka Publ., 1988.
15. *Yulov V.F.* Myshlenie v kontekste soznaniya [Thinking in the context of consciousness]. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 2005. 496 p.

Submitted – 04.07.2020

Использование междисциплинарного подхода с целью повышения мотивации к учению

Куцевалов Никита Алексеевич – магистрант программы «Межкультурное образование» Санкт-Петербургского государственного университета (Россия, Санкт-Петербург); nkutcevalov@gmail.com

Пугач Вадим Евгеньевич – канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра русского языка и славистики РАО (Россия, Санкт-Петербург); vadim_pugach@mail.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования междисциплинарного подхода в средней школе с целью повышения мотивации к учению. Доказывается, что разделение на школьные предметы снижает мотивацию учащихся и эффективность обучения, в то время как введение интегрированных модулей будет способствовать ее повышению.*

***Ключевые слова.** Междисциплинарный подход, интегративный подход, мотивация, учебный модуль, когнитивные потребности, проблемный вопрос.*

В 80-е гг. XX в. в отечественной педагогике появился новый образовательный опыт, имевший среди целей создание условий для мотивированного обучения школьников. Речь идет о междисциплинарном подходе, нашедшем воплощение в философских идеях В.С.Библера, которые легли в основу Школы диалога культур [1]. Согласно данной концепции, в основе обучения – столкновение «радикально различных» культур, логик, способов понимания, а места («точки удивления») непосредственного конфликта различных представлений о понятии или предмете являются важнейшими звеньями мотивационного процесса учащихся [2].

К междисциплинарному обучению относятся неоднозначно: у него есть и сторонники, и противники. Первые считают, что оно мотивирует детей к изучению школьных предметов. В качестве примера практик, в которых такое обучение реализуются, можно назвать специальные общешкольные «погружения»¹, организуемые «Эпишко-

лой» (Санкт-Петербургский образовательный центр «Участие», руководитель М.М.Эпштейн) [3]. Вторые утверждают, что оно лишь создает иллюзию мотивации. В связи с тем, что существуют такие противоречия, рассмотрим проблему связи между междисциплинарным обучением и мотивацией учащегося.

В качестве инструмента реализации междисциплинарного обучения может выступать концепт междисциплинарного модуля, суть которого заключается в организации познавательной деятельности школьников в сфере гуманитарных наук через их знакомство с широким кругом источников информации разного происхождения и вида (исторических, литературных, иноязычных) для решения различных заданий и задач, направленных на изучение крупного проблемного узлового вопроса. Риском предположить, что использование данного модуля благотворно влияет на мотивацию обучающихся.

рованные занятия, на которых реализуются межпредметные связи. Эти занятия проводятся в течение нескольких дней, они посвящены изучению одной проблемы, строятся на игровом сюжете.

¹Таковыми «погружениями» становятся направленные на активизацию познавательной деятельности обучающихся интегри-

Будем исходить из следующего положения А.Маслоу: грамотным мотивированием является то, что «соответствует внутренним запросам учеников» [4, с. 213]. Его реализации противоречит жесткая дифференциация знаний, которые дети получают, изучая отдельные дисциплины. Так, школьникам, у которых не сформирован запрос на познание, к примеру, литературы, будет сложно обнаружить мотивацию к обучению на уроках по этому предмету. Поэтому позволим себе усомниться в правоте Г.И.Щукиной, утверждавшей, что в познавательном интересе всегда «ясно и отчетливо выражена направленность на определенную предметную область» [5, с. 34].

Также мы будем опираться еще на одно положение: познавательная потребность является для человека врожденной и естественной [6], а значит, задача школы и любого института образования – не дать формирующейся личности потерять эту тягу к познанию.

Кроме того, нам представляется, что *проблемы и познавательного интереса, и простейшего мотива к удовлетворению потребности в порядке и структуре не являются бесспорно осознаваемыми* [7].

Е.П.Ильин считал, что «предпочтения (интересы, склонности) участвуют «в конкретном мотивационном процессе» и обуславливают «принятие человеком решения» [8]. Соотнеся это утверждение с концепцией междисциплинарного модуля¹, мы предположили, что такие модули могут стать хорошими мотиваторами, так как располагают источниками информации разных видов из различных сфер жизнедеятельности. Следова-

тельно, вероятность совпадения интересов ребенка с предлагаемым набором материалов на уроке будет выше, чем на занятии, концентрирующемся на одном предметном поле. Также применение междисциплинарного подхода позволит использовать различные виды деятельности учащихся, многообразные формы самостоятельной работы [5, с. 85, 86].

А.Г.Асмолов характеризует источник мотивации как особую форму переживаний. К ним относятся «стремления, желания и хотения в регуляции деятельности личности». Это внутренние сигналы, посредством которых «осознаются личностные смыслы происходящих событий, в сознании осуществляется выбор возможных мотивов» [9, с. 353]. Таким образом, формирование мотива к познанию может реализовываться через создание «точек удивления», то есть при сообщении учащимся информации в форме проблемного вопроса. При этом оказывается влияние на личностные установки школьников посредством приведения их в состояние переживания, что должно вызвать мотив к познанию.

Поскольку реализация междисциплинарного подхода подразумевает применение множества источников различной информации, обучающийся, прежде чем ответить на основной вопрос, должен будет решить большое количество мелких задач. Результаты решения вызовут переживания, которые заставят учащегося сделать выбор между достижением мелкой цели (тогда его деятельность будет «дробиться, мельчать и распыляться») и решением крупных задач (деятельность станет «собраннее и целеустремленнее») [10, с. 622]. Следовательно, в ходе работы в междисциплинарном поле формируется личность, «отважившаяся сделать выбор» [9, с. 402].

Движение от изучения частных вопросов, представленных информацией из разных дисциплин, к главному обще-

¹Междисциплинарный модуль – организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, обеспечивая междисциплинарные связи учебного процесса.

му проблемному вопросу способствует укреплению мотивации школьника. По мнению С.Л.Рубинштейна, «успех или неуспех в одной области или деятельности может существенно сместить вверх или вниз уровень притязаний детей в другой области» [10, с. 629]. Так как междисциплинарный подход подразумевает организацию работы с источниками информации разного происхождения, то, следовательно, если учащийся успешно «докопался до сути» в работе, например, над историческим материалом, то чувство успеха может благотворно повлиять на эффективность его поиска в области знаний, которая раньше была для него менее доступна. Значит, ситуация познания создает мотивацию дальнейшего совершенствования в этом процессе.

А.Маслоу, кроме потребности в познании, в числе других называл потребность в безопасности, которую трактовал достаточно широко: как ощущение «защищенности, стабильности, зависимости»; «отсутствие страха, тревоги и хаоса»; желание «структуры, порядка» и т. д. [6, с. 63]. В этом ряду нас интересуют категории структуры, порядка и хаоса. В работе «Мотивация и личность» А.Маслоу отмечает, что частью одной из фундаментальных потребностей людей в безопасности является защита от хаоса, но констатирует: характерная черта психологически здоровых людей – «влечение к таинственному, неизведанному, хаотическому, неупорядоченному и необъяснимому» [6, с. 70]. Налицо характерная диалектика, соответствующая человеческой сущности: мы боимся, но страшно жаждем неизведанного, поэтому можно попытаться применить в качестве инструмента повышения мотивации школьников к обучению стремления и к порядку, и к познанию хаоса.

Педагоги и родители, чтобы мотивировать ребенка к обучению, нередко используют его потребность в безопасно-

сти и «сознательно прибегают к целому арсеналу угроз», запугивая его «плохой оценкой, записью в дневнике, вызовом родителей, оставлением на второй год, экзаменами...» [4, с. 210]. Эти искусственно созданные угрозы целесообразно заменить менее травматичным хаосом, интеллектуальным дискомфортом, когнитивным диссонансом, побуждающим к структурированию информации и, следовательно, к ее познанию. Хаос возникает за счет того, что источники информации, предлагаемые для изучения в рамках модуля, даются в неструктурированном порядке, различаются по форме и содержанию, зачастую противоречат друг другу. Учащийся, получив их для выполнения заданий, имеет конкретную мотивационную диспозицию (по Д.Маккелланду, «личностную ценность знания») [11, с. 36], основанную на потребности в безопасности – он должен привести появившуюся перед ним информацию структурировать и упорядочить. Следовательно, выполнив задания, обучающийся реализует ту самую ценность задания, которая была для него лично важной.

Косвенным подтверждением влияния жизненной потребности в безопасности на мотивацию человека к познанию можно найти в исследовании Е.П.Ильина, который упоминает ситуативную познавательную активность именно в контексте мотивации удовлетворения базовых потребностей, подчеркивая важную деталь: такая активность «рождается только тогда, когда в ходе достижения поставленной задачи возникает нарушение сложившегося стереотипа деятельности (выделено нами – Н.К. и В.П.) ... Новые условия порождают познавательную потребность и вызывают поисковую активность, направленную на обнаружение неизвестного» [8, с. 78]. Можно предположить, что если адресовать учащихся к разным

источникам информации, которые ориентируют при выполнении заданий на поиск ответов на вопросы и различные варианты работы, то произойдет преодоление стереотипа деятельности. Более того, ломка «стереотипов деятельности» может заключаться в возможности нелинейного, не одностроннего решения поставленной задачи или ответа на вопрос.

Однако такой подход противоречит идеям о единстве предмета, потребности и цели деятельности, «конкретную направленность» которой придает не сам предмет, а центрируемая им «общая ситуация удовлетворения потребности» [12, с. 125]. Следовательно, при использовании междисциплинарного модуля возникает ситуация, когда мотивационный импульс к действию обучающимся дает первичная потребность к порядку и структуре; но данная ситуация является учебно-познавательной, поэтому учащиеся свою деятельность не завершают. Значит, проведя структуризацию полученной информации и удовлетворив свою потребность в порядке, школьники продолжают концентрироваться на деятельности, целью которой становится познание.

Ш.Н.Чхартишвили считал, что реализация базовых потребностей «наполняет радостью и удовлетворением жизнь человека в настоящем», а иного порядка (к познанию, самоактуализации и т.д.) – «зачастую требует от него поступиться настоящим, отказаться от удовлетворения актуальной потребности». Это означает, что в основе первого мотива лежит идея «я хочу», а второго – «я должен» [13, с. 74–75]. Подобные мотивировки всем известны: «я должен кушать кашу, чтобы не расстраивать маму», «должен закончить университет, чтобы получить хорошую работу» и т.п. Можно представить, насколько сложно школьникам, находящимся в начале своего пути познания мира, принять условные «я должен

познавать, потому что / чтобы...». Думается, реализации междисциплинарного подхода при подтверждении гипотезы о влиянии неструктурированного учебного материала на усиление мотивации у учащихся позволит им сделать более мягкий переход от мотива «я хочу» к «я должен», так как при этом сначала будет удовлетворяться базовая потребность в структуре и порядке, и только потом произойдет приобщение к «долженствованию познавать».

Д.Макклелланд выделяет несколько стимулов, которые могут быть реализованы через использование междисциплинарного модуля, но приводят к кардинально разным мотивам и человеческим эмоциям: «небольшие отклонения от привычного хода событий» стимулируют человека к эмоции «интереса-удивления» и действию «исследовательского поведения», что теоретически может формировать приобретенный «мотив достижения»; «непоследовательность, конфликт» – к «печали-страданию» и «попыткам ослабить дистресс и внести упорядоченность» [11, с. 167]. Итогом действия становится восстановление упорядоченности.

К такой точке зрения во многом близки позиция Е.П.Ильина и Л.И.Божович: возникновение переживания порождает «состояние напряжения и аффективное стремление избавиться от него, восстановить нарушенное равновесие» [8, с.75].

Несомненно, современное образование не ставит своей целью эмоционально изуродовать учащегося, поэтому об использовании «междисциплинарного хаоса» как негативного стимула не может быть и речи. Нашей целью является не только формирование у обучающихся позитивных эмоций от результата деятельности познания, но и создание комфортных условий для мотивированного познания. Такая установка добавляет новую задачу: найти эмпирически

и теоретически обоснованный баланс между хаосом как стимулом и эмоциональным комфортом ребенка.

При разработке междисциплинарного модуля необходимо учитывать уровень когнитивного развития, играющий роль в нахождении баланса, о котором сказано выше. О.Маурер в своей концепции мотивации заявлял о наличии эмоций, предвосхищающих ожидания результатов деятельности: и разочарования, и облегчения, которое связано с уменьшением эмоции страха (редукция влечения). Именно это, на наш взгляд, и должно происходить, когда учащийся решает задачу по структурированию выложенной перед ним хаотичной информации: его деятельность будет мотивирована и мотивирована положительно, так как в конце его ожидает приятное облегчение – безопасность и структура, не считая похвалы учителя и пр.

Согласимся и с А.Н.Леонтьевым, утверждающим, что «в условиях сложных опосредствований человеческой деятельности аффектогенность объектов способна меняться», и эмоции, связанные с конкретной деятельностью, зависят от многих условий установок личности: человек испугается медведя, если просто его встретит, но обрадуется ему, если будет в тот момент на охоте [7, с. 199]. Такие утверждения позволяют предположить следующее: возможно, при понимании ребенком того, что дискомфортный процесс структуризации информации проходит в учебной безопасной среде, его эмоциональное отношение к своей задаче будет иметь более положительный характер. Конечно, это сработает, если учебная среда осмысливается школьником как безопасная, что вовсе не является аксиомой.

Итак, поставленный нами вопрос о роли междисциплинарного подхода в повышении мотивации имеет несколько аспектов. С одной стороны, указанный

подход не вводит естественную когнитивную потребность личности в узкие рамки конкретных дисциплин, а наоборот, расширяет поле для развертывания познавательного интереса учащихся через применение источников информации разного происхождения. Некоторые из них могут заинтересовать школьников больше, но, безусловно, работа с каждым из них ведет по индуктивному пути изучения узловых проблем, которые стояли или стоят перед обществом и личностью до сих пор. С другой стороны, предъявление обучающимся неструктурированных источников информации активизирует их потребность в безопасности, в нашем случае – порядке и структуре. Следовательно, эта потребность служит естественным мотивом к обучению. Однако необходимо всегда иметь в виду опасность чрезмерного давления на учащегося со стороны «междисциплинарного хаоса», так как существует риск создания негативного опыта учебной деятельности, который может быть экстраполирован на весь процесс обучения. Решение такой задачи, как это часто бывает в педагогике, предполагает поиск баланса между уровнем хаоса и эмоциональным комфортом детей при учете уровня развития их когнитивных способностей. Так или иначе, представляется, что выбранный путь разностороннего поиска инструментов мотивации, выразившийся в междисциплинарном подходе, является перспективным, потому что «мотивацию правильнее рассматривать не как сочетание одной причины и одного побуждения, а как совокупность и определенную последовательность ряда причин и побуждений» [8, с. 79]. Таким образом, междисциплинарный подход представляет собой попытку создать разные стимулы для развития у учащихся мотивации к обучению.

В качестве примера использования данного подхода приведем фрагменты

занятия, которое можно было бы положить в основу междисциплинарного модуля. Речь идет о работе с текстом «Слова по полку Игореве». Это произведение традиционно вызывает сложности у девятиклассников. По языку (в том числе и в переводах), образам, проблематике, художественной логике оно далеко от их интересов, поэтому мотивация к его изучению и чтению (даже при небольшом объеме текста) представляется минимальной. Попробуем организовать разговор о «Слове...» с нескольких «предметных» точек зрения по ряду проблемных вопросов.

Почему автор «Слова...» дистанцируется от Бояна?

В тексте есть авторская характеристика художественного метода Бояна (перевод О.Творогова): «Ведь Боян вещей, если хотел кому песнь слагать, то растекался мыслию по древу, серым волком по земле, сизым орлом под облаками...» [14, с. 36]. Переводы академиков А.С.Орлова [15, с. 77–87] и Д.С.Лихачева [16, с. 395–411] дают очень похожие варианты. Возможная интерпретация фрагмента – подчеркнутая принадлежность Бояна к языческой традиции бардов. Если речь здесь идет о мировом древе (в скандинавской мифологии, не совсем чужой русским князьям, – это Иггдрасиль), то образы хтонического волка и «небесного» орла находятся на своих местах. Неясен лишь образ мысли, которая в этом зооморфном ряду явно нарушает поэтическую логику. Поэты, например К.Бальмонт [17, с. 469], иногда переводят «мысль» как белку («мысь» в некоторых русских говорах, например псковском, – белка); ученые не сомневаются, что речь идет именно о мысли, не допуская случайного попадания «л» в слово. Будет не лишним погрузить девятиклассников, минуя школьную программу по русскому языку, в языковедение [18] и поговорить о том, насколько

в слове «мыслию» «л'» могло заменить «й» после фрикативного «с». Кстати, двумя строками ранее слово «замышление» [14, с. 27] показывает нам наглядно, что происходило еще в праславянском языке при стыке свистящих с «й»: свистящие в этих условиях переходили в шипящие. Такой процесс называется палатализацией и объясняет (тут мы возвращаемся на почву школьного курса) чередования согласных *с/ш* и *з/ж*.

Подробным образом рассмотрено в комментариях А.Чернова к «Слову о полку...» [19, с. 73–74] соотношение «белка / мысль». Здесь показано, что и «белка», и «мысль», заключенные в едином слове, образуют метафору, относящуюся к скандинавской мифологии, а также к поэтическому языку XII в. Представляется интересным поставить задачу адекватного перевода фрагмента с «белкой-мыслью» на современный русский язык, сохраняя оба значения (именно так поступил А.Югов [20]).

Впрочем, в пользу «белки» может свидетельствовать одно интересное косвенное доказательство. В книге французского историка Л.Мулена «Повседневная жизнь средневековых монахов Западной Европы. X–XV века» [21, с. 115] мы находим ссылку на рекламу вина, относящуюся к тому же веку, когда было написано «Слово о полку»: «Достойное, изысканное крепленое вино, текущее, как белка по стволу дерева...». Конечно, это всего лишь перевод, но он позволяет предположить существование общеевропейской идиомы, которая вполне могла быть в ходу и на Руси, тем более что европейская образованность автора «Слова...» не вызывает сомнений.

Д.С.Лихачев [22, с.172] выделяет несколько принципиальных черт художественной системы автора «Слова...»: обращение к современности, импровизацию, отсутствие схематизма. Судить о творчестве Бояна мы можем только опос-

редованно, через европейские аналоги, но увидеть следы литературно-публицистической полемики XII в. вполне реально. Далее Д.С.Лихачев замечает, что «противопоставление (Бояна и автора – Н.К. и В.П.) потому-то и возможно», что автор «считает Бояна своим предшественником в том же роде поэзии» [22, с. 173].

Сгруппируем вопросы, связанные с фигурой киевского князя Святослава, речь которого («злато слово») занимает важное место в поэме, а политические взгляды его и отношение к Игорю едва ли отличаются от взглядов и отношения автора. Можем ли мы рассматривать Святослава как возможного автора «Слова...»? Имеет ли смысл ставить вопрос о Святославе как авторе с эстетической точки зрения?

Как видим, здесь собраны в фокус мировоззренческие и чисто литературные вопросы. Отвечая на первый, рассмотрим то, что объединяет. Это сравнительно терпимое отношение к язычеству (языческие образы у автора мелькают постоянно, Святослав упоминает Хорса, относимого исследователями наряду с Дажьдбогом и Сварогом к солнечным богам [23, с. 450-456]); сочувствие к Игорю, взгляд на Русь «сверху», образность и поэтические приемы. Но возникают и различия: автор относится к Игорю как к властителю, Святослав – как к подданному; автор предлагает нам лирическое повествование, Святослав – политическую публицистику.

Помочь ответить на второй вопрос может еще одна цитата из Д.С.Лихачева: «Автор ощущает себя говорящим, а не пишущим. Однако было бы ошибочным считать, что перед нами типичное ораторское произведение (...) Не исключена возможность, что автор “Слова” предназначал свое произведение для пения» [23, с. 173]. Добавим, что тонкий поэтический перевод А.Чернова и его комментарии к «Слову...» [19] не остав-

ляют в этом сомнения, а текст представляет собой образец средневекового аллитерационного стиха.

Академик Б.А.Рыбаков в книге «Русские летописцы и автор “Слова о полку Игореве”» [24], пытаясь установить личность создателя текста, разворачивает интереснейший исторический квест. Включение девятиклассников в почти детективный дискурс также может стимулировать мотивацию. При этом надо, конечно, учитывать, что Б.А.Рыбаков известен в том числе и произвольными интерпретациями исторических данных. Однако тогда, когда перед нами стоит методическая или дидактическая проблема, научную истину следует искать в области педагогики, а не истории. Проблемная постановка вопроса может оказаться важнее корректного ответа, а полет фантазии представлять большую ценность, чем установление бесспорного факта.

Говоря об одном из самых впечатляющих образов «Слова...» Ярославне, мы задаем следующий вопрос: *плач героини – фольклорный текст или творение автора?*

Чтобы девятиклассники начали думать об этом, стоит в параллель к тексту «Слова...» привести еще два текста – фольклорный и авторский. Первый из них – плач Ксении Годуновой (XVII в.) [25, с. 252], который начинается так:

*Сплачетца мала птичка,
Белая пелепелка:
«Ох-ти мне молоды горевати!
Хотят сырой дуб зажигати,
Мое гнездышко разорити,
Мои малыи дети побити,
Меня пелепелку поимати».*
*Сплачетца на Москве Царевна:
«Ох-ти мне молоды горевати,
Что едет к Москве изменник,
Ино Гришиа Отрепьев Рострига,
Что хочет меня полонити,
А полонив меня, хочет постритчи,
Чернеческой чин наложити...»*

Второй – это фрагмент монолога Катерины из драмы А.Н.Островского «Гроза»:

«Да уж измучилась я! Долго ль еще мне мучиться!.. Для чего мне теперь жить, ну для чего? Ничего мне не надо, ничего мне не мило, и свет божий не мил! А смерть не приходит. Ты ее кличешь, а она не приходит. Что ни увижу, что ни услышу, только тут (показывая на сердце) больно. Еще кабы с ним жить, может быть, радость бы какую-нибудь я и видела... Что ж: уж все равно, уж душу свою я ведь погубила. Как мне по нем скучно! Ах, как мне по нем скучно! Уж коли не увижу я тебя, так хоть услышь ты меня издали! Ветры буйные, перенесите вы ему мою печаль-тоску! Батюшки, скучно мне, скучно! (Подходит к берегу и громко во весь голос.) Радость моя, жизнь моя, душа моя, люблю тебя! Откликнись! (Плачет.)» [26].

Ориентация авторов приведенных текстов на ритмику и образность фольклора более или менее очевидна. Представляется привлекательным решение Д.С.Лихачева: «Автор “Слова...” как бы цитирует плач Ярославны – приводит его в более или менее большом отрывке или сочиняет его за Ярославну, но в таких формах, которые действительно могли ей принадлежать» [22, с. 174]. То же самое делает и русский драматург XIX в., показывая разрыв героини со своим временем и близость ее мыслей, чувствований и языка к условному фольклорному времени.

В заключение подведем итоги. Мы обозначили наши дидактические предпочтения и показали некоторые практические примеры их воплощения на уровне занятия. Объединение таких областей знания, как литературоведение, лингвистика, история, религия, дает иной ракурс изучения текста. То есть мы изучаем не литературу, язык, историю или религию, а текст древней поэмы. Именно текст является для нас предметом изучения (т.е. на него направ-

ленно внимание учащихся). При таком повороте предметность теряет смысл в школьном понимании и приобретает его в понимании общечеловеческом – в значении направленности деятельности на определенный предмет. Что же касается объединения «школьных» дисциплин с помощью ряда проблемных вопросов, то оно становится методическим средством, а если прибегнуть к метафоре – своего рода сетью для уловления потенциальной мотивации учеников.

Дело не в том, что междисциплинарный подход можно всерьез считать панацеей, которая спасет школу от тотальной потери интереса к изучаемому материалу, – это была бы очень наивная мысль. Скорее нужно говорить о кризисе предметного образования. Когда-то А.А.Ухтомский, вспоминая об организации университетского образования в XIX в. [28, с. 277], отмечал пагубность разделения точных и естественных наук в XX в. То же самое можно сказать о разделении предметов в школе, которое стало причиной появления узкопредметного мышления у учителей и учеников. На уровне учащегося это может выглядеть, например, так: я сейчас изучаю географию, поэтому думать об орфографии необязательно. На уровне педагога по-другому: сейчас мы говорим об истории, поэтому принимать в расчет литературные образы – грешить против фактов.

Дробление реального предмета (речь идет о мире, человеке, тексте) на никак не связываемые области уничтожает целостный образ предмета и снижает мотивацию. Какой смысл изучать что-либо, если мы не получаем выхода к целостному образу, скажем, эпохи? Но объемный образ эпохи нельзя создать без источников из самых разных областей. Это, собственно, и заставляет нас предположить, что объединение образовательных областей вокруг предмета изучения повысит учебную мотивацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31-42.
2. Берлянд И.Е. Школа диалога культур // Библер и вокруг [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.php.
3. Пузыревский В.Ю., Эпштейн М.М. и др. Междисциплинарные интегративные погружения. Из опыта работы «Эпишколы» Образовательного центра «Участие». СПб., 2012. 232 с.
4. Пугач В.Е. Предупреждение взрыва. Сборник статей, эссе, лекций. СПб., 2019. 512 с.
5. Шуккина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971. 351 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2010. 290 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 130 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002. 512 с.
9. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001. 416 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. 685 с.
11. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007. 672 с.
12. Имедадзе И.В. К проблеме побуждения деятельности // Вопросы психологии. 1986. №5. С. 124 – 131.
13. Чхартишвили Ш.Н. Проблема воли в психологии // Вопросы психологии. 1967. №4. С. 72–82.
14. Воинские повести Древней Руси: Пер. с древнерус. / Сост. Н.В.Понырко; вступ. ст. Л.А.Дмитриева; худож. Д.К.Титов. Л. : Лениздат, 1985. 495 с.
15. Орлов А.С. Слово о полку Игореве. М.–Л., 1938. 176 с.
16. Повести Древней Руси XI – XII века / Вступ. ст. Д.С.Лихачева, Сост. Н.В.Понырко. Л., 1983. 574 с.
17. Бальмонт К.Д. Избранное. М., 1983. 750 с.
18. Изменение сочетаний согласных с последующим j [Электронный ресурс] // Студопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studopedia.ru/10_146913_izmenenie-sochetaniy-soglasnih-s-posleduyushchim-j.html.
19. Слово о полку Игореве / Под ред. А.Ю.Чернова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://chernov-trezn.narod.ru/Slovo-web.pdf>.
20. Слово о битве игоревой, Игоря Святославича, внука Олега // Древнерусская литература. Антология / Пер. А.Югова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://old-ru.ru/03-1-3.html>.
21. Мулен Л. Повседневная жизнь средневековых монахов Западной Европы. X–XV века. М., 2002. 345 с.
22. Лихачев Д. С. Избранные работы в трех томах. Т. 2. Л., 1987. 496 с.
23. Мифы народов мира. Т. 2. М., 1988. 719 с.
24. Рыбаков Б.А. Русские летописцы и автор «Слова о полку Игореве». М., 1972. 520 с.
25. Русское народное поэтическое творчество: Хрестоматия. М., 1987. 511 с.
26. Островский А.Н. Гроза [Электронный ресурс] // Интернет-библиотека Алексея Комарова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/994/p.1/index.html>.
27. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб., 2020. 512 с.

Дата поступления – 11.01.2021

Using an interdisciplinary approach to increase motivation for learning

Nikita A. Kutsevalov – master’s student of the program “Intercultural Education” of St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia); nkutsevalov@gmail.com

Vadim A. Pugach – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Leading Researcher at the Center of Russian Language and Slavistics of the Russian Academy of Sciences (Russia, St. Petersburg); vadim_pugach@mail.ru

Abstract. *This article studies opportunities for using an interdisciplinary approach in secondary schools in order to increase students’ motivation to learn. It argues that distinguishing school subjects*

decreases students' motivation thus the efficacy of education. At the same time, applying interdisciplinary modules into the curriculum may enforce motivation to learn.

Key words. *Interdisciplinary approach, integrative approach, motivation, teaching module, cognitive demands, problematic issue.*

REFERENCES

1. *Bibler V.S. Kul'tura. Dialog kul'tur (Opyt opredelenija)* [Culture. Dialogue of cultures (Experience of definition)]. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy]. 1989. No. 6. P. 31–42.
2. *Berljand I.E. Shkola dialoga kul'tur. Bibler i vokrug* [School of dialogue of cultures. Bibler and around]. Available at: https://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.php (accessed 03.11).
3. *Puzыrevskij V.Ju., Jepshtejn M.M. i dr. Mezhpredmetnye integrativnye pogruzenija. Iz opyta raboty «Jepishkoly» Obrazovatel'nogo centra «Uchastie»* [Intersubject integrative edives. From the experience of the “Epischool” Educational center “Participation”. St. Petersburg, 2012. 232 p.
4. *Pugach V.E. Preduprezhdenie vzryva. Sbornik statej, jesse, lekcij* [Explosion warning. Collection of articles, essays, lectures]. St. Petersburg, 2019. 512 p.
5. *Shhukina G.I. Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike* [The problem of cognitive interest in pedagogy]. Moscow, 1971. 351 p.
6. *Maslow A. Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality]. St. Petersburg, 2010. 290 p.
7. *Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1975. 130 p.
8. *Il'in E.P. Motivacija i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg, 2002. 512 p.
9. *Asmolv A.G. Psihologija lichnosti: Principy obshhepsihologicheskogo analiza* [Psychology of personality: Principles of general psychological analysis]. Moscow, 2001. 416 p.
10. *Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2002. 685 p.
11. *Makklelland D. Motivacija cheloveka* [Human motivation]. St. Petersburg, 2007. 672 p.
12. *Imedadze I.V. K probleme pobuzhdenija dejatel'nosti* [To the problem of motivation of activity]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology]. 1986. No. 5. P. 124–131.
13. *Chhartishvili Sh.N. Problema voli v psihologii* [The problem of will in psychology]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology]. 1967. No. 4. P. 72–82.
14. *Voinskie povesti Drevnej Rusi* [Military stories of Ancient Russia]. Per. s drevnerus. Sost. N.V.Pony'rko; vstup. st. L.A.Dmitrieva; xudozh. D.K.Titov. Leningrad: Lenizdat, 1985. 495 p.
15. *Orlov A.S. Slovo o polku Igoreve* [Word about Igor's regiment]. Moscow–Leningrad, 1938. 176 p.
16. *Povesti Drevnej Rusi XI – XII veka* [The stories of Ancient Russia of the XI–XII century]. Vstup. st. D.S.Lixacheva; sost. N.V.Pony'rko. Leningrad: Lenizdat, 1983. 574 p.
17. *Bal'mont K.D. Izbrannoe* [Favorites]. Moscow, 1983. 750 p.
18. *Izmenenie sochetanij soglasnyh s posleduyushhim j* [Changing the combinations of consonants followed by j]. *Studopedija* [Studopedia]. Available at: https://studopedia.ru/10_146913_izmenenie-sochetanij-soglasnyh-s-posleduyushchim-j.html.
19. *Slovo o polku Igoreve* [Word about Igor's regiment]. Pod red. A.Ju.Chernova. Available at: <http://chernov-trezin.narod.ru/Slovo-web.pdf>.
20. *Slovo o bitve igorevoj, Igorja Svjatoslavicha, vnuka Olegova. Drevnerusskaja literatura. Antologija* [Word about the battle of Igoreva, Igor Svyatoslavich, grandson of Oleg. Old Russian literature. Anthology]. Per. A.Jugova. Available at: <http://old-ru.ru/03-1-3.html>.
21. *Mulen L. Povsednevnaia zhizn' srednevekovyh monahov Zapadnoj Evropy. X – XV veka* [Everyday life of medieval monks in Western Europe. X–XV centuries]. Moscow, 2002. 345 p.
22. *Lihachev D.S. Izbrannye raboty v treh tomah* [Selected works in three volumes]. T. 2. Leningrad, 1987. 496 p.
23. *Mify narodov mira* [Myths of the peoples of the world]. T. 2. Moscow, 1988. 719 p.
24. *Rybakov B.A. Russkie letopiscy i avtor “Slova o polku Igoreve”* [Russian chroniclers and the author of “The Word about Igor's Regiment”]. Moscow, 1972. 520 p.
25. *Russkoe narodnoe pojeticheskoe tvorchestvo: Hrestomatija* [Russian folk poetry: Chrestomatiya]. Moscow, 1987. 511 p.
26. *Ostrovskij A.N. Groza* [The storm]. Available at: <https://ilibrary.ru/text/994/p.1/index.html>.
27. *Uhtomskij A.A. Dominanta* [Dominant]. St. Petersburg, 2020. 512 p.

Проблема использования современных средств модельной наглядности в общеобразовательном процессе

Кожевников Дмитрий Николаевич – канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Института стратегии развития образования РАО; rao721@ya.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема обеспечения наглядности современного процесса обучения. Констатируется, что новые средства и формы модельной наглядности в виде медиасредств и носителей учебной информации (планшеты, смартфоны, виртуальные симуляторы) повлияли на предпочтение образного, динамического, интерактивного представления информации, однако их потенциал не может быть полностью реализован при традиционном «созерцательном» способе использования.

Ключевые слова. Дидактические средства обучения, модельная наглядность, дидактический образ-модель, интерактивность, полимодельное представление.

В современном обществе произошло интенсивное развитие медиасредств, и это изменило понимание наглядности. Традиционное толкование термина «наглядный» (т.е. «убедительный, очевидный, основанный на показе») представляет лишь чувственное восприятие на основе ощущений без раскрытия сущности и функциональных характеристик изучаемого объекта (явления, процесса). Под средствами наглядности ранее понимались образцы, опирающиеся на зрительный и слуховой каналы восприятия, которые входили в состав аудиовизуальных средств обучения и использовались на занятиях с целью семантизации учебного материала, его закрепления, а также для воссоздания ситуаций общения и стимулирования высказывания.

Сегодня наглядность выражается не только в иллюстративной зрительно-звуковой форме. На ее специфику влияют содержание и закономерности усвоения учебной информации, инструментальное и методическое обеспечение формирования целостного знания.

О трансформации принципа наглядности В.В. Давыдов писал о еще в 90-е гг. XX в., отмечая, что ему «следует проти-

вопоставить принцип предметности, т.е. точное указание тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, вычленив содержание будущего понятия, с другой – изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей. Сами модели могут быть материальными, графическими, буквенно-словесными» [1, с. 281].

Современные исследователи считают, что наглядность перешла в новое качество – философско-педагогическую категорию, которая «есть интеграция (конвергенция) принципов дидактики, основанная на междисциплинарных содержательных и инструментально-деятельностных связях (взаимодействиях) различных видов наглядности», в результате чего «формируется целостность дидактического образа, соответствующая целям обучения» [2, с. 87]. Однако ее трактовка, как синтеза «изоморфизма и простоты» [3, с. 46], слишком узкая. Дадим более широкое определение наглядности в обучении: это «отображение явлений реального мира в виде дидактического образа, формируемого или моделируемого с помощью средств обу-

чения» [4, с. 222]. Дидактический образ предмета изучения (объекта, явления или процесса) формируется и развивается в сознании школьника. Он обладает свойствами семантизации, достоверности, визуализации, стимуляции, лаконичности, и, по сути, является целью обучения, интегративной характеристикой наглядности в учебно-воспитательном процессе. Он переструктурируется и трансформируется «в соответствии с целями и задачами, стоящими перед субъектом» [5, с. 355].

В учебном процессе дидактический образ формируется как образ-модель (термин введен и активно используется с конца XX в. [6]), который отличается от образа непосредственного живого созерцания условностью. Его роль в познании «достаточно рельефно проявляется в мысленном эксперименте», когда ученый не оперирует реальными предметами [7, с. 228.]. Выполняя различные функции, образ-модель способен представить искомый результат в виде своеобразной компактной дидактической модели, применяемой не только в качестве носителя информации об изучаемом объекте. Ему «всегда присущи три функции: изоморфно-отражательная, чувственно-визуальная, интегративно-абстрактная» [2, с. 85].

При использовании образа-модели в учебной деятельности необходимо учитывать не только адекватность отображения изучаемого объекта, явления или процесса, но и способ его представления (т.е. методические приемы подачи учебной информации) в средстве обучения. Поэтому методика должна соответствовать тому способу, с помощью которого обучаемый воспринимает информацию (каналам модальности восприятия – слуха, цвета, осязания), его мотивированности и интересам; учитывать приобретенный им опыт для применения в обучении внутренней наглядности (интериоризи-

рованные представления, словесно-образные литературные образы, примеры из жизни). Внутренняя наглядность дополняется внешней (предметной), для которой употребляются натуральные предметы, их материальные модели, изображения, графические средства.

Современные информационные условия позволяют шире трактовать понятие наглядности, включая возможности абстрагирования для интериоризирования и контекстуализирования, напрямую апеллируя к результату в виде образа или дидактической модели, что также обеспечивает и личностно-ориентированный аспект обучения. При этом в качестве моделей и образцов могут использоваться специально для этого не предназначенные предметы (или объекты, символы, явления), образы, понятия, формулы, которые в определенном контексте будут выполнять дидактическое предназначение.

Обеспечение наглядности изучаемого предмета (объекта, явления или процесса) с помощью модели, отражающей в концентрированном виде его существенные стороны, свойства и функции, составляет суть содержания модельной наглядности, которая реализуется во внешней и внутренней формах. Использование наглядных моделей в практических действиях, в модельных экспериментах помогает полнее удовлетворить запрос общества «экранной культуры» в повышении обрзнности и наглядности обучения.

Несмотря на большое разнообразие моделей и способов моделирования, учителя сталкиваются с дефицитом средств модельной наглядности в школах. Объясняется это не человеческим фактором (занятостью или недостаточной компетентностью педагогов), а изменениями в содержании образования и доминированием медиасредств в учебном процессе. Чтобы понять сложный материал, уже недостаточно только на-

блюдать и созерцать объект или его модель. Нужны другие подходы, способы организации практической деятельности, вовлекающие обучаемого в процесс познания. Интерактивные и символические наглядные модели, интерактивное общение меняют и само понятие «средства наглядности», поэтому возникла необходимость в теоретическом обосновании и разработке новой, адаптированной к процессу обучения категории – средства модельной наглядности.

В учебной практике часто возникает проблема несогласования возможностей современных интерактивных средств наглядности с ее традиционными способами. Из-за этого и учитель, и школа испытывают затруднения в практической деятельности, т.к. могут быть не готовы:

- к работе с большими объемами информации при высокой скорости ее восприятия и обработки;

- к визуализации объектов, явлений и процессов на экране компьютера, планшета, смартфона, требующей умения использовать новые технологии (например, виртуальной или дополненной реальности);

- к широкому внедрению виртуальных характеристик в средствах модельной наглядности, их замене медиасредствами, компьютерной симуляцией.

В свою очередь это может вызвать:

- 1) изменение статуса получаемой информации (в результате подмены достоверности проективностью);
- 2) ослабление критического к ней отношения;
- 3) вытеснение материальных или осязаемых средств модельной наглядности медиасредствами (виртуальными моделями, искусственно визуализированными объектами, псевдообъемными 3D-изображениями), что угнетает развитие осязательного канала восприятия информации;
- 4) возникновение у обучаемого сомнения в достоверности научных сведений при моделировании или

отображении объектов, не данных человеку в ощущениях, т.е. в тех областях науки и технологии, где наглядное отображение объектов и явлений затруднено или представляется принципиально невозможным (например, в нано-, био-, инфо- и когнитивных технологиях).

Следовательно, необходимо не только модернизировать прежние наглядные средства обучения и методы их использования в учебном процессе, но и применять новые. Это связано с трансформацией содержания образования, нарастающей фундаментальностью знания, что обуславливает необходимость умения работы со сложностью [8; 9; 10; 11; 12].

Сложность проявляется, как подтекст любого современного знания (особенно естественнонаучного: квантовая физика, дуализм, спутанность состояний фотонов, новые вещества и их формы; нано-, био- и когнитивные технологии), сопровождает его усвоение, становится необходимым средством для формирования открытого сознания. В образовательном процессе встречается сложность различных видов: количественная (историческая, связанная с множеством взаимодействующих элементов); восприятия и понимания (связанная с наличием скрытой информации); стартовая в обучении (т.е. минимальный необходимый уровень знаний и умений для понимания заданного уровня); субъективная сложность восприятия (обусловлена индивидуальными особенностями восприятия субъекта обучения); интеллектуальная (зависит от ментальных способностей субъекта); структурная (или архитектура сложности, многоуровневость изучаемых процессов); динамики процессов (гибкость, изменчивость); процессуальная сложность моделирования (многомерность, фрактальность); иерархическая.

Сложность становится организующим принципом мышления. При попытках упрощения она не исчезает, а транс-

формируется и сохраняется в скрытом состоянии или переходит в другой вид, т.к. «расставание с простотой только тогда эффективно и оправдано», когда осуществляется через «восхождение» к ней, «через цепочку все усложняющихся моделей или интерпретаций» [9, с. 22]. В обучение сложность можно вводить только через систему, где каждый элемент прост, но он отражает или раскрывает ее определенный аспект, работая совместно с остальными [13].

Достижение фундаментальности знания невозможно без использования сложных моделей. Например, на простых моделях нельзя продемонстрировать даже особенности устройства элементарных частиц, из которых состоят атомы. Но система, составленная из тех и других моделей, поможет показать различные аспекты, если они будут встроены в процесс познания. В него должны быть включены специально подготовленные педагогические ситуации, приводящие обучаемого к необходимости совершения выбора, принятия решения, выполнения самостоятельного действия, рассуждения, проектирования, мысленного оперирования, приводящего к пониманию.

Дополнительной проблемой является акцентирование внимания на развитие абстрактного мышления. Акцент на доминирование словесно-образного мышления над наглядно-действенным и наглядно-образным сводит обучение к восприятию вербальных формулировок и картинок, чем создает трудности в усвоении учебного материала. Однако без чувственных форм отражения и контакта невозможны ни практическая деятельность, ни информационный обмен между обществом и природой, т.е. в целом – существование человечества. В чувственных образах отражаются, закрепляются определенные свойства, качества, признаки предметов, имеющие определен-

ное значение в практической деятельности. Образ предмета — это, прежде всего, образ действия с ним, его общественная функция. Он создается предметами самой деятельности. Несмотря на высокую степень абстракции, в современном научном познании также используются те или иные образы, но они конструируются «деятельностью с идеализированными объектами», а не предметной. Это относится «как к эмпирической части теории (наблюдение, описание, эксперимент), так и к собственно теоретической (образы-модели)» [7, с. 200]. Для результативной организации учебной деятельности необходимы практические инструментальные действия с объектами, а чаще всего – с моделями объектов изучения, ведь «деятельность всегда инструментальна» (В.П.Зинченко).

Именно изменения, происходящие в содержании образования (включение в его структуру исследовательского и творческого видов деятельности, формирование метапредметных знаний и умений, использование полимодальных коммуникаций для достижения личностных результатов) порождают проблему рационального использования современных средств модельной наглядности. Они требуют иных способов обучения, предполагающих включение в структуру мышления обучающихся элементов постнеклассического познания, понимание субъектности как зависимости решения задачи от позиции субъекта и его выбора, участие в сетевых формах коллективного мышления. Выбранные формы наглядности должны не только соответствовать задачам обучения, но и быстро меняться в соответствии с субъективными особенностями обучаемых. Это возможно только при системном подходе, позволяющем ориентироваться в используемых средствах наглядности для получения целостного представления об изучаемом объекте, явлении или процессе.

Однако ни одно из средств модельной наглядности не в состоянии обеспечить такое представление без учета специфики учебного предмета и особенностей педагогических ситуаций. Понятие «средства модельной наглядности» является собирательным и определяется через свое функциональное предназначение. Оно обозначает совокупность (множество) объектов, употребляемых в качестве учебных моделей, обладающих свойством наглядности, используемых в качестве инструментов деятельности педагога и обучающихся, способствующих эффективности обучения и повышению качества знаний в процессе решения задач обучения, воспитания и развития на разных этапах учебной деятельности. В этом плане интегрирующим или объединяющим элементом для них является дидактический образ или образ-модель.

В ходе учебного познания средства модельной наглядности используются в виде совокупности моделей, предназначенных для решения задач обучения на разных этапах учебной деятельности, а именно: восприятия, усвоения, понимания и перевода объекта изучения в абстрактный интериоризированный образ, в дидактический образ или образ-модель. Эти средства сопровождают процесс обучения в практической деятельности, проводимой не только с объектом изучения, но и с его представителями в виде материальных моделей, изображений, символов, графиков, формул и аналогий.

Проблема использования современных средств модельной наглядности приводит нас к необходимости разработки системного подхода к обеспечению с их помощью образовательного процесса, что при современной трактовке дидактического принципа наглядности создает условия для включения их в систему, соответствующую постнеклассическому периоду развития знания.

Главным критерием «различения классической, неклассической и постнеклассической рациональности является тип системной организации осваиваемых объектов. Для освоения объектов, организованных как простые системы, достаточно классической рациональности. Неклассический тип рациональности обеспечивает освоение сложных саморегулирующихся систем, постнеклассический – сложных, саморазвивающихся систем» [14, с. 249]. Образование является такой самоорганизующейся системой. Особенность постнеклассического взгляда состоит в том, что в процессе познания исследователь выступает в качестве центральной фигуры системы, а не стороннего наблюдателя. Системный подход предполагает рассмотрение разных классификаций, учитывающих общих и частных особенностей системы.

Системное использование средств модельной наглядности опирается на дидактические закономерности формирования знаний. В основу системы должна быть положена наиболее общая классификация, характер которой позволяет включать или поддерживать другие (и ранее известные, и новые) более узкие или специфические классификации, которые осуществляются по следующим основаниям:

- дидактическое предназначение;
- форма представления (способ отображения и функциональные особенности) учебной информации;
- способ отображения и оперирования;
- степень интерактивности;
- уровень абстрактности отображения предмета изучения;
- мерность представляемого модельного образа.

По дидактическому предназначению средства модельной наглядности разделяют на ознакомительные и на практико-ориентированные, которые

используются для формирования навыков и умений в процессе различных видов учебной деятельности; по форме представления учебной информации – на объемные и плоские, статические и динамические, знаковые и символические; по способу отображения и оперирования – на материальные, идеальные, экранные (в том числе отображение с дополненной реальностью), модели виртуальной реальности. Возможно подразделение по наличию или отсутствию интерактивных свойств. По степени абстрактности отображения предмета изучения – при изучении теоретических понятий и формирования различных видов мышления. Детализированная классификация по мерности образа разделяет модели (как материальные, так и виртуальные) на одно-, двух-, трех- и более мерные, отличающиеся сразу по ряду параметров и свойств, поддерживаемых моделями с ограничениями по используемой мерности.

Наиболее значимой с дидактической точки зрения представляется классификация по этапам, фазам или ступеням учебной деятельности, которая отражает глубину познания при получении и закреплении знания, формировании навыков, компетенций и опыта в процессе обучения. Анализ различных научных взглядов на этапы формирования знания, умений, навыков, личного и творческого опыта, осуществляемого с использованием средств модельной наглядности, позволил нам определить следующую примерную последовательность этапов учебной деятельности обучающихся, основанную на психолого-педагогических особенностях процесса познания с позиции субъекта обучения.

1. Проявление потребности обучения (мотивации получения знаний, опыта, компетенций).

2. Поиск источника учебной информации, установление контакта с учителем.

3. Определение цели и особенностей обучения.

4. Восприятие (осмысление и понимание значения) полученной учебной информации.

5. Уточнение и оценка ее соответствия цели познания (оценивание с позиции потребности); умение делать выбор.

6. Представление и преобразование полученной информации (в образно-символическое отображение); запоминание.

7. Контроль (самоконтроль) выполнения учебной задачи; рефлексия, конвенция (нормы, правила, понятия) и корректировка (уточнение) знаний, умений, навыков, результатов личного и творческого опыта.

8. Воспроизведение усвоенной информации, ее интерпретация и/или использование для решения учебных задач.

9. Применение сформированных ЗУН, результатов личного и творческого опыта, компетенций для создания новой информации (творческая деятельность).

Приведенная последовательность представлена линейно, а реальный процесс познания может отличаться определенными усложнениями и дополнениями, образуя циклы и повторения на новом уровне понимания учебного материала.

Деятельность, направленная на усвоение учебной информации, углубление, достижение определенной полноты знания на разных этапах учебной деятельности, осуществляется с использованием различных средств модельной наглядности. Их системный подбор поможет сформировать у школьников знания, умения, навыки, систему ценностей, опыт и компетенции.

Проблемы, возникающие при применении современных средств модельной наглядности в общеобразовательном процессе, легко устраняются при их систематизации, объединяющей различ-

ные виды классификаций с учетом педагогико-эргономических требований к средствам обучения. Создание такой системы предполагает построение иерархии учебных моделей в соответствии со свойствами инструментальности и последовательности усвоения учебной информации (с учетом доминирующих модальностей каналов ее получения: осязание, зрение, слух и пр.) для реализации педагогических целей и усвоения культурного опыта. Она должна предусматривать возможность создания и использования наглядных дидактических моделей с потенциалом субъектно-ориентированной адаптации, необходимой для их интегрирования между собой и с процессом обучения.

Медиасредства позволяют представлять различные проекции изучаемого явления, объекта или процесса в виде модельного сопровождения обучения. Интерактивное сопровождение предусматривает применение не одной, а целого ряда моделей разного уровня сложности (как виртуальных, так и материальных). Их одновременное, последовательное или кластерное использование осуществляется, как метод полимодельной интерпретации, поддерживающий одновременное (или параллельное) употребление нескольких моделей одного объекта (процесса, явления). Они обеспечивают возможность: параллельных переходов от одной модели к другой; сворачивания /скрытия информации, мешающей наглядному восприятию; потенциально-го содержания высокой информационной насыщенности.

Интерактивное использование учебных моделей позволяет осуществлять обратную связь с обучающимся, обеспечивая этим контроль и учет уровня его подготовленности для подбора вариантов развития в соответствии с «ближайшими зонами», связанными с индивидуальными (субъективными) возможностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.

2. Назарова Т.С. Восхождение к знанию по ступеням наглядности: от идеи наглядности Я.А.Коменского к принципу предметности развивающего обучения // Я.А.Коменский и современность: Сб. науч. тр. Международной науч.-практ. конф. (28 ноября 2017 г.) / Под науч. ред. В.Г.Безрогова, К.Ю.Милованова. М.: ИСПО РАО, 2018. С. 78–88.

3. Болтянский В.Г. Формула наглядности – изоморфизм плюс простота // Советская педагогика. 1970. № 5. С. 46–60.

4. Назарова Т.С., Кудина И. Ю., Кожевников Д.Н. и др. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды, технологии обучения / Под ред. Т.С.Назаровой. М.; СПб.: Нестор-История, 2012. 436 с.

5. Зинченко В.П. Восприятие и визуальная культура / Сост. Н.Д. Гордеева, науч. ред. А.И.Назаров, Т.Г.Щедрина. М.; СПб.: ЦГИ Принт, 2017. 599 с.

6. Швец Я., Маняк И. Современные проблемы и перспективы развития принципа наглядности в обучении: Науч. реферат // Школьное оборудование в СССР и за рубежом: Сб. науч. трудов. Вып. 2 (22). М., 1991. С. 7–11.

7. Михайлова И.Б. Чувственное отражение в современном научном познании. М.: Мысль, 1972. 277 с.

8. Черникова И.В., Черникова Д.В. Сложность как способ бытия саморазвивающихся систем / Синергетическая парадигма. Синергетика инновационной сложности. М.: Прогресс-Традиция, 2011. 496 с. С. 194–208.

9. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 200 с.

10. Князева Е.Н. Пробуждающее образование // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-традиция, 2007. 592 с.

11. Малинецкий Г.Г. Математическое моделирование образовательных систем // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-Традиция, 2007. 592 с. С. 336–345.

12. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс-традиция, 2007. 592 с. С. 24–96.

13. Кожевников Д.Н. Развитие комплексов средств обучения в контексте понимания и

усвоения категории сложности // Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. № 1 (41). 2016. С. 40–51.

14. Степин В.С. Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Изд. дом «Мирь», 2009. 672 с.

Дата поступления – 7.07.2020

The problem of using modern means of model visibility in the educational process

Dmitry N. Kozhevnikov – Cand. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher, Institute for Education Development Strategy, Russian Academy of Education; rao721@ya.ru

Abstract. *The article discusses the problem of ensuring the visibility of the modern learning process. Changing the understanding of visibility, the emergence of new means and forms of model visibility in the form of media facilities and new media of educational information (tablets, smartphones, virtual simulators) have shifted in the public consciousness towards the preference of figurative, dynamic, interactive presentation of information. Modern means of model clarity cannot realize their full potential in the traditional «contemplative» way of using them.*

Key words. *Didactic tutorials, means of model visualization, didactic image model, complexity, interactivity, polymodel representation.*

REFERENCES

1. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of the developing training]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
2. Nazarova T.S. Voskhozhdenie k znaniyu po stupenyam naglyadnosti: ot idei naglyadnosti Ya.A.Komenskogo k principu predmetnosti razvivayushchego obucheniya [Ascent to knowledge on the stages of clarity: from the idea of clarity of Y.A.Komensky to the principle of subject matter of developing training]. Ya.A.Komenskij i sovremennost' [Ya.A.Komensky and modernity]: Sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (28 noyabrya 2017 g.) / Pod nauch. red. V.G.Bezrogova, K.Yu.Milovanova. Moscow: ISRO RAO, 2018. P. 78–88.
3. Boltyanskij V.G. Formula naglyadnosti – izomorfizm plyus prostota [Clarity formula - isomorphism plus simplicity]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy]. 1970. No. 5. P. 46–60.
4. Nazarova T.S., Kudina I.Yu., Kozhevnikov D.N. i dr. Instrumental'naya didaktika: perspektivnye sredstva, sredy, tekhnologii obucheniya [Instrumental Didactics: Promising Tools, Environments, Learning Technologies] / Pod red. T.S.Nazarovoj. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2012. 436 p.
5. Zinchenko V.P. Vospriyatie i vizual'naya kul'tura [Perception and visual culture] / Originator Gordeeva N.D., scientific editor Nazarov A.I., Shchedrina T.G. Moscow; SPb.: TsGI Print, 2017. 599 p.
6. Shvec Ya, Manyak I. Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya principa naglyadnosti v obuchenii [Current problems and prospects for the development of the principle of visibility in education]. *Shkol'noe oborudovanie v SSSR i za rubezhom* [School education in the USSR and abroad]: Sb. nauch. trudov. Vyp. 2 (22). Moscow, 1991. P. 7–11.
7. Mihajlova I.B. Chuvstvennoe otrazhenie v sovremennom nauchnom poznanii [Sensual reflection in modern scientific knowledge]. Moscow: Mysl', 1972. 277 p.
8. Chernikova I.V., Chernikova D.V. Slozhnost' kak sposob bytiya samorazvivayushchihsya sistem [Complexity as a way of being self-developing systems]. *Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika innovacionnoj slozhnosti* [Synergetic paradigm. Synergy of innovative complexity]. Moscow: Progress-Tradicija, 2011. 496 p.
9. Moiseev N.N. Universum. Informaciya. Obshchestvo [Universum. Information. Society]. Moscow: Ustojchivyy mir, 2001. 200 p.

10. *Knyazeva E.N.* Probuzhdayushchee obrazovanie [The awakening education]. Synergeticheskaya paradigma. Synergetika obrazovaniya [The Synergetic paradigm. Education synergetics]. Moscow: Progress tradition. 2007. 592 p.

11. *Malineckij G.G.* Matematicheskoe modelirovanie obrazovatel'nyh sistem [Mathematical modeling of educational systems]. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya [Synergetic paradigm. Education synergetics]. Moscow: Progress-Tradiciya, 2007. 592 p. P. 336–345.

12. *Moren E.* Obrazovanie v budushchem: sem' neotlozhnyh zadach [Education in the Future: Seven Urgent Challenges]. Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya [Synergetic paradigm. Education synergetics]. Moscow: Progress-Tradiciya, 2007. 592 p. P. 24–96.

13. *Kozhevnikov D.N.* Razvitie kompleksov sredstv obucheniya v kontekste ponimaniya i usvoeniya kategorii slozhnosti [Development of training packages in the context of understanding and learning the complexity category]. *Teoreticheskie i prakticheskie problemy psihologii i pedagogiki*. N 1 (41). 2016. P. 40–51.

14. *Stepin V.S.* Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura [Postneclassics: philosophy, science, culture]. Saint-Petersburg: Izdatel'skij dom "Mir", 2009. 672 p.

Submitted – July, 7, 2020

Психологические основы формирования антиэкстремистского правосознания в студенческой среде

Баграмян Эммануил Робертович – канд. пед. наук, руководитель Центра развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); er.bagramyan60@gmail.com

Озерина Анна Александровна – канд. психол. наук, доцент Волгоградского гос. ун-та, доцент Волгоградского гос. медицинского ун-та, ведущий аналитик Центра развития образования Российской академии образования (Волгоград, Россия); ozerina@volsu.ru

Павлов Игорь Сергеевич – канд. психол. наук, д-р экон. наук, зам. Президента Российской академии образования (Москва, Россия); pavlov.67@mail.ru

Аннотация. *Создание и реализация системы профилактики, предотвращения и противодействия идеологии экстремизма среди молодежи является одной из важнейших современных задач, стоящих перед организациями среднего профессионального и высшего образования. Правовое и духовно-нравственное просвещение при соответствующих психолого-педагогических условиях может выступить основой формирования антиэкстремистского правосознания обучающихся. В статье выделены основные психолого-педагогические факторы эффективного усвоения знаний в сфере противодействия и непринятия экстремизма в студенческой среде, обуславливающие становление у обучающихся толерантного и гуманистического мировоззрения.*

Ключевые слова. *Профилактика, правовое сознание, знания, антиэкстремистское мировоззрение, экстремизм, радикализм, студенческая среда, студенческий возраст.*

Студенческий возраст – один из самых уязвимых периодов для вовлечения в экстремистское сообщество и формирования радикальных идей и мировоззрения (А.П.Вихрян, М.А.Ерофеева, Н.П.Нарбут, А.М.Юнусов). В связи с этим важнейшей психолого-педагогической задачей образовательных организаций становится создание системы профилактических мер, предупреждающих распространение экстремистской идеологии и поведения. Первичная профилактика включает прежде всего просвещение, в ходе которого формируется правовое сознание и антиэкстремистская идеология, совершенствуется правовая грамотность как основа гражданской ответственности обучающихся. Другими словами, профилактическая работа и воспитание готовности к проявлению толерантности, уважения

обучающихся к национальным, религиозным, расовым особенностям предполагает формирование соответствующих знаний и правового сознания. Антиэкстремистское просвещение должно носить не просто информативный характер, но выходить на уровень понимания и, следовательно, формирования нового знания и в идеале – мировоззрения. В этой связи целесообразно использовать понятие, описанное А.М.Салиховым и И.П.Краснощеченко, – *антиэкстремистское правосознание*, которое включает знание правовых основ, проявление правовых установок и ценностно-правовых ориентиров личности, представление об ответственности и последствиях субъекта для эффективного регулирования собственной активности и его отношений с другими людьми с позиции следования требова-

ниям российского антиэкстремистского законодательства [1].

Постараемся определить психологические основы познавательного компонента антиэкстремистского правосознания, а именно – выявить психологические факторы и условия эффективного восприятия, усвоения нормативно-правовой информации и формирование знания в области противодействия и непринятия экстремизма для определения собственной мировоззренческой гуманистической позиции обучающегося и, следовательно, закрепления соответствующего поведения.

Анализ научных работ в области психологии позволил нам выделить основные факторы восприятия нормативно-правовой информации, детерминирующие ее усвоение, понимание и последующее использование. Их условно можно разбить на две большие группы: ситуативные и личностные. Первая группа факторов описывает психолого-педагогическую ситуацию процесса усвоения информации и включает те условия, которые может регулировать педагог или иной субъект процесса антиэкстремистского просвещения. В нее входят: содержание информации, способ ее подачи или представления, а также условия, в которых она была получена. В психолого-педагогических трудах особый акцент ставится не столько на самом содержании, сколько на свойствах информации, а именно – ее новизне и развивающем контексте. По мнению Е.Л.Солдатовой, если знание будет полностью удовлетворять наличествующему уровню развития целевой аудитории, произойдет быстрое пресыщение [2]. Другими словами, интерес является одним из важнейших факторов восприятия информации. Данное условие также связано с фактором, который мы отнесли условно к внутренним, – уровнем психического развития

обучающегося. Поэтому важно, чтобы информация в сфере противодействия экстремизму была не только новой и развивающей по содержанию, но и доступной по форме для понимания в этом возрасте. Способ ее подачи во многом зависит от уровня педагогического мастерства преподавателя.

Восприятие материала обучающимися зависит и от психологических особенностей конкретного возрастного этапа. Этап студенчества (мы ориентируемся на среднее профессиональное и высшее образование) охватывает старший подростковый и юношеский периоды. В связи с этим необходимо дифференцировать и способы формирования знаний. Поскольку развитие подростка происходит в условиях его приобщения к миру взрослых, поиска своего места в обществе (Д.Б.Эльконин, Т.В.Драгунова, К.Н.Поливанова, Н.В.Терехина и др.), то в этом возрасте очень важны признание его личной позиции, ориентация на его референтную группу, уважение его достоинства, уникальности, возможности являться активным субъектом познания, а также право на диалог в педагогическом процессе, проявление критического мышления, акцент на самостоятельную и активную позицию. Другими словами, жесткая, авторитарная, подавляющая инициативность форма преподнесения информации о правовых нормах в сфере экстремизма неэффективна и может спровоцировать сопротивление.

В юношеском возрасте акцент смещается на выбор жизненного пути, мотивы, которые определяют перспективы будущего саморазвития [3]. В этот период правовая информация и знания о культурном, религиозном, этническом разнообразии особенно эффективно воспринимаются обучающимися, если у них налажен эмоциональный контакт с педагогом, что становится важнее оценки уровня его компетентности обучающимися.

По мнению Н.Ф.Талызиной, становление понятий происходит через формирование не только особого образа мира, но и определенной системы действий: именно они составляют собственно психологический механизм этого процесса [4]. Поэтому обучение в сфере нормативно-правовой грамотности должно строиться не на пассивной позиции обучающегося как слушателя, а на активной – как участника процесса. «А.Н.Леонтьев подчеркивал, что целью всякого образования (и университетского, и школьного) является не “приобретение” некой суммы знаний или даже строго определенных “компетенций”, а формирование мышления, способного не только решать известные задачи, но и ставить новые» [5].

Условия формирования познавательного компонента антиэкстремистского правосознания обучающихся включают как объективные составляющие образовательного процесса – в какой форме, в каком порядке была получена информация или новое знание, так и субъективную характеристику – психологическую атмосферу образовательного процесса. «Понимание значения того или иного понятия у разных людей различается в зависимости от контекста, в котором оно усваивалось, от опыта его применения» [6, с. 8]. Поэтому необходимо снова подчеркнуть диалогичность донесения нормативно-правовой информации: в процессе дискуссии, обсуждения можно прояснить смыслы и значения правовых норм, выработать единый взгляд на проблему, создать необходимый толерантный и нравственно-правовой контекст.

Вторая группа факторов в большей степени задана и определена своеобразием самого обучающегося: особенностями его психического развития и индивидуальными психологическими характеристиками. К этой группе условно можно отнести: нормативные психологические особенности конкретного возрастного

периода, уровень развития рефлексии обучающегося, особенности его личности, специфику понятийного аппарата и наличие индивидуального опыта.

Психологические возрастные особенности обучающихся определяют уровень нормативного развития психических когнитивных процессов, специфические свойства личности, социальную и эмоциональную зрелость. Соответственно, эффективность антиэкстремистского просвещения будет во многом зависеть от уровня развития познавательных особенностей (понятна ли, доступна ли информация), способности усвоения такого рода знаний в конкретном возрасте и обучаемости человека в целом. В подростковом возрасте когнитивные процессы отличаются избирательностью, обучающиеся способны абстрактно, самостоятельно и творчески мыслить, рефлексировать. Это позволяет преподавателю использовать при представлении нормативно-правовой информации сложно организованный материал, требующий логического разбора. В юношеском возрасте познание характеризуется подверженностью эмоциональному состоянию, а также стремлением к самоанализу и потребностью в систематизации. Использование стремления юношей к решению мировоззренческих проблем и поиску закономерностей может повысить эффективность формирования антиэкстремистского правосознания.

Восприятие информации, ее усвоение и формирование на этой основе антиэкстремистского правосознания во многом детерминировано возможностью последующего анализа полученных знаний, рефлексией своего поведения и своего Я через их призму. Обучающийся не просто воспринимает правовую информацию, но и формирует ее образ, использует его для адаптации к окружающей действительности, адекватной оценки и ориентации в мире. Возможность проверки нового

знания, его критическая оценка – важные составляющие любого образовательного процесса. Более того, новые ценности и смыслы, которые транслирует педагог, принимаются обучающимися наиболее эффективно за счет целенаправленной рефлексии. Анализ воспринимаемой информации, в том числе посредством самоанализа, является важным фактором ее дальнейшего включения (или не включения) в свою систему ценностей. В связи с этим анализ собственного отношения обучающихся к получаемой информации в сфере противодействия и непринятия экстремизма способствует ее усвоению. Зачастую это позволяет снизить внутреннее беспокойство обучающегося, которое трансформировалось в непринятие национальных или религиозных меньшинств и обуславливало оперирование жесткими стереотипами и радикальными суждениями. В процессе самоанализа студентам проще понять иррациональность и категоричность собственных установок по отношению, например, к той или иной этнической общности.

Индивидуальные особенности личности, а именно – система интересов, ценностная и мотивационная сферы, также обуславливают специфику восприятия правовой информации: «восприятие мира изначально пронизано отношениями и ценностями человека» [7, с. 433].

И наконец, восприятие нормативно-правовой информации и формирование антиэкстремистского правосознания во многом зависят от индивидуального опыта и сформированной системы понятий, в которую встраивается новое знание (Л.С.Выготский, Н.И.Чуприкова, У.Найссер и др.). Другими словами, восприятие информации будет отличаться у обучающихся в зависимости от уровня их осведомленности о предмете, понятийного аппарата, личного опыта в сфере антиэкстремистской идеологии. На наш взгляд, данный фактор включает не толь-

ко сам категориальный аппарат, который сложился к моменту восприятия информации, но и систему ценностей, мировоззрения, уровень культуры обучающегося. В частности, нормативно-правовая информация будет встраиваться в систему убеждений, норм конкретного обучающегося и анализироваться с позиции имеющейся у него системы гуманистических ценностей. Среда, в которой человек проходил этапы социализации, во многом определяет его индивидуальный опыт и отношение к конкретным знаниям, в том числе нормативно-правовым.

В заключение отметим, что антиэкстремистское просвещение наиболее результативно в том случае, если правовое сознание, общественная мораль и культура основываются не только на знании норм законодательства, но и на понимании культур других народов, разделении прав и свобод человека, принятии этнических особенностей народов, разнообразия национальных и религиозных традиций. Такой подход к профилактической работе среди обучающихся должен стать основанием разрабатываемых в каждой образовательной организации программ воспитания в соответствии с изменениями, внесенными в Федеральный закон «Об образовании в РФ», как в части планируемых результатов воспитания (в том числе с учетом индивидуализации), так и в части подходов к отбору содержания, форм, методов и технологий воспитательной работы, а также разработки основных механизмов реализации программ [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Салихов А.М., Краснощеченко И.П. Антиэкстремистское правосознание: к обоснованию понятия и разработке обучающей программы для молодежи // Прикладная юридическая психология. 2019. № 1. С. 49–58.
2. Солдатова Е.Л. Возрастно-психологические особенности восприятия как критерии

рий эффективности массовой коммуникации // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Лингвистика. 2013. Т. 10. № 1. С. 33–38.

3. Толстых Н.Н. Как возможна внутренняя свобода: три ответа Л.И.Божович // Вестник Московского ун-та. 2007. Серия 14. Психология. № 1. С. 147–160.

4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. 344 с.

5. Соколова Е.Е. Фундаментальные принципы университетского образования и психологическая теория деятельности

А.Н.Леонтьева // Вестник Московского ун-та. 2011. Серия 14. Психология. № 1. С. 12–24.

6. Костромина С.Н., Гнедых Д.С. Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С.Пушкина. 2015. Т. 5. № 2. С. 5–14.

7. Барабанищikov В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 479 с.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Дата поступления – 02.09.2020

Psychological foundations of the formation of anti-extremist legal consciousness in the student environment

Emmanuel R. Baghramyán – Cand. Sci. (Pedagogics), Head of the Center for the Development of Education of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); er.bagramyan60@gmail.com

Anna A. Ozerina – Cand. Sci. (Psychological), Docent of the Volgograd State University, Docent of the Volgograd State Medical University, Leading analyst at the Center for Education Development of the Russian Academy of Education (Volgograd, Russia); ozerina@volsu.ru

Igor S. Pavlov – Cand. Sci. (Psychological), Dr. Sci. (Economics), Deputy. President of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); pavlov.67@mail.ru

Abstract. *In modern education, one of the most important tasks is to create and implement a system for preventing and countering the ideology of extremism among young people. Legal and spiritual and moral education can become the basis for the formation of anti-extremist legal consciousness of students. In this article, the authors described the main psychological and pedagogical factors that affect the effective absorption of anti-extremist knowledge. These factors help to form a tolerant and humanistic worldview among students.*

Key words. *Prevention, legal consciousness, knowledge, anti-extremist worldview, extremism, radicalism, student environment, student age.*

REFERENCES

1. Salihov A.M., Krasnoshhechenko I.P. Antie`kstremit'skoe pravosoznanie: k obosnovaniyu ponyatiya i razrabotke obuchayushhej programmy` dlya molodezhi [Anti-extremist legal consciousness: to the justification of the concept and the development of a training program for youth]. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya* [Applied Legal Psychology]. 2019. No 1. P. 49–58.

2. Soldatova E.L. Vozrastno-psihologicheskie osobennosti vospriyatiya kak kriterij e`ffektivnosti massovoj kommunikacii [Age-psychological features of perception as a criterion for the effectiveness of mass communication]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State. un-t]. 2013. Seriya: Lingvistika. T. 10. No 1. P. 33–38.

3. Tolsty`h N.N. Kak vozmozhna vnutrennyaya svoboda: tri otveta L.I.Bozhovich [How internal freedom is possible: three answers L.I.Bozhovich]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University]. Seriya 14, Psihologiya. 2007. No 1. P. 147–160.

4. Taly'zina N.F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy [Managing the learning process]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1975. 344 p.

Sokolova E.E. Fundamental'ny'e principy' universitetskogo obrazovaniya i psixologicheskaya teoriya deyatel'nosti A.N.Leont'eva [The fundamental principles of university education and A.N.Leontiev's psychological theory of activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University]. 2011. Seriya 14, Psihologiya. No 1. P. 12–24.

5. Kostromina S.N., Gnedy'h D.S. Informaciya i znanie: podxody' k ponimaniyu processov usvoeniya informacii i formirovaniyu znaniy v obuchenii [Information and knowledge: approaches to understanding assimilation of information and knowledge formation in education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S.Pushkina* [Bulletin of Leningrad University A.S.Pushkin]. 2015. T. 5. No 2. P. 5–14.

6. Barabanshnikov V.A., Nosulenko V.N. Sistemnost'. Vospriyatie. Obshhenie [Systemacity. Education. Communication.]. Moscow: Ros. akad. Nauk, In-t psihologii, 2004. 479 p.

7. Federal'ny'j zakon ot 29.12.2012 No 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" ["On education in the Russian Federation"].

Submitted – 02.09.2020

Роль художественно-эстетической среды в формировании коммуникативной культуры будущих юристов

Гузеева Светлана Васильевна – канд. пед наук, ст. преп. кафедры английского языка Московского государственного юридического университета им. О.Е.Кутафина (Москва, Россия); skurenkova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной культуры студентов в художественно-эстетической среде вуза, ее влияние на профессиональное становление будущих юристов. Автор исследует восприятие студентами такой среды как части образовательного пространства, а также на примере занятия по английскому языку показывает, как искусство кино способствует освоению навыков профессиональной коммуникации.

Ключевые слова. Коммуникативная культура, художественно-эстетическая среда, диалог искусств, диалоговый подход к обучению, коммуникация, творческая деятельность, судебная речь.

Система высшего образования сегодня характеризуется интенсивностью преобразований, связанных с переходом на компетентностную парадигму, ориентированную на создание образовательной среды вуза с широким спектром воздействий на личность будущего специалиста, в том числе, на формирование коммуникативной культуры.

Современные исследователи определяют коммуникативную культуру как совокупность знаний, умений и коммуникативных качеств, которые оказывают положительное воздействие на учащихся, позволяют оптимизировать обучение и воспитание, регулировать коммуникативную деятельность в процессе решения педагогических задач; это социально обусловленный процесс постижения смысла, выражающий специфику тенденций современного информационного общества [1; 2].

Коммуникативная культура лежит в основе профессионального мастерства студентов юридического вуза, так как связана с освоением профессионально и личностно значимых знаний, навыков, коммуникативных и информационных

компетенций, которые позволят юристам творчески и конструктивно решать коммуникативные ситуации и задачи различной сложности и направленности, устанавливая продуктивные межличностные контакты.

Формирование коммуникативной культуры – динамичный процесс, включающий педагогическое сопровождение научно-образовательной и творческой активности обучающихся; целенаправленное освоение комплекса знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, которые способствуют продуктивной самореализации в избранной профессии. Принципиально важное значение в этом процессе имеет художественно-эстетическая среда, которую мы определяем как форму организации образовательного пространства, где все участники образовательного процесса получают возможность для активного проявления культурно-творческой инициативы, создания и проведения социально значимых мероприятий, которые транслируют значимые общественные ценности, способствуют развитию социума, взаимовлиянию высшего образова-

ния и общества. Такая среда основана на диалоговым подходе к обучению, позволяющем активизировать интеллектуальную и эмоциональную сферы, интегрировать знания и навыки из разных областей, раскрыть творческий потенциал студентов, интерпретировать различные поведенческие стратегии, сформировать культуру речи, обеспечить коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса [3]. При этом коммуникация являет собой деятельность (сотворческую, осуществляемую в разных направлениях профессиональной подготовки), которая должна быть спланирована, организована, нацелена на развитие креативности студентов [4], осознание ими профессиональной и личностной значимости осваиваемых знаний, компетенций, опыта духовно-нравственных отношений, в том числе эстетического отношения к миру как основы ценностных смыслов деятельности в избранной специальности [5; 6].

Коммуникативная культура студентов юридического вуза получит определенное развитие при реализации межпредметных связей и интеграции в содержании образования, основанной, в частности, на диалоге искусств, адаптация которых (например, театра) к профессии юриста становится частью комплексного интегрированного обучения. Так, на занятиях при изучении речи адвоката по уголовным делам в качестве примера театрализованной формы одного из древнейших видов ораторского искусства рассматривается частная судебная риторика [7, с. 36]. А мемуары или исторические эссе выдающихся юристов (например, Ф.Н.Плевако) становятся творческой интенцией для подготовленных в юридическом вузе учебных монологических спектаклей, название которых начинается словами «Суд над ...» [8; 9]. Отметим, что судебный монолог существенно отличается

от других жанров публичной речи: он «сдерживается ограничениями, связанными с профессионализмом юридического выступления» и произносится с конкретной целью воздействия на состав суда» [10] в принятии решения, связанного с вынесением обвинительного или оправдательного приговора (т.е. его речевое оформление строго ограничено рамками правовой культуры и характером адресата). В такой речи для привлечения внимания слушателей используются специальные приемы, в зависимости от которых выделяют производительную, акцентологическую, лексическую, интонационную и стилевую (или стилистическую) выразительность. Это качество зависит от самостоятельности мышления говорящего, его заинтересованности в том, что он говорит, а также от знания свойств и особенностей языковых стилей, речевых навыков, умения пользоваться выразительными средствами языка. Владение судебной речью и ее выразительность – важнейшие факторы коммуникативного взаимодействия [11].

В Московском государственном юридическом университете им. О.Е.Кутафина (МГЮА) было проведено исследование на тему «*Формирование коммуникативной культуры студентов в условиях художественно-эстетической среды гуманитарных вузов*», в котором приняли участие 125 первокурсников. Респондентам было предложено написать короткие эссе на тему «Какие качества необходимы юристу для успешной работы?». При анализе их содержания учитывались: 1) ценностно-смысловое отношение к будущей профессии, 2) понимание значимости формирования коммуникативной культуры (как приоритетного или второстепенного условия достижения профессиональных результатов в юридической деятельности). Анализ работ показал, что большинство

респондентов (78%), признавая коммуникацию значимым профессиональным качеством, не считают нужным специально развивать коммуникативные навыки (монологическую речь, умение вести дискуссию, расширять социокультурный кругозор в отношении знаний культурных кодов и т.д.). На первом месте у них – профессиональные знания.

Студентам (количество опрошенных – 55 чел.) также были заданы вопросы: 1) Является ли эстетически организованная среда необходимым и желательным качеством образовательного пространства? 2) Хотелось бы вам лично принимать участие в формировании такой среды, и был ли у вас такой опыт? 3) Может ли художественное творчество или искусство повлиять на становление вас как профессионала?

Значительное большинство респондентов (98%) при ответе на *первый вопрос* высказали мнение, что художественно-эстетическая среда: делает процесс обучения интереснее, помогает «погрузиться» в профессию; позволяет прочувствовать специфику той или иной отрасли права, мыслить шире, рассматривать проблему с разных сторон, лучше усваивать материал; закрепляет знания, расширяет кругозор; раскрывает новые качества личности, развивает не только профессионально, но и духовно; формирует ценности, модели поведения, мотивирует возникновение общественных идей; способствует дружеским отношениям в группе, созданию особой атмосферы на занятиях; развивает навыки публичного выступления, помогает совершенствованию организационных и деловых качеств.

Отвечая на *второй вопрос*, 87% опрошенных сказали, что хотели бы участвовать в формировании художественно-эстетической среды. Остальные объяснили свои отрицательные ответы так: в этом нет особой необходимости, потому

что такая среда нужна лишь в качестве дополнения и только на некоторых занятиях; она развивает кругозор, повышает уровень образования, но не влияет на профессиональную деятельность. Данные ответы указывают на то, что студенты осознают положительное влияние художественно-эстетической эстетической среды на развитие личности, хотя и не считают ее влияние первостепенным в формировании профессиональных компетенций. 89% респондентов не имели опыта вовлечения в художественно-эстетическую среду. Остальные назвали проведенные в МГЮА мероприятия и виды деятельности, которые способствовали этому процессу: «Посвящение в студенты», «Фемида», «Праздник многообразия культур»; круглые столы, конференции студенческого научного общества; работа в лагерях Ассоциации победителей олимпиад, в организационном отделе ассоциации студентов.

Отвечая на *третий вопрос*, респонденты (91%) выразили уверенность, что различные виды искусства (музыка, театр, литература, изобразительное искусство и др.) и художественное творчество положительно влияют на их профессиональное становление; указали необходимые в юридической профессии качества, которые они формируют: коммуникабельность (65% опрошенных), стремление к самосовершенствованию (51%), чувство справедливости (47%), общественную активность (43%), гуманизм (39%), общую культуру и широкий кругозор (38%).

Учащиеся в своих ответах также отмечали, что интересуются разными видами искусства и занимаются творчеством: например, Дарья К. – вокалистка, она дает любительские концерты и планирует принять участие в шоу «Голос»; Владислав А. играет на виолончели, Заури Г. увлечен народным грузинским танцем, Яна В. интересуется модой и направлением «Модное право».

Таким образом, проведенный опрос показал, что художественно-эстетическая среда юридического вуза влияет на творческое развитие, коммуникативную культуру, а следовательно, на успешное профессиональное становление будущих юристов.

Как было сказано выше, основой построения коммуникативной культуры является диалог: в нем рождается стремление к дискуссиям, в ходе которых совершаются собственные психологические, коммуникативные, лингвистические, профессиональные открытия; повышается эмоциональная вовлеченность, общение становится более содержательным и духовно богатым. Но на практике студенты часто не готовы к адекватному самовыражению в речи, так как их словарный запас скуден, формулировки ограничены, синтаксические конструкции примитивны. Очевидно, что в процессе гуманитарной подготовки педагогам следует больше внимания уделять различным заданиям, развивающим речевую культуру обучающихся: предлагать им изложить собственные размышления над актуальными проблемами; решить лингвистические задачи, которые требуют расширения словарного запаса, навыков формулировки абстрактных понятий, эмоциональности и рационализации в композиции материала и т.д. Достичь этого можно только при условии согласованности и четкости структуры учебных курсов, а также привлечении потенциала искусства в учебно-воспитательный процесс.

Использование в ходе обучения *диалога учебных дисциплин с искусством* (например, право и литература, и музыка, и театр и т.п.) открывает возможности для формирования у студентов профессиональных умений и навыков, широты взглядов, выбора и рефлексивности профессионализации (например, юрист в сфере искусства и авторского

права и др.). Поэтому обеспечить взаимодействие искусства с научно-образовательной деятельностью, его воздействие на профессиональное становление будущего специалиста, реализовать возникший интерес студентов к обучению в контексте организации художественно-эстетической среды, влияющей на коммуникативную культуру – приоритетные направления современной образовательной организации.

Рассмотрим возможности влияния художественно-эстетической среды на формирование коммуникативной культуры будущих юристов на примере учебного занятия по английскому языку, которое мы проводили со студентами на первом курсе юридического факультета¹. Учащимся было предложено проанализировать на английском языке ранее просмотренный британский телесериал «Мастер побега» («The Escape Artist»). Такое задание обладает определенным лингвопедагогическим потенциалом, способствует работе сознания «по выработке собственного мнения, укрепления потребности иметь это мнение. Художественный фильм представляет собой контекст, из которого можно вычерпывать профессиональные и личностные смыслы, формировать и эксплицировать их в речи» [12].

Главный герой сериала адвокат У.Бертон убивает преступника. Он сам себя защищает, и суд признает его невиновным. До самого последнего момента зритель не понимает, что Бертон – убийца. Фильм знакомит с английской и шотландской правовыми системами, особенностями уголовного судопроизводства в Великобритании, затрагивает

¹Занятие проводилось со студентами первого курса Международно-правового института, а также Института частного права Московского государственного юридического университета имени О.Е.Кутафина (МГЮА).

моральные и этические аспекты профессии адвоката. После его просмотра студенты, используя английский язык как средство коммуникации, устанавливают взаимосвязь между понятиями «закон» и «мораль», «нравственность», «справедливость»; анализируют качества успешного адвоката, размышляют о конкуренции, амбициях, стремлении к профессиональному успеху; характеризуют психологию преступности, систему наказания, понятие «самосуд» и т.п. Освоив англоязычную профессиональную лексику, разобравшись в правовых и этических проблемах, обучающиеся инсценируют уголовный процесс. Под руководством преподавателя они придумывают обстоятельства дела и распределяют роли (судья, секретарь суда, сторона обвинения, сторона защиты, подсудимый, свидетели, экспертные свидетели, присяжные); решают, в какой стране проходит суд и воспроизводят работу той или иной судебной системы.

Подобные занятия подтверждают, что профессиональная коммуникация в условиях художественно-эстетической среды требует от студентов собранности, интеллектуальных и эмоциональных сил, творческой активности; готовности к свободному, развернутому и при этом аргументированному, этически выдержанному, выразительному высказыванию; умения обосновать основные положения задуманного выступления, которое должно быть законченным, логичным и композиционно структурированным. Таким образом формируется коммуникативная культура, являющаяся основой делового общения будущих юристов и катализатором решения профессионально и лично значимых проблем различной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Владимирова Т.Л.* Коммуникативная культура преподавателя: презентация [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://portal.tpu.ru>.
2. *Соколова О.П.* Коммуникативная культура индивида: социально-философский анализ: Дисс. ... канд. филос. наук. Ижевск. 2005. 137 с.
3. *Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. Л.К.Граудиной и Е.Н.Ширияева.* М.: Норма: ИНФРА-М. 560 с.
4. *Гальчук О.В.* Условия развития креативности обучающихся и студентов в общем и профессиональном образовании // Развитие творческой личности в современном образовании: Сб. ст. по материалам Междунар. научно-практ. конференции. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. С 391–396.
5. *Баранов В.М., Александров А.С.* Риторика и право // Юрлингвистика 3: Проблемы юрлингвистической экспертизы: Межвуз. сб. науч. тр. Барнаул. 2002. С. 113–124.
6. *Гузеева С.В., Кривиенко Л.П.* Педагогические особенности социокультурного проектирования в работе с будущими юристами // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». 2018. № 1. С. 150–157.
7. *Алексеев Н.С., Макарова З.В.* Ораторское искусство в суде. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 192 с.
8. *Плевако Ф.Н.* Избранные речи. М.: Юридическая литература. 1993. 544 с.
9. *Гальчук О.В.* Мастерская литературного моноспектакля в контексте художественно-творческой деятельности школьников // Педагогика. 2020. № 8. С. 57–62.
10. *Туребекова Р.С., Хайрушева Е.Е.* Обучение основам культуры речи студентов-юристов // Вестник КазНПУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https:// articlekz.com/ article /18925](https://articlekz.com/article/18925).
11. *Кузнецова Е.А.* К проблеме образа человека в судебной речи (на материале речей Ф.Н.Плевако) // Язык. Время. Личность. Материалы Междунар. научной конф. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та. 2002. С. 240–245.
12. *Фрайфельд Е.Б.* Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе: Дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород. 2006. 257 с.

The role of the artistic and aesthetic environment in the formation of the communicative culture of future lawyers

Svetlana V. Guzeeva – Cand. Sci. (Pedagogics), senior lecturer of the English Department at the Kutafin Moscow State Law University (MSAL) (Moscow, Russia); skurenkova@yandex.ru

Abstract. *The article deals with the problem of the formation of students' communicative culture in the artistic and aesthetic environment of the university, its influence on the professional development of future lawyers. The author examines students' perception of the artistic and aesthetic environment as part of the educational space, and also shows, using the example of an English class, how the art of cinema contributes to the development of professional communication skills.*

Key words. *Communicative culture, artistic and aesthetic environment, dialogue approach to learning, communication, co-creative activity, public speech in court.*

REFERENCES

1. Vladimirova T.L. Kommunikativnaya kul'tura prepodavatelya [Communicative culture of the teacher: presentation]. Available at: <https://portal.tpu.ru>.
2. Sokolova O.P. Kommunikativnaya kul'tura individua: social'no-filosofskij ana-liz [Communicative culture of an individual: social philosophical analysis]. Dis. ... kand. filos. nauk. Izhevsk. 2005. 137 p.
3. Kul'tura russkoj rechi: Uchebnik dlya vuzov [Culture of Russian speech: textbook for universities]. Pod red. L.K.Graudinoj i E.N. Shiryayeva. Moscow: Norma, INFRA-M. 560 p.
4. Gal'chuk O.V. Usloviya razvitiya kreativnosti obuchayushchihya i studentov v obshchem i professional'nom obrazovanii [Conditions for the development of students and students' creativity in general and vocational education]. *Razvitie tvorcheskoy lichnosti v sovremennom obrazovanii* [Development of a creative personality in modern education]. Sb. st. po mat. Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. Moscow: FGBNU «IHOiK RAO», 2019. P. 391–396.
5. Baranov V.M., Aleksandrov A.S. Ritorika i pravo [Rhetoric and law]. *Yurislingvistika 3: Problemy yurislingvisticheskoy ekspertizy* [Legal linguistics 3: Problems of legal linguistic expertise]. Mezhvuz. sb. nauch. tr. Barnaul. 2002. P. 113–124.
6. Guzeeva S.V., Krivshenko L.P. Pedagogicheskie osobennosti sociokul'turnogo proektirovaniya v rabote s budushchimi yuristami [Pedagogical peculiarities of socio-cultural designing while working with future lawyers]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of the Moscow region state university]. Ser. «Pedagogika». 2018. № 1. P. 150–157.
7. Alekseev N.S., Makarova Z.V. Oratorskoe iskusstvo v sude [Public speaking in court]. Leningrad: Izd-vo LGU, 1989. 192 p.
8. Plevako F.N. Izbrannye rechi [Selected speeches]. Moscow: Yuridicheskaya literatura. 1993. 544 p.
9. Gal'chuk O.V. Masterskaya literaturnogo monospektaklya v kontekste hudozhestvenno-tvorcheskoy deyatel'nosti shkol'nikov [Workshop of literary solo performance in the context of artistic and creative activities of schoolchildren]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020. № 8. P. 57–62.
10. Turebekova R.S., Hajrusheva E.E. Obuchenie osnovam kul'tury rechi studentov-yuristov [Teaching the basics of speech culture for law students]. *Vestnik KazNPU* [Bulletin of KazNPU]. Available at: [http:// https://articlekz.com/article/18925](http://https://articlekz.com/article/18925).
11. Kuznecova E.A. K probleme obraza cheloveka v sudebnoj rechi (na materiale rechej F.N. Plevako) [On the issue of the image of a person in a judicial speech (based on the speeches of F.N. Plevako)]. *Yazyk. Vremya. Lichnost'* [Language. Time. Personality]. Mat. Mezhdunar. nauch. konf. Omsk: Izd-vo Omsk. gos. un-t. 2002. P. 240–245.
12. Frajfel'd E.B. Hudozhestvennyj fil'm kak sredstvo professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka v vysshej shkole [Feature film as a means of professional and personal development of students in the study of a foreign language in higher education]. Dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod. 2006. 257 p.

Когнитивный подход в иноязычном образовании

Стрижак Ульяна Петровна – канд. пед. наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ustrizhak@hse.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость разработки методической концепции, реализующей лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку, в рамках которой языковые единицы будут изучаться как средства объективации окружающей действительности. На примере изучения японского языка и описания языкового материала с помощью цифровых методов текстового анализа описываются особенности когнитивной интерпретации отдельных грамматических явлений и рассматривается необходимость их интеграции в образовательном процессе.

Ключевые слова. Иноязычное образование, лингвокогнитивный подход, методическая концепция, когнитивная структура, японский язык

Благодарности. Статья подготовлена при грантовой поддержке факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ в 2020 г.

Современное понимание сути иноязычного образования, как интегративного процесса формирования личности, способной к гуманитарному познанию и межкультурной самоидентификации, зачастую входит в противоречие с существующими целевыми и содержательными ориентациями, не реализующими в полной мере учебный, познавательный, воспитательный и развивающий потенциал системы обучения иностранному языку. Интенсификация образования, требования ФГОС, необходимость оптимизации научно-методического обеспечения учебного процесса ставят перед учеными задачу создания обновленной научно-методической базы, отвечающей современной антропоцентрической парадигме гуманитарного знания. Для решения данной задачи необходимо обратиться к лингвистической концепции, описывающей когнитивный подход в изучении иностранных языков. В настоящее время результаты основанных на ней исследований редко используются в обучении на системном уровне, в рамках названного подхода применяются лишь отдельные положения лингвистической науки.

Вышесказанное обуславливает необходимость включения в методологиче-

ское поле когнитивных исследований проблемы реновации процесса иноязычного образования. Ее актуальность обусловлена постоянно растущим интересом к взаимовлиянию и сопоставлению западной и восточной цивилизационных моделей, обеспечивающих лавинообразное развитие данной научной сферы, а также недостаточным вниманием к преподаванию восточных языков с учетом особенностей мировидения представителей разнотемных культур, что необходимо для эффективного межкультурного взаимодействия.

Основные методологические подходы к решению данной проблемы отражены в ряде научных трудов. Среди них можно выделить:

– работы, в которых сформировано представление о процессе обучения иностранному языку во взаимодействии учебных и развивающих аспектов (И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, М.Н.Ветчинова, А.А.Леонтьев, В.В.Сафонова, А.В.Щепилова и др.);

– исследования, постулирующие общепсихологический антропоцентрический подход, в рамках которого язык рассматривается как средство познания и актуализируется человеческий фактор

в языке (В.М.Алпатов, М.М.Бахтин, В.Гумбольдт, Ю.М.Лотман, А.А.Потебня, Е.В.Рахилина, Ю.С.Степанов и др.);

– лингвистические исследования в области когнитивного языкознания, где описываются механизмы категоризации языковых структур (Ю.Д.Апресян, В.З.Демьянков, А.А.Кибрик, Р.Лангакер, А.М.Плотникова, Л.Талми и др.);

– лингводидактические исследования в области когнитивистики (Н.В.Барышников, И.Л.Бим, А.А.Леонтьев, Л.Т.Нечаева, Т.К.Цветкова, Л.В.Щерба и др.);

– лингвистические и лингводидактические труды в области японистики, реализующие антропоцентрический подход к изучению японского языка и культуры в их взаимосвязи, а также их преподаванию (В.М.Алпатов, Т.М.Гуревич, В.П.Мазурик, Л.Т.Нечаева, Ё.Икэгами, А.Ямагути и др.).

Понятие иноязычного образования как многоаспектного педагогического явления сформировалось в дидактической науке сравнительно недавно. В связи с переориентацией системы обучения иностранному языку на создание условий для развития и становления личности как субъекта диалога культур изменились цели и содержание такого образования, направленность процесса обучения на формирование у учащегося осознания себя как единицы межкультурного языкового пространства, способной к самоидентификации и эффективной коммуникации с представителями иных лингвокультурных сообществ.

Данные положения, сформулированные Е.И.Пассовым в конце XX в. [1; 2], получили развитие в ряде исследований этой проблемы. Так, в докторских диссертациях охарактеризованы специфика организации иноязычного образования на разных ступенях обучения (Н.Д.Гальскова, Л.В.Журавлева, А.В.Щепилова); определены различные к ней подходы: текстоцентрический (Т.А.Лопатухина), продуктивный (А.В.Рубцова), проблемно-проектный

(В.Ф.Аитова). Язык в рамках межкультурного подхода рассматривается как инструмент трансляции культуры, этим подчеркивается культурно-интегрирующая ценность иноязычного образования (Н.Д.Гальскова), необходимость методологической опоры и на лингвистические, и на лингвокультурологические исследования (А.В.Щепилова). В данном контексте значение качественного владения иностранным языком в процессе гуманитарного познания и формирования полиязыковой и поликультурной личности требует дальнейшей системного анализа, в том числе с учетом разработанных параметров оценки инновационного подхода к иноязычному образованию (Е.Г.Тарева), особенно – в области изучения и преподавания восточных языков, где этот вопрос за редким исключением (Т.Л.Гурулева о «восточном векторе» в высшем языковом образовании) не представлен даже на уровне постановки проблемы.

В настоящее время роль языка в трансляции и интерпретации индивидом культурных смыслов является предметом большого количества исследований и в рамках современной лингвокогнитивистики. Так, всесторонне описана зафиксированная в языке система ментальных представлений, которая задает определенный алгоритм конструирования высказывания на уровне отдельных единиц и механизмов мыслепорождения. Для этого в науку введены и продолжают теоретически разрабатываться и анализироваться понятия *концепта*¹, *фрейма*², *сценария*³ как единиц хранения и представления информации

¹*Концепт* – единица ментальности, национально-специфический компонент.

²*Фрейм* – модель представления знаний, описывающая некую схему действий или сущность какого-либо объекта / явления.

³*Сценарий* – модель структуры действия или сущности объекта / явления в динамике и развитии.

в процессе языковой объективации структуры окружающей действительности (Ю.Д.Апресян, В.З.Демьянков, А.А.Кибрик, Т.Г.Скребцова, Р.Лангакер, Ч.Филлмор и др.).

Интеграция данных положений когнитивной науки в область лингводидактики находится на уровне начальной разработки. История данного вопроса представлена А.В.Щепиловой [3]. В ее работах при рассмотрении когнитивного аспекта лингводидактики подробно анализируется вариативность понимания данного направления в методических исследованиях, описывающих знаниевый компонент, мыслительные процессы, алгоритмы организации усвоения знаний, закономерности познания лингвистических явлений и т.д.

В контексте иноязычного образования особо актуальной представляется *трехуровневая структура языковой личности*, последующее развитие и изучение которой сложилось в науке неравнозначно: исследования, описывающие ее *вербально-семантический и прагматический уровни*, представлены в значительном объеме в отношении многих иностранных языков, а в характеристиках *лингвокогнитивного уровня* не наблюдается ни единства в определении концептуальной сути данного понятия, ни систематического описания методологической базы формирования данного компонента в процессе обучения. Это утверждает нас в необходимости систематизировать представления о лингвокогнитивной составляющей языковой личности в контексте иноязычного образования. В данном ключе значимыми для методических исследований представляются также работы представителей научно-педагогической школы когнитивной лингвистики (Е.П.Беляева, М.Г.Лебедевко и др.), занимающихся в лингводидактическом аспекте анализом методологической базы коммуникатив-

ных неудач, связанных с различиями в модусах концептуализации окружающей действительности.

В результате в настоящее время в когнитивном аспекте лингводидактической науки можно выделить два направления изучения: 1) операционное (организация мыслительного и учебного процессов) и 2) мыслепорождающее (соотношение ментальных и языковых структур). О втором понимании говорит, например, Е.С.Кубрякова, выделяя его из просто познавательного или относящегося к познанию, в результате чего в термине «когнитивный» усиливаются значения «внутренний», «ментальный», «интериоризованный» [4, с. 9]. Мы придерживаемся второго направления и предлагаем углубить понимание когнитивного принципа обучения, опираясь на исследования об обеспечении учащимся доступа к сопоставлению языковых явлений на сознательной основе посредством постановки задачи не просто сравнения, но понимания когнитивных механизмов порождения высказывания носителем языка и алгоритма выбора им актуальной языковой единицы. А именно, на работы: об «ориентировке» в иностранном языке носителей и неносителей языка (А.А.Леонтьев); о феномене языковой избирательности (Е.Г.Беляевская, В.Г.Гак, Т.К.Цветкова); выборе когнитивной «упаковки» для определенного содержания (Е.С.Кубрякова); приоритетах языкового сознания говорящих (В.А.Плунгян); структурах знания, «стоящих за языковой единицей, языковой категорией» (А.В.Щепилова); роли «образов национального сознания» в процессе интерпретации иной картины мира (Н.Д.Гальскова); механизмах овладения «другой языковой организацией мира» (Т.М.Гуревич). Такое понимание, на наш взгляд, позволит оптимизировать поиск когнитивного аналога в собственном ментальном пространстве тех,

кто изучает иностранный язык при построении иноязычного высказывания.

В значительной мере нераскрытой является данная проблема, например, в современной отечественной японистике. При существовании определенного количества работ в ее разных сферах положения современной когнитивной науки не находят системного отражения в отечественных исследованиях в области изучения японского языка и лингводидактики. Во многом здесь приходится ориентироваться на работы лингводидактов из Японии (С.Андо, Ё.Икэгами, Ё.Морита, Ё.Танабэ, А.Ямагути и др.), которые активно разрабатывают проблему лингвокогнитивного подхода к обучению своему языку и постулируют необходимость изучения отражения в иностранном языке структуры мышлепорождения его носителей.

Выявленные несоответствия, на наш взгляд, могут служить обоснованием для разработки *лингвокогнитивного подхода к обучению иностранным языкам*, который мы будем определять, как совокупность методов обучения, реализующих идею о необходимости знакомства учащихся не только с структурными особенностями, но и когнитивным фоном языковых явлений. Для этого нужно обосновать необходимость изучения языковых единиц как кодированных в языке когнитивных процессов и разработать методическую концепцию иноязычного образования, актуализирующую изучение и структурных особенностей осваиваемого языка, и специфики мышлепорождения, репрезентацией которого являются данные языковые явления.

С этой целью опишем когнитивную природу коммуникативной неудачи при построении японского высказывания и выделим лингвокогнитивную доминанту японского языка, которая может служить барьером в формировании есте-

ственно звучащего высказывания. В качестве примера представим фрагменты авторской исследовательской работы на основе самостоятельно созданного корпуса параллельных переводных текстов (художественные произведения, переведенные с русского на японский язык) и приведем результаты статистического анализа полученных результатов. Также представим первичные результаты внедрения в учебный процесс в вузе и средней школе данных такого исследования. Его положения были апробированы: 1) в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) на 1–4 курсах образовательной программы «Востоковедение» (дисциплины «Базовый курс японского языка» и «Языковой аспект (японский язык)»); 2) в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета на 2 и 3 курсах (дисциплины «Языковая картина мира и предпереводческий анализ» и «Язык и культура Японии»); 3) в ходе преподавания японского языка и педагогической практики студентов МГПУ в 5, 8, 9–11 классах с изучением японского языка в лицее НИУ ВШЭ и средних школах г. Москвы №№1257,1324,1223,1471.

Лингвокогнитивный подход в обучении опирается на положение о том, что язык есть результат фиксации когнитивных процессов. А.Е.Кибрик определяет его как «постулат об исходной когнитивной мотивированности языковой формы: в той мере, в какой языковая форма мотивирована, она “отражает” стоящую за ней когнитивную структуру» [5, с. 53]. Похожее находим у О.К.Ирисхановой: «Языковые значения не столько отражают мир объективный, существующий независимо от человека, сколько репрезентируют те структуры знаний, которые мы строим, субъективно познавая мир» [6, с. 11–12]. Поэтому в ходе обучения языковые единицы следует рассма-

тривать в качестве средств объективации представлений носителей языка об окружающей действительности. Отсутствие такого объяснения когнитивного фона лексической и грамматической сторон языка приводит к коммуникативным неудачам не реже, чем словарные или прагматические ошибки.

В наших исследованиях [7; 8] типологизированы коммуникативные неудачи в зависимости от их природы, выделены *ошибки трех уровней*: структурные, когнитивные и прагматические. В отечественной и зарубежной лингводидактической литературе значительное внимание уделяется или структурным ошибкам (на уровне формальной структуры высказывания), или прагматическим (на уровне реализации коммуникативных потребностей говорящего – несовпадений мотивов коммуникации, ценностей и убеждений ее участников). Промежуточный когнитивный уровень совершения ошибок, на котором у истоков коммуникативной неудачи стоит некорректная интерпретация фрагментов иноязычного мировидения, за редким исключением не является предметом исследований в современной методической литературе. Поэтому рассмотрим важность понимания *принципов когнитивной выделенности высказывания в иноязычном обучении*.

Понятие *выделенности*, обозначающее процесс фокусировки внимания, является одним из ключевых для когнитивистики. В обзоре выше мы приводили возможные термины для центральных и периферийных субъектов, на которые обращается внимание участников коммуникации. Например, Р.Лангакер, формулируя когнитивную выделенность, оперирует терминами *фигура* и *фон*, называя их «сущностями, служащими для структурирования опыта» [9, с. 23]. Д.Даути в типологических описаниях семантических макроролей использует

понятие *прототипа* [10]. Мы в целом будем опираться на положение теории аттенциональности о том, что «структурирование информации предполагает градацию внимания» [6, с. 13]

Для выделения объектов фокусирования в японском высказывании, которые в совокупности дают нам лингвокогнитивную доминанту японского языка, нами был проведен ряд исследований [7, 8 и др.]. Материалом для них послужил авторский параллельный корпус русско-японских текстов художественных произведений, в котором собраны, размечены и ранжированы по различным критериям 3200 примеров маркированных вариантов взаимодействия *актантов* при акциональном *предикате*¹. Совокупность характеристик, выявленных в ходе статистического анализа, мы обозначили как типизированный лингвистический опыт носителей языка. В результате такого системного изучения когнитивного фона японских языковых явлений было выделено противостояние «состояние–действие» как лингвокогнитивная доминанта японского мировидения с фокусом на состоянии или результате действия, что свидетельствует о пониженной агентивности, свойственной языку. Этот же вывод подтверждается данными серии глубинных интервью с информантами², проведенными нами в рамках метода экспертной оценки и др., а также выводами исследований лингводидактов [12; 13; 14].

¹*Актант* – субъект или объект действия (прямой объект, косвенный объект, результатив и т.д.); носитель признака (состояния). *Предикат* – часть суждения, содержащая указание на признак актанта, его состояние, действие и т.д.

²*Информант* – носитель языка или диалекта, являющийся источником информации для лингвиста, изучающего данный язык или диалект.

Проанализируем лингвокогнитивную доминанту на примере различных вариантов ее языковой репрезентации в параллельных переводах японских и русских художественных текстов. Результаты первичного количественного анализа продемонстрировали доминирование в японском языке грамматической категории непереходности, что подчеркивает склонность японского менталитета к сознательному отказу от активных действий по изменению окружающего мира – в целом это свидетельствует о пониженной агентивности языка. Так, русское предложение *Сказки с детства убеждали меня в обратном* (А. и Б.Стругацкие «Понедельник начинается в субботу») соответствует японскому *В сказках определено было написано обратное*¹, что свидетельствует об акценте на результат совершившегося действия, а не на процесс воздействия сказок на человека. Еще один вариант распределения ролей в русскоязычном предложении (он также нарушает иерархические представления японцев об окружающем мире) – высказывание *Никакие неудачи его не смущали* (Ф.М.Достоевский «Преступление и наказание»)², которое превращается в японском языке в *Он не падал духом перед неудачами*. Такое превращение свидетельствует о смещении внимания с *неудач* на *человека* как главное действующее лицо событий. Еще похожий пример: страх, который охватывает Раскольникова (*Страх охватывал его все больше и больше*), в японском представлении не может быть ведущим участником коммуникации, в результате чего мы получаем следующее японское видение ситуации: *Раскольников охвачен страхом*. Внимание фокусируется на главном действующем лице и его со-

стоянии, а не на процессе психического воздействия на человека.

Из приведенных выше примеров, а также по результатам анализа авторских корпусных данных видно, что в оригинальных японских текстах, а также в переводах текстов с русского языка на японский наблюдается преимущественное употребление непереходных глаголов. Можно предположить, что при передаче пропозициональной установки русскоязычного высказывания согласно когнитивным нормам классического варианта японского языка происходит смещение акцента с описания действия и поведения участников коммуникации на их состояние. При этом в некоторых примерах действующие лица вообще отсутствуют, а переводчик ограничивается лишь описанием результата произошедшего изменения. Эта тенденция к пониженной агентивности³ высказывания в силу описанной нами выше связанности языковых и когнитивных структур свидетельствует и о похожем свойстве японского менталитета – подчиняться естественному ходу развития событий, что подчеркивает значимость для сознания японцев модели естественного, самостоятельного становления мира.

В качестве другого примера, также демонстрирующего пониженную агентивность японского языка, можно привести предложения типа *Письмо матери было мучительным*, что соответствует русскоязычному оригиналу в «Преступлении и наказании» *Письмо матери его измучило*. Здесь качественный признак заменяет собой описание действия (*мучительный* вместо *мучить*), меняя статус предиката с активного на стативный.

³*Агентивность* – совокупность семантических характеристик языковой единицы, отражающих процесс воздействия на субъект или объект, приводящего к изменению их состояния.

¹Пер. на японский язык Т.Фуками, 1989 г.

²Пер. на японский язык И.Камэяма, 2009 г.

Еще из подобных тенденций: пассивный залог преобладает над действительным (русскоязычное *любовь ее спасет* в японском понимании превращается в *она будет спасена любовью*) и т.д.

Всего в рамках нашего исследования проанализировано более 3000 подобных примеров и для статистического подтверждения полученных результатов применен такой метод корреляционного анализа, как *ранговая корреляция*. Коэффициент корреляции рангов, предложенный Ч.Спирменом, определяет степень тесноты связи порядковых признаков, которые в этом случае представляют собой ранги сравниваемых величин. Мы ранжировали несколько показателей агентивности, и полученный коэффициент Спирмена (0,69) охарактеризовал направленность связи между этими агентивными признаками как положительную. Таким образом, цифровой анализ полученных данных показал, что исходный русскоязычный материал подвергается трансформации в японском языке в направлении снижения агентивности в силу разности когнитивного фона русско- и японоязычных структур. В результате мы видим, что онтологические представления японцев об иерархии лиц не допускают такой ситуации, когда неодушевленный субъект (например, письмо как предмет) оказывает воздействие на человека, так как предмет занимает гораздо более низкую иерархическую позицию [11]. Другими словами, японец из возможных вариантов скорее выберет антропоориентированный, со стативным акцентом. Об этом нужно помнить, выстраивая высказывание на японском языке.

Следуя логике поставленных задач, рассмотрим, каким образом данная информация представлена в иноязычном обучении на примере учебных материалов по японскому языку. Результаты

анализа учебной и методической литературы, используемой в нескольких школах и вузах, показали, что когнитивный компонент языковой структуры практически не представлен в объяснениях лексического и грамматического материала. Выше мы говорили о том, что многие лингводидакты указывают на необходимость интеграции положений о связи языка и мышления в учебный процесс, например, Ё.Танабэ неоднократно подчеркивает, что в процессе обучения необходимо «вплести в себя грамматику иностранного языка, окруженную совершенно иным видением мира» [12, с. 266]. Несмотря на это, среди используемых сегодня подходов и средств обучения японскому языку большинство лишь изредка учитывают разницу в видении мира носителями различных лингвокультур. На уровне лексической семантики в учебных материалах почти не встречается объяснение мотивированности как фактора объективации в значении слова когнитивных структур носителей языка, на уровне грамматической семантики явления описаны преимущественно с точки зрения их формального представления. Выше мы показали, как важно в процессе обучения учитывать представления японцев об устройстве окружающего мира, ибо синтаксическая структура предопределяется сопряженностью элементов когнитивной структуры. В связи с этим считаем необходимым *рассматривать на занятиях грамматические категории не только с точки зрения их структуры, но и объяснять особенности их функционирования с учетом особенностей японского мировидения.*

Данные положения апробировались в учебном процессе на указанных выше учебных площадках в формате расширенного грамматического комментария к правилам и комплекса упражнений,

направленных на формирование у учащихся старших классов средней школы и младших курсов вузов первичного понимания принципов организации японской языковой действительности. Были отобраны несколько языковых явлений, которые значительно отличаются по своей когнитивной соотнесенности с их пропозициональными аналогами в русском языке (например, залоговые и эллиптические конструкции японского языка). Перед обучающимися ставились две задачи: 1) идентифицировать различия в японских и русских языковых структурах, обусловленные различиями в их когнитивном фоне и 2) интерпретировать их. Итоги свидетельствовали о приросте правильно оформленных высказываний на японском языке, по сравнению с исходным показателем, на 42,7%. В комментариях обучающиеся неоднократно отмечали, что «никогда не задумывались, на ком сосредоточен фокус и, главное, почему наше внимание обращается именно на этот факт в высказывании». Это доказывает дефицит такого рода лингвистической информации в учебных материалах.

Подобный результат становится возможным, если предложение выстраивается с учетом понимания когнитивной структуры текста, что приближает его к аутентичному предложению естественного языка. Это также было подтверждено экспертами-носителями языка, которые засвидетельствовали значительный прирост (более 42%) аутентично выстроенных японских предложений, по сравнению с прежними результатами. Таким образом, апробация показала, что понимание обучающимися когнитивной структуры японской языковой единицы во многом способствует более быстрому и эффективному пониманию ее сути и адекватному употреблению в соответствующем контексте.

В заключение подчеркнем, что в иноязычное обучение необходимо интегрировать лингвокогнитивный подход, так как это позволит сформировать у учащихся способность идентифицировать, сопоставлять и анализировать характерные черты иноязычной лингвокультуры и в контексте структурно-функционального анализа, и для понимания когнитивного фона иноязычного высказывания.

Важнейшей перспективой нашего исследования в дальнейшем видится разработка единой методической концепции обучения японскому языку в рамках лингвокогнитивного подхода к иноязычному образованию. В ее структуре будет комплексно интегрирован и обоснован лингвокогнитивный подход к обучению, и на его основе оптимизированы цели и задачи обучения, в результате – четко выделен целевой компонент концепции. Содержательный компонент концепции предполагает оптимизацию отбора языкового материала и грамматического комментария, учитывающего когнитивный фон такого материала и его культурную нагруженность, а также уточнение формируемых умений и навыков. Процессуальный компонент представлен в формате комплекса материалов и упражнений в рамках практических и теоретических дисциплин по изучаемому языку. При реализации лингвокогнитивного подхода к обучению иностранным языкам мы и дальше будем рассматривать языковые единицы в качестве инструмента анализа мировидения в рамках соответствующей лингвокультуры, проводя вектор исследования от языковых структур к особенностям менталитета и характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

2. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000. 170 с.
3. *Щепилова А.В.* Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы. Вестник МГПУ. 2013. №1 (11). С. 45–55.
4. *Кубрякова Е.С.* Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 6–17.
5. *Кибрик А.Е.* Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры. Вопросы языкознания. 2008. №4. С. 51–77.
6. *Ирисханова О.К.* Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М.: Языки славянской культуры, 2014. 320 с.
7. *Стрижак У.П.* Когнитивная природа коммуникативной неудачи как лингводидактическая проблема. Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Вып.13. М.: Ключ-С, 2016. С. 210–219.
8. *Стрижак У.П.* Одушевленность как грамматическая и понятийная категория языка: когнитивный подход к описанию. *Opuscula Iaponica et Slavica* Vol. 5. Bel Studio Sp. 2018. Гл. 3. С. 37 – 47.
9. *Langaker R.* Reference-point constructions. *Cognitive Linguistics*. 1993. Vol. 4. P. 1–38.
10. *Dowty D.* Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*. 1991. Vol. 67. No. 3. P. 547–619.
11. *Sorlin S., Gardelle L.* (2018) Anthropocentrism, egocentrism and the notion of Animacy Hierarchy. *International Journal of Language and Culture*, John Benjamins Publishing. From Culture to Language and Back: The Animacy Hierarchy in language and discourse. No. 5 (2).
12. *Танабэ Ё.* Эйгорасиса то нихонгорасиса. Токио: Гуробю, 1981. 275 с.
13. *Морита Ё.* Гайкокудзин но гоё кара вакару нихонго но мондай. Токио: Мэйдзисё-ин, 2006. 270 с.
14. *Тояма С.* Эйго но хассо. Нихонго но хассо. Токио: NHK books, 1992. 190 с.

Дата поступления – 17 августа 2020

Cognitive approach in foreign language education

Uliana P. Strizhak – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); ustrizhak@hse.ru

Abstract. *This study explores the need to develop a methodological concept that implements a linguo-cognitive approach in foreign language education, where the language unit is considered as a mean of objectifying the surrounding reality. Digital methods of text analysis are used to analyze the features of the cognitive interpretation of several grammatical phenomena in Japanese language teaching process. Results are discussed in terms of their possible integration in the educational process.*

Key words. *Foreign language education, linguo-cognitive approach, methodological concept, cognitive structure, Japanese language.*

Acknowledgements. *Support from the Individual Research Program of the School of World economy and International Affairs at National Research University –Higher School of Economics in 2020 is gratefully acknowledged.*

REFERENCES

1. *Passov E.I.* Osnovy kommunikativnoi teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya [Fundamentals of communication theory and technology of foreign language education]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy, 2010. 568 p.
2. *Passov E.I.* Programma-kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya [Program-concept of communicative foreign language education]. Moscow: Prosveshchenie, 2000. 170 p.
3. *Shchepilova A.V.* Kognitivizm v lingvodidaktike: istoki i perspektivy. [Cognitivism in linguo-didactics: origins and perspectives. *Vestnik MGPU*. [Newsletter of Moscow City Pedagogical University]. 2013. No. 1 (11). P. 45–55.

4. *Kubryakova E.S.* Ob ustanovkakh kognitivnoi nauki i aktual'nykh problemakh kognitivnoi lingvistiki [On the attitudes of cognitive science and current problems of cognitive linguistics]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki* [Issues of Cognitive Linguistics]. 2004. No. 1. P. 6–17.
5. *Kibrik A.E.* Lingvisticheskaya rekonstruktsiya kognitivnoi struktury [Linguistic reconstruction of cognitive structure]. *Voprosy yazykoznavaniya* [Issues of Linguistics]. 2008. No. 4. P. 51–77.
6. *Iriskhanova O.K.* Igry focusa v yazyke. Semantika, sintaksis i pragmatika defokusirovaniya. [Focus games in language. Defocus semantics, syntax, and pragmatics]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2014. 320 p.
7. *Strizhak U.P.* Kognitivnaya priroda kommunikativnoi neudachi kak lingvodidakticheskaya problema [The cognitive nature of communication failure as a linguodidactic problem]. *Yaponskiy yazyk v vuze: aktual'nye problemy prepodavaniya*. Vyp. 13. M.: Klyuch-S, 2016. P. 210–219.
8. *Strizhak U.P.* Odushevlyonnost' kak grammaticheskaya i ponyatiynaya kategoriya yazyka: kognitivnyi podkhod k opisaniyu [Animacy as a grammatical and conceptual category of language: a cognitive approach to description]. *Opuscula Iaponica et Slavica* Vol. 5. Bel Studio Sp. 2018. Gl. 3. P. 37–47.
9. *Langaker R.* Reference-point constructions. *Cognitive Linguistics*. Vol. 4. P. 1–38.
10. *Dowty D.* Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*. Vol. 67. No. 3. P. 547–619.
11. *Sorlin S., Gardelle L.* Anthropocentrism, egocentrism and the notion of Animacy Hierarchy. *International Journal of Language and Culture*, John Benjamins Publishing. From Culture to Language and Back: The Animacy Hierarchy in language and discourse. No. 5 (2).
12. *Tanabe E.* Eygorasisa to nikhongorasisa [English likeness and Japanese likeness]. Tokio: Gurobyu, 1981. 275 p.
13. *Morita E.* Gaikokudzin no goe kara vakaru nikhongo no monday [Foreigners' mistakes and problems of Japanese language]. Tokio: Meidzishin, 2006. 270 p.
14. *Toyama S.* Eygo no hasso. Nihongo no hasso [Idea of English language. Idea of Japanese language]. Tokio: NHK books, 1992. 190 p.

Submitted – August 17, 2020

Когнитивный и лексический подходы в курсе английского языка с использованием проектно-ориентированного обучения

Гуськова Наталия Валентиновна – канд. ист. наук, доцент НИУ «Высшая школа экономики» (Москва, Россия); hse_guskova@mail.ru

Аннотация. В основе данного исследования – описание стратегии иноязычного обучения студентов экономических направлений подготовки, сочетающей когнитивный и лексический подходы и реализуемой через проектную деятельность.

Ключевые слова. Компетентностный подход, когнитивный подход, лексический подход, иноязычная когнитивная компетентность, иноязычная лексическая компетентность, проектно-ориентированное обучение, билингвальное обучение.

В современных условиях особую актуальность и значимость приобретают умения, связанные с иноязычной коммуникацией в профессионально-деловой сфере. В связи с этим перед будущими специалистами неязыковых направлений подготовки ставится задача овладения устной и письменной речью на иностранном языке на таком уровне, который бы позволил успешно решать различные коммуникативные задачи в профессиональной сфере, а также организовать процесс самообразования и профессионального развития.

Потребность в таких профессионалах привела к разработке и внедрению компетентностной модели обучения, придающей результативную направленность образованию и усиливающей его практическую ориентированность. В рамках этой модели *компетенция* характеризуется как метапредметное образование, формируемое посредством специально организуемых интегральных образовательных пространств, создаваемых для изучения не конкретной дисциплины, а научных фактов, событий и явлений жизни. В центре такого пространства находится студент, чье сознание и выступает фактором интеграции [1, с. 206].

В настоящее время в высшей школе используются различные подходы к профессиональной подготовке, например модульный, контекстный, личностно-деятельностный, системный, ситуационный, полипарадигмальный, эргономический и др. В методике преподавания иностранного языка также сложились свои подходы с учетом специфики учебной дисциплины, например: подход с использованием информационно-коммуникационных технологий; интегрированный подход, построенный на общности всех компонентов обучения и взаимосвязанном формировании компетенций во всех видах речевой деятельности; лингвокультуроведческий подход, в основе которого лежит необходимость овладения социокультурными особенностями страны изучаемого языка; коммуникативный подход, который заключается в приближении обучения реальному процессу коммуникации, и др.

Исследователи отмечают возникшее противоречие в сфере преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей: высокие требования к уровню владения иностранным языком при довольно ограниченном количестве учебных часов, которые выделяются на его преподавание. Кроме того,

при всех прогрессивных переменах в системе отечественного образования (переход к более гибкой системе обучения, большая самостоятельность педагога и образовательного учреждения в выборе содержания и методики обучения, внедрение образовательных инноваций и др.) качественного улучшения в области подготовки студентов по иностранному языку не произошло [2, с. 15].

В таких условиях требуется разработка новых подходов к преподаванию иностранных языков с учетом практико-ориентированной компетентностной модели обучения в вузе, актуальной задачи подготовки профессионалов, способных на инновационные преобразования. С нашей точки зрения, эффективными в формировании иноязычных компетенций с учетом высоких требований к подготовке студентов неязыковых направлений являются когнитивный и лексический подходы, реализация которых осуществляется на основе проектного метода. Цель нашей работы состоит в формировании стратегии компетентностно-ориентированного обучения иностранному языку студентов экономического факультета с использованием когнитивного и лексического подходов, реализуемых через проектную деятельность обучающихся.

Современная иноязычная подготовка в российском вузе ориентируется на международные подходы, изложенные в документе Совета Европы «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка»), который определяет, какими компетенциями необходимо овладеть для успешной иноязычной коммуникации. Эксперты разработали шестиступенчатую систему владения иностранным языком от элементарного (A1) до владения в совершенстве (C2) и описали эти уровни с использованием стандартных кате-

горий. Профессионально-иноязычная подготовка получила название «иностранный язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes, LSP) [3].

Если для студентов-филологов иностранный язык является основой будущей профессиональной деятельности и конечной целью обучения, то для учащихся неязыковых направлений подготовки он выступает прежде всего средством овладения профессией. Применительно к неязыковым специальностям выделим основные этапы изучения иностранного языка в высшей школе, соответствующие им базовые иноязычные компетенции и уровни владения иностранным языком для бакалавриата и магистратуры.

Бакалавриат:

- начальный этап (1 курс, общие иноязычные компетенции);
- средний этап (2 курс, деловые иноязычные компетенции);
- продвинутый этап (3–4 курсы, профессиональные иноязычные компетенции).

Уровень владения иностранным языком по итогам обучения – B2 (пороговый продвинутый уровень).

Магистратура:

- завершающий этап (5–6 курсы, профессиональные и научно-исследовательские иноязычные компетенции).

Уровень владения иностранным языком по итогам обучения – C1 (высокий уровень).

Мы рассматриваем *иноязычную компетентность* как категорию, включающую интегрированную способность обучающегося реализовать такие компетенции, как:

- иноязычные общие, включающие основные аспекты языка;
- коммуникативные, связанные с осуществлением эффективного общения;
- профессиональные и личностные, необходимые для успешного общения в профессиональной иноязычной среде;

– культуроведческие, предполагающие овладение иностранным языком как важнейшей составляющей иной культуры.

Иноязычные компетенции в процессе подготовки будущих экономистов вхо-

дят в перечень общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, что свидетельствует об их чрезвычайной важности в подготовке специалиста для данной отрасли (табл.).

Таблица / Table

Иноязычные компетенции, формируемые в ходе обучения по направлению подготовки «Экономика» (уровень бакалавриата и магистратуры) / Foreign language competencies formed in the course of training in the direction of preparation «Economics» (bachelor's and master's degrees)

Иноязычные компетенции			
Бакалавриат	Обозначение компетенции	Магистратура	Обозначение компетенции
Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	ОК-4	Готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности	ОПК-1
В области аналитической и научно-исследовательской деятельности – способность анализировать и интерпретировать данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и явлениях, выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей	ПК-6	В области научно-исследовательской деятельности: способность обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями, выявлять перспективные направления, составлять программу исследований	ПК-1
В области аналитической и научно-исследовательской деятельности – способность, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и/или аналитический отчет.	ПК-7		

Для формирования необходимых иноязычных компетенций в ходе подготовки будущих профессионалов необходимо определение подхода в обучении. *Подход* – это базисная категория методики, которая определяет стратегию обучения языку и выбор метода обучения для реализации данной стратегии [4, с. 25].

Термин «когнитивный» соотносится со структурами обработки, хранения и представления знаний в сознании индивида, которые могут иметь как вербальный, так и невербальный характер. Считается, что в сознании языковой личности существует определенный уровень, на который направляются полученные ею из разных каналов сведения и на котором происходит их переработка совместно с языковым освоением полученного опыта [5, с. 29]. При этом в роли лингвистически релевантной единицы знания выступает концепт, представляющий собой определенный фрагмент жизненного опыта человека. По определению Ю.С.Степанова, *концепт* – это пучок в сознании индивида, состоящий из понятий, представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, которые сопровождают слово [6, с. 40].

Когнитивной лингвистике отводится особая роль в практике преподавания иностранных языков, и эта особенность обусловлена общностью целей: когнитивистика направлена на моделирование языковой способности человека, как и лингводидактика, рассматривающая вопросы обучения иностранному языку и его усвоения. Исследователи видят большую роль достижений когнитивной лингвистики в первую очередь в преодолении семантической интерференции.

Как справедливо замечают Ж.Н.Авилкина и А.П.Пониматко, обучаемый в процессе изучения иностранного языка встречается с необходимостью понять и усвоить иной когнитивный опыт, закрепленный в ином языке; переход в

процессе речевой деятельности с одного языка на другой – это переход не только с одной языковой системы передачи мыслей на другую, но и с одной системы мышления на другую [7]. В связи с этим педагогу важно понимать механизмы вербализации мыслительного содержания на родном и иностранном языках для развития иноязычной компетентности обучаемых.

Е.Г.Беляевская пишет, что процесс вербализации такого содержания на иностранном языке традиционно складывается по следующей схеме: мыслительное содержание – вербализация с помощью средств родного языка – мысленный перевод на иностранный язык – вербализация с помощью средств иностранного языка. В данной схеме выявляется основной источник интерференции – вербализация внутреннего содержания слова средствами родного языка, поскольку слова разных языков, на первый взгляд кажущиеся семантически равнозначными, могут существенно отличаться друг от друга.

Чтобы минимизировать влияние интерференции родного языка, нужно сделать процесс вербализации управляемым, что становится возможным с помощью когнитивной лингвистики и понятия концепта, содержащего основные признаки обозначаемого. Если в процесс преподавания ввести информацию об определенных образах, стоящих за семантикой слова и выражающих наиболее существенные признаки предметов или явлений мира, то при выборе подходящего слова в речевом общении обучаемые будут исходить не из соответствующей языковой единицы родного языка, а из «ментальной картинки», которая совпадает с их коммуникативным замыслом. По мысли Е.Г.Беляевской, вербальное отображение концептуального содержания в процессе иноязычной коммуникации приобретает следующий

вид: мыслительное содержание – схематизированное представление смыслового содержания – вербализация с помощью иностранного языка [8, с. 78–82].

В ходе реализации когнитивного подхода формируется *иноязычная когнитивная компетентность* студента, позволяющая ему самостоятельно решать поставленные задачи, определять план своих действий, будучи свободным в выборе форм и средств, апробировать на практике полученные знания в области иностранного языка.

Связь когнитивного подхода в процессе формирования иноязычных компетенций у студентов с лексическим подходом очевидна, поскольку именно слово выступает в функции основных единиц, объективирующих концепты. При использовании лексического подхода основное внимание в преподавании уделяется обучению иноязычной лексики, в результате чего формируется общеязыковая и профессиональная *иноязычная лексическая компетентность* студента, включающая, по мысли И.Р.Рыбиной и И.Ю.Поповой, ценностно-смысловые ориентации, лексические знания, умения и навыки, готовности и способности, формирующие опыт эффективной коммуникативной деятельности в ситуациях реальной действительности. Исследователи справедливо отмечают доминирующую роль текста в развитии иноязычной лексической компетенции, т.к. он способствует контекстуализации новых языковых единиц и является источником интересной информации, позволяющей обучаемому легче запоминать слова [9, с. 303].

Согласно «Общеввропейским компетенциям владения языком», главными критериями успешной работы с лексикой являются следующие:

- владение достаточным лексическим запасом для осуществления какой-либо речевой деятельности;

- регулярность употребления в речи освоенного материала и контроль над этим процессом;

- знание различий между активным и пассивным словарным запасом;

- анализ прогресса в знаниях с помощью современных методик [3].

По нашему мнению, задача формирования когнитивной и лексической иноязычной компетентности решается успешно с помощью метода проектов и организации на его основе проектно-ориентированного обучения. Метод проектов, зародившийся еще в 1920-х гг. благодаря исследованиям американских ученых Дж.Дьюи, В.Килпатрика, Р.Стимсона и др. и отечественных исследователей М.Шульгина, М.В.Крупениной, Б.В.Игнатьева и др., широко востребован в современной педагогической практике. Многие исследователи рассматривают его в широком смысле как педагогическую проектную технологию, которая включает в себя ряд различных методов (М.Ю.Бухаркина, С.А.Красносельский, Н.Ю.Пахомова, А.Е.Петров, Е.С.Полат, И.С.Сергеев, И.Д.Чечель и др.).

Вслед за И.Б.Игнатовой и Л.Н.Сушковой, мы понимаем под *проектом* особый способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, которая направлена на получение результата, обличенного в определенную форму (текстовую, материальную и др.) [10, с. 166]. Накопленный опыт использования проектных технологий показывает, что они имеют широкую сферу применения в образовании, повышают учебную мотивацию обучаемых, развивают их познавательный интерес, творческие способности, способствуют более глубокому усвоению учебного материала, планированию образовательной деятельности (включая самообразование), формированию практико-ориентированного подхода к изучаемому предмету и т.д.

Проектно-ориентированная методика образования наиболее полно соответствует современной концепции высшего образования, основанной на компетентностном подходе. Ее главное достоинство состоит в том, что она позволяет каждому участнику проектной деятельности найти свое место, выполнить ту исследовательскую задачу, которая ему по-настоящему интересна, получить реальный практический результат, тем самым развивая студента как творческую, инновационную личность.

Когнитивно-компетентностная направленность обучения студентов осуществляется на всех этапах проектной работы. Поэтапное выполнение проекта структурирует когнитивную компетентность, развивая каждую из ее базовых составляющих:

- *когнитивно-информационную компетенцию* – на предпроектном этапе, когда формулируется проблема, определяются цели, осуществляется ценностно-смысловое самоопределение, форматируется проект, аккумулируется информация;
- *когнитивно-конструктивную компетенцию* – на начальном этапе проектирования, в ходе которого участники конкретизируют цели, функции задачи, составляют план работы;
- *когнитивно-организационную компетенцию* – на продвинутом этапе проектирования, цель которого состоит в корректировке и оценивании хода проекта, проведении презентации полученных результатов работы, получении внешней экспертной оценки;
- *когнитивно-рефлексивную компетенцию* – на заключительном этапе проектирования, в который входит рефлексия участников по поводу замысла проекта и его результатов, качества командной работы, перспектив дальнейшего использования полученного продукта;
- *когнитивно-прикладную компетенцию* – на послепроектном этапе, направ-

ленным на апробацию и распространение продукта проектной деятельности, выбор вариантов его продолжения.

На каждом из этапов проектной работы у будущих экономистов–бакалавров и магистров происходит формирование и развитие необходимых иноязычных компетенций, определенных ФГОС [11, 12]. Например, в процессе предпроектной подготовки большой импульс в развитии получают способности обучаемых собирать данные из зарубежных источников информации, на начальном этапе участия в проекте – анализировать, интерпретировать, критически оценивать полученные материалы, на заключительном и послепроектном этапах – составлять информационный обзор, аналитический отчет или программу исследований как готовый продукт и результат аналитической и научно-исследовательской работы. На продвинутом этапе проектирования, в ходе обсуждения хода проекта и его представления в виде презентации, происходит активное развитие способности к иноязычной коммуникации в устной и письменной формах, направленной на решение задач межличностного взаимодействия.

На подготовительном этапе проектирования педагог уделяет приоритетное внимание ознакомлению с новыми лексическими единицами в соответствии с выбранной темой и подобранными иноязычными текстами. Для успешного формирования лексической компетентности в процессе предварительной проекту учебной деятельности необходима методически правильная организация этого процесса. Методика изучения студентами новой лексики может включать следующие стадии:

- 1) начальная, в ходе которой преподаватель объясняет значение слов, их форму и употребление;
- 2) замена трудных слов на их синонимы;
- 3) составление глоссария с объяснением значений слов;

4) включение новых слов в упражнения, выполняемых после чтения текста;

5) использование метода прямого перевода слова на русский язык в исключительных случаях;

6) определение значения слова по контексту, интуитивно, с помощью языковой догадки;

7) обучение работе со словарями;

8) выполнение анализа слова с точки зрения его структуры, словообразования, семантики [9, с. 304].

Проектно-ориентированное обучение предполагает активный поиск информации по теме проекта, прежде всего в интернет-источниках, поэтому формирование иноязычных когнитивных и лексических компетенций неразрывно связано с ИКТ-компетентностью как студентов, так и преподавателей. Известно, что современное поколение студентов чувствует себя уверенно и привычно, свободно перемещаясь по разным сайтам и веб-страницам.

Большинство исследователей подчеркивают, что ресурсы интернета представляют бесценную и необъятную базу для развития компетенций в области иностранного языка, всех видов речевой деятельности и создания информационно-предметной среды, образования и самообразования студентов, удовлетворения их учебных и профессиональных интересов и потребностей. Возможности интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам постоянно расширяются в связи с появлением мобильных электронных устройств.

К основным учебным интернет-ресурсам относят:

– перечень интернет-сайтов по изучаемой теме (hotlist);

– тематическую коллекцию мультимедийных ресурсов (multimedia scrapbook);

– коллекцию ссылок на сайты для развития поисковой деятельности обучаемых (treasure hunt);

– подбор материала для обсуждения социально значимых и дискуссионных тем (subject sampler);

– организацию проектной деятельности обучаемых по изучаемой теме (web-quest) [13, с. 100].

Мы полагаем, что использование когнитивного и лексического подходов с применением проектно-ориентированного обучения студентов неязыковых специальностей будет успешнее в контексте билингвальной общей и профессиональной компетентностной модели. Исследователи справедливо заявляют о насущной необходимости ее введения как следствии движения человеческой цивилизации к открытому информационному обществу и в связи с возросшими квалификационными требованиями к профессиональной подготовленности бакалавров и магистров со стороны рынка труда и общества [14, с. 6]. Растущие международные связи в различных сферах общественной жизни неминуемо приводят к возникновению в коммуникации двуязычия или многоязычия.

А.Г.Ширин понимает под *билингвальным образованием* целенаправленный процесс приобщения обучаемого к ценностям мировой культуры с помощью родного и иностранного языков, когда второй выступает в качестве способа постижения мира специальных (профессиональных) знаний [15]. Процесс реализации билингвальной компетентностной модели при подготовке бакалавров–экономистов в российском вузе представляется следующим образом:

1) на начальном этапе обучения – формирование общей иноязычной компетентности студентов;

2) на втором этапе – деловое и профессионально-направленное обучение иностранному языку и параллельное обучение профессиональным дисциплинам на русском языке;

3) на третьем этапе – овладение профессионально-направленными знаниями на иностранном языке.

Таким образом, компетентностно-направленное обучение в современной российской высшей школе, требования ФГОС, международные подходы к уровневому владению иностранным языком, формирование открытого информационного общества, мультикультурной среды общения, вызовы современного рынка труда и т.д. предъявляют все более растущие требования к подготовке профессионалов. Поиск новых путей в их эффективной подготовке видится нам в использовании когнитивного и лексического подходов, основанных на применении проектного метода обучения, вписанных в более широкую парадигму информационно-коммуникационных и билингвальной общей и профессиональной компетентностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Манаенкова М.П. Компетенция и компетентность: проблемы профессиональной подготовки // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 3 (061).

2. Пантюшина М.М. Повышение когнитивной сложности общения в процессе обучения иностранному языку: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 141 с.

3. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: МГЛУ, 2003 [Электронный ресурс]. Режим доступа: earnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc (дата обращения: 08.02.2020).

4. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку. М.: Просвещение, 1988. 256 с.

5. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1997. Т. 56. № 3. С. 22–47.

6. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001. 824 с.

7. Авилкина Ж.Н., Пониматко А.П. К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам // Вестник Мозырского государственного педагогического университета имени И.П.Шамакина. 2009. № 1 (22).

8. Беляевская Е.Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник МГИМО. 2013. № 5 (32). С. 76–82.

9. Рыбина И.Р., Попова И.Ю. Формирование лексической компетентности при обучении английскому языку студентов экономических специальностей // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 302–305.

10. Игнатова И.Б., Сушкова Л.Н. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ // Теория и практика общественного развития. 2011. № 1.

11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 ноября 2015 г. № 1327 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/4/1495> (дата обращения: 07.02.2020).

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 марта 2015 г. № 321 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.01 Экономика (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70989622/paragraph/106:0> (дата обращения: 07.02.2020).

13. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. № 2.

14. Айнутдинова И.Н. Билингвальное профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как залог реализации компетентностного подхода в ВПО // Казанский педагогический журнал. Серия: Психология и педагогика профессионального образования. 2011. № 3. С. 6–11.

15. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: Дисс. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2007. 341 с.

Дата поступления – 25.02.2020

Cognitive and lexical approaches in the English language using project-based learning

Natalia V. Guskova – Cand. Sci. (History), Associate Professor, Higher school of Economics (Moscow, Russia); hse_guskova@mail.ru

Abstract. *This study is based on the description of the foreign language teaching strategy at the economic faculty combining cognitive and lexical approaches and implemented through project activities.*

Key words. *Competence approach, cognitive approach, lexical approach, foreign language cognitive competence, foreign language lexical competence, project-oriented learning, bilingual learning.*

REFERENCES

1. *Manaenkova M.P.* Kompetentsiya i kompetentnost: problem professionalnoy podgotovki [Competence: problems of professional training]. *Sotsialno-ekonomicheskie yavleniya i protsessy* [Socio-economic phenomena and processes]. 2014. No. 3 (061).
2. *Pantyushina M.M.* Povyshenie kognitivnoy slozhnosti obshcheniya v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Increase of the cognitive complexity of communication in the process of learning foreign languages]: *Diss. ... kand. psichol. nauk* [Diss. of cand. of psychol. sciences]. Moscow, 2007. 141 p.
3. *Obshcheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, otsenka* [Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment]. Moscow: MGLU, 2003. Available at: earnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc (accessed 08.02.2020).
4. *Bim I.L.* Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku [Theory and practice of teaching German]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 256 p.
5. *Kubryakova E.S.* Yazyk prostranstva i prostranstvo yazyka [Space language and language space]. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka* [Izvestiya RAS. Literature and language series]. 1997. V. 56. No. 3. P. 22–47.
6. *Stepanov Yu.S.* Konstanty: Slovar russkoy kultury [Constants: Dictionary of the Russian culture]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2001. 824 p.
7. *Avilkina Zh.N., Ponimatko A.P.* K voprosu o kognitivnom podkhode v obuchenii inostrannym yazykam [On the problem of cognitive approach in teaching foreign languages]. *Vestnik Mozyrskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I.P.Shamyakina* [Bulletin of I.P.Shamyakin Mozyrskiy State Pedagogical University.]. 2009. No. 1 (22).
8. *Belyaevskaya E.G.* Kognitivnaya lingvistika i prepodavanie inostrannykh yazykov [Cognitive linguistics and foreign language teaching]. *Vestnik MGIMO* [MGIMO Bulletin]. 2013. No. 5 (32). P. 76–82.
9. *Rybina I.R., Popova I.Yu.* Formirovanie leksicheskoy kompetentnosti pri obuchenii angliyskomu yazyku studentov ekonomicheskikh spetsialnostey [Formation of lexical competence in teaching English to students of economic specialties]. *Uchonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnie nauki* [Scientific notes of Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences.]. 2017. No. 3 (76). P. 302–305.
10. *Ignatova I.B., Sushkova L.N.* Proektnye tekhnologii kak metod obucheniya: istoriko-pedagogicheskii analiz [Project technologies as a teaching method: historical and pedagogical analysis]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development]. 2011. No. 1.
11. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 noyabrya 2015 g. No. 1327* “Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vyshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.01 Ekonomika (uroven bakalavriata)” [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation No. 1327, November 12, 2015 “On approval of the Federal state educational standard of higher education in the field of training 38.03.01 Economics (bachelor’s level”)]. Available at: <http://fgosvo.ru/news/4/1495> (accessed 07.02.2020).

12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 30 marta 2015 g. No. 321 "Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vyshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.04.01 Ekonomika (uroven magistraturi)" [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation, March 30, 2015 No. 321 "On approval of the Federal state educational standard of higher education in the field of training 38.04.01 Economics (master's level)"]. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/70989622/paragraph/106:0> (accessed 07.02.2020).

13. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Ispolzovanie sovremennykh uchebnykh internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku i kulture [Use of modern educational Internet resources in teaching a foreign language and culture]. *Yazyk i kultura* [Language and culture]. 2008. No. 2.

14. Aynutdinova I.N. Bilingvalnoe professionalno-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam kak zalog realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v VPO [Bilingual professional-oriented teaching of foreign languages in higher education as a guarantee of the implementation of the competence approach in VPO]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. Seriya: Psikhologiya i pedagogika professionalnogo obrazivaniya* [Kazan pedagogical journal. Series: Psychology and pedagogy of professional education]. 2011. No. 3. P. 6–11.

15. Shirin A.G. Bilingvalnoe obrazovanie v otechestvennoy i zarubezhnoi pedagogike [Bilingual education in Russian and foreign pedagogy]: *Diss. ... dr. pedagog. nauk* [Diss. ... dr. of pedagog. sciences]. Velikiy Novgorod, 2007. 341 p.

Submitted – 25.02.2020

Педагогические взгляды и деятельность С.А.Рачинского в оценках В.В.Розанова и П.Ф.Каптерева

Заварзина Любовь Эллиевна – кан. пед. наук, доцент Воронежского педагогического университета (Воронеж, Россия); lyubovzavarzina@mail.ru

Аннотация. В статье охарактеризована личность С.А.Рачинского, видного организатора школ для крестьянских детей последней трети XIX в., особенности учебно-воспитательно-го процесса в Татевской школе, судьба его наследия, проанализированы взгляды педагога на сущность народной школы В.В.Розановым и П.Ф.Каптеревым, его современниками.

Ключевые слова. С.А.Рачинский, его личность, Татевская школа, В.В.Розанов, П.Ф.Каптерев, народная школа, церковная школа, педагог–народник, педагог–церковник.

С.А.Рачинский (1833–1902) – один из достойнейших представителей культурной истории России последней трети XIX – первой четверти XX в. Его знали не только представители так называемого образованного общества, но и люди податного сословия – крестьяне Смоленской и Тверской губерний.

Татевская школа, создателем и душой которой был С.А.Рачинский, была известна далеко за пределами его родового имения села Татеево, что находилось в Глуховской волости Бельского уезда Смоленской губернии (в настоящее время относится к Оленинскому району Тверской области).

Интерес к школе, где учились крестьянские дети, и к ее учителю был неослабевающим потому, что сама личность С.А.Рачинского не была типичной. Представитель старинного дворянского рода Рачинских-Баратынских (племянник поэта Е.А.Баратынского), профессор Московского университета, возглавлявший кафедру физиологии растений, первый переводчик трудов Ч.Дарвина на русский язык, большой знаток музыки и живописи – таков народный учитель Сергей Александрович Рачинский.

С 1891 г. известность «татевского отшельника», как называл педагога В.В.Розанов, значительно возросла: вы-

шла из печати книга «Сельская школа», за которую автор был избран в члены-корреспонденты по отделению русского языка и словесности Петербургской Академии наук. «Классические достоинства» этого труда, по определению В.В.Розанова, обусловили его неоднократно переиздание. К положительным качествам С.А.Рачинского он относил прежде всего умение излагать свои мысли. Все статьи написаны «правильным, ясным языком»; они всегда «художественны и одушевлены». Поэтому, полагал В.В.Розанов, «педагог Рачинский есть в то же время классический писатель нашей литературы. Так много у него вкуса, изящества и глубины» [1, с. 434]. Его правильный, ясный язык – «это пушкинская школа; это – ясность эпического покоя» [1, с. 507]. Именно эти достоинства художественной прозы С.А.Рачинского увидел и читатель нашего времени в недавно переизданной небольшой повести о любви «Трио» [2, с. 791–815], публикация которой состоялась в «Русском вестнике» в 1859 г. С.А.Рачинский в письменной речи безусловно следовал определенным правилам, к которым пришел опытным путем. Их он советовал соблюдать начинающему публицисту В.В.Розанову: «... когда вы пишете для печати, помни-

те, что ваше писание – не монолог, произносимый между четырьмя стенами, а речь, обращенная к живым людям, коих число ежедневно возрастает; и столь же искренно и страстно, как вы изливаете свои мысли и чувства, старайтесь пленить ум, достучаться до сердец этих людей: это долг любви к ближнему. Эта любовь мало-помалу прояснит и согреет форму ваших писаний, удесятерит их действительную силу» [1, с. 442].

Способствовали популярности имени и деятельности С.А.Рачинского картины, написанные его любимейшим учеником Н.П.Богдановым-Бельским. Этот выдающийся русский художник, участник выставок Товарищества передвижников – «незаконнорожденный сын бедной бобылки, оттого Богданов, а Бельским стал от имени уезда», до встречи с Учителем был пастушонком [3, с. 187]. О своей работе с такими же, как Николай, сиротами (для них и тех, кто жил далеко от Татеева, С.А.Рачинский выстроил общежитие – первый случай в России крестьянской школы с интернатом). Татеевский педагог писал, что сначала он ломает плитняк, чтобы «вывести на свет Божий кроющиеся там алмазы». Одним из таких алмазов и стал Николай Богданов, которого «удалось извлечь из-под земли», чем, образно писал С.А.Рачинский, окуплена вся его «черная работа, прошедшая и будущая» [2, с. 498].

Живописные произведения Н.П.Богданова-Бельского стали художественным изображением Татеевской школьной жизни и, как отмечал С.А.Рачинский, иллюстрацией к его «писаниям, несравненно более красноречивую, чем текст» [2, с. 594]. В.В.Розанов же справедливо полагал, что их можно считать историческими, т.к. они изображают «момент в истории нашего развития» [1, с. 507].

В Третьяковской галерее, Русском музее, Смоленском музее-заповеднике можно увидеть картины Н.П.Богданова-

Бельского, среди которых «У дверей школы», «Устный счет. В народной школе С.А.Рачинского», «Воскресное чтение в сельской школе», «Портрет Сергея Александровича Рачинского», «Сочинение», «У больного учителя», «Новички» и др.

Взгляды С.А.Рачинского на народную школу, его деятельность по созданию новых школ для крестьянских детей высоко оценивалась властями. К.П.Победоносцев, обер-прокурор Святейшего Синода, всегда лестно отзывался о деятельности просветителя русской земли. Этой же позиции придерживались императоры Александр III и Николай II. Последний, в частности, оценил просветительскую деятельность народного учителя в государевом рескрипте от 14 мая 1899 г. С.А.Рачинскому была Высочайше назначена пенсия, которую он употребил на постройку новых школ!

Материалы о достижениях школ С.А.Рачинского были представлены на Всероссийской промышленной и художественной выставке в Нижнем Новгороде (1896) и Всемирной парижской выставке (1900); по их образцу были созданы многие школы в России и две школы-интерната в Англии (Абботсхолмская, 1889, и Бидельская, 1892) [4, с. 251]. Татеево, образно писал В.В.Розанов, «стало рассадником новых школ, так сказать, материнскую школу, от которой все новые и новые пчелки отлетают в сторону, но и на новом месте творят дело и веру старого Татеева» [5, с.773].

На смерть С.А.Рачинского откликнулись многие известные современники, которые искренне писали о влиянии на них татеевского затворника, о его высоко нравственных личностных качествах. Так, С.В.Смоленский, крупнейший ученый-музыковед, директор Московского Синодального училища церковного пения и Придворной певческой капеллы, отмечал, что он чувствует «утрату поддержки, потерю совета, потерю обще-

ния с человеком далеко не заурядным по уму, по прочности своих суждений и совершенно безукоризненной честности». С.В.Смоленский благодарил судьбу за то, что она свела его «с таким удивительным человеком, с таким истовым русским и с таким неподражаемым артистом–учителем». Сколько раз после бесед с татевским педагогом он чувствовал «облегчение сердца, бóльшую чистоту в самом себе, умирение гнева и новые силы для дела!» [2, с. 755].

Водоразделом между широчайшей известностью и глухим забвением педагога С.А.Рачинского, как и многих других деятелей российской культуры, стала Октябрьская революция (1917), позволившая не только разрушить «мир насилия», но и выбросить из российской духовной культуры имена настоящих подвижников, вина которых состояла лишь в том, что они не разделяли взглядов большевиков.

Архив и библиотека Рачинских были уничтожены, останки профессора и его родных выброшены из фамильного склепа, его наследие не переиздавалось, а имя если и упоминалось, то, конечно, в негативном контексте. Так, советский исследователь Б.В.Банк писал: «Рачинский – реакционер; его идеал – “православие, самодержавие, народность”. Он всюду ищет “крамолу” и жаждет ее уничтожения. ... Рачинский – талантливый педагог и способный публицист; тем вреднее была его работа» [6, с. 92].

Признать подобные выводы соответствующими истине не позволяли картины Н.П.Богданова-Бельского, в первую очередь его знаменитое полотно «Устный счет. В народной школе С.А.Рачинского». Образы крестьянских детей, пытливых, смысленных, уже занимающихся с великим усердием в школе или только пришедших в нее и с трепетным волнением ожидающих своей участи, не могли оставить зрителей равнодушными. Весь

строй картин Богданова-Бельского, посвященных сельской школе, ученикам–крестьянам, светлый, оптимистичный, хотя и немного грустный: бедность и даже нищета полноправно присутствуют на них. Именно картины обусловили интерес к школе С.А.Рачинского в советское время. Так, некий И.Ткаченко из Воронежской области обратился в «Учительскую газету» с просьбой рассказать о прототипе учителя, запечатленного на картине Н.П.Богданова-Бельского [7]. А Д.С.Фаермарка, учителя математики одного из промышленных городов Урала, и его учеников заинтересовала не только сама картина «Устный счет», но и задача, воспроизведенная на ней. Понятно было желание педагога узнать больше о школе, об учителе, изображенном на полотне. Но о ней, подчеркивал Д.С.Фаермарк, «было так мало материала в печати» [8, с. 54]. О своих почти детективных поисках информации о школе С.А.Рачинского он с увлечением рассказал в книге «Задача пришла с картины».

Перестройка, происходившая в нашей стране в конце 80-х гг. XX в., актуализировала творческое наследие многих наших незаслуженно забытых соотечественников. В их числе оказался и педагог С.А.Рачинский. С тех пор публикации о нем, его деятельности возрастают с каждым годом, теперь о нем и его школе можно прочесть как в статьях, так и в энциклопедиях [9; 4]. Анализ педагогических взглядов и деятельности С.А.Рачинского будет более объективным, если исследователи вооружатся мнениями по данной проблеме, высказанными его современниками. Нас, в частности, привлекли оценки взглядов С.А.Рачинского на народную школу В.В.Розанова и П.Ф.Каптерева. Эти мыслители были лично заинтересованы в решении проблем российского образования.

Формирование самобытных взглядов С.А.Рачинского на народную школу обусловлено самой личностью выдающегося

соотечественника. С.А.Рачинский достиг больших успехов в деле образования, создал свою педагогическую концепцию прежде всего потому, что был человеком энциклопедически образованным, эрудированным, имел разнообразные интересы. Он страстно любил природу, наслаждался ее красотой, его эстетический вкус был чрезвычайно развит. Особенно его привлекала музыка, его музыкальные пристрастия были оценены П.И.Чайковским, за границей С.А.Рачинский близко сошелся с Ф.Листом.

Книга С.А.Рачинского «Сельская школа» не только повествует о воспитании крестьянских детей, но и содержит интереснейшие размышления о музыке, живописи, литературе. В.В.Розанов полагал, что С.А.Рачинский был философ «по всему сомкнутому кругу своей деятельности, вытекающей из глубокого убеждения, по образу жизни, по вкусам, даже по обычаям и привычкам» [1, с. 413]. Он радуется и удивляет собеседников «своим наблюдением, своей задумчивостью» [1, с. 469]. Длительное время он жил в доме вместе с крестьянскими детьми–учениками, но когда по причине болезни вынужден был перебраться в каменный дом своих предков, никакой радости или довольства не испытывал. По мнению В.В.Розанова, С.А.Рачинский «был философ по жизненному труду своему; особенно – практический философ, выразившийся в делах, а не учении; философ, непоколебимо фанатичный в некоторых центральных убеждениях» [1, с. 414].

С.А.Рачинский, по словам В.В.Розанова, «ничего себе не брал от народа, но ему все свое и всего себя отдал. Жизнь его вообще была благородна и прекрасна». Но, заключал В.В.Розанов, «Рачинский есть человек XIX и вместе с тем XVIII века, пожалуй, единственный и первый у нас пример синтеза ученого и праведника (скорей – благочестивца)» [1, с. 481].

С.А.Рачинский был светским, но глубоко и искренне верующим человеком, по словам П.Ф.Каптерева, не пережившим даже, «как это бывает со многими верующими людьми, тяжелых кризисов сомнений» [10, с. 455]. Церковные службы были для С.А.Рачинского наполнены глубоким смыслом, ему было доступно богословское мировоззрение, в них заложенное. Он был большим знатоком и ценителем церковного пения. Не одна страница его статей и писем звучит настоящим гимном церковному пению. Он полагал, что тому, «кто окунулся в этот мир строгого величия, глубокого озарения всех движений человеческого духа, тому доступны все выси музыкального искусства, тому понятны и Бах, и Палестрина, и самые светлые вдохновения Моцарта, и самые мистические дерзновения Бетховена и Глинки» [11, с. 82]. Понятно, что С.А.Рачинский придавал громадное художественное и образовательное значение церковному пению. Он также отмечал, что пение – «единственная отрасль обучения, в которой успехи могут быть оценены непосредственно даже безграмотными родителями учащихся» [11, с.86].

Любопытно обратиться и к следующему наблюдению В.В.Розанова о татевском педагоге. Он заключал, что в деятельности С.А.Рачинского был один недостаток, «проистекавший из того, что это была деятельность духовного одиночки: отсутствие взгляда веселого и открытого на свое дело и на всех окружающих. Он все смотрел на свое дело как на *подвиг*, и слишком *личный*; оттого как бы «тяжело дышал» в труде, вместо того, чтобы дышать легко» [1, с. 447].

С.А.Рачинский, по мнению П.Ф.Каптерева, в своем педагогическом развитии прошел две главные ступени: педагога–народника и педагога–церковника [10, с. 446]. Педагогическую деятельность московский профессор начал

в 1872 г., в 1875 было построено новое здание для школы с общежитием: многие ученики жили в отдаленных селах и деревнях. Школа работала круглый год: треть учеников были сиротами. Летние занятия в основном были профессиональными. Татевские школьники чаще всего становились учителями, живописцами (иконописцами), священниками. Постоянное пребывание детей в школе обусловило изменение учебно-воспитательного процесса: расширение программ и появление вечерних занятий.

С.А.Рачинский, описывая деятельность своей школы, в первую очередь характеризовал ее учащихся. В преобладающем большинстве это мальчики, поступающие в училище на одиннадцатом году жизни. Они значительно отличаются от своих сверстников из образованных классов. Они еще не видели книги, но зато твердо знают азбуку жизни. Они уже много видели горя, участвовали во многих недетских трудах. Первая и прямая обязанность крестьянских детей, как мальчиков, так и девочек, нянчить младших братьев и сестер. В связи с чем С.А.Рачинский писал: «На пороге сознательной жизни на них возлагается самая страшная из ответственностей – ответственность за жизнь беспомощного, дорогого, но докучливого существа, которое без их постоянной заботы существовать не может» [11, с. 18]. Поэтому он считал крестьянских детей прирожденными педагогами. Как только дети начинают крепнуть физически, им поручают смотреть за скотом. От детей не скрывают грязные, темные стороны крестьянской жизни, они рано видят смерть со всеми ее ужасающими подробностями. Так что по знанию жизни крестьянского мальчика можно поставить вровень с 20-летним молодым человеком из богатого семейства, но в области школьных наук его, к сожалению, можно сравнить с пятилетним ребенком.

И девочки, и мальчики поступали в школу с радостью: здесь их ожидала относительно привольная и легкая жизнь, «роскошь, на которую нет времени в семейной жизни»: постоянное внимание к детям и забота о них. Дети приносят с собой приобретенное в семье чувство ответственности за свои поступки, сознание необходимости труда, напряжения своих сил. От учителя зависит, подчеркивал С.А.Рачинский, «не дать заглохнуть этим драгоценным задаткам, но укрепить и направить их» [11, с. 18].

С.А.Рачинский считал, что уровень способностей крестьянских детей очень высок. Но особенно их влечет математика и занятия пением и рисованием. В своей оценке дарований русских крестьянских детей он не был одиноким. Яснополянский мудрец также отстаивал совершенство детской природы.

Программа народной школы включала русский язык, арифметику (целых чисел), Закон Божий. В первую очередь детей привлекали занятия арифметикой, особенно устным счетом, не случайно именно этот фрагмент из их учебной жизни запечатлел на картине Н.П.Богданов-Бельский. С.А.Рачинский всегда учил детей решать задачи быстро, оригинально, красиво. Учил видеть неожиданные, особые свойства чисел и соотношений между ними так, как видел их он сам. Зная, что педагоги сельских школ буквально страдают от недостатка методических и учебных пособий по арифметике, С.А.Рачинский издал книгу «1001 задача для умственного счета» (1891), а затем «Арифметические забавы» (1900) и «Геометрические забавы» (1901). Расширение программ, справедливо полагал С.А.Рачинский, должно прежде всего осуществляться за счет изучения дробных чисел и элементарной геометрии. Геометрия такой предмет, который «имеет множество применений (в техническом рисовании, геодезии, во всех строительных и художественных ре-

меслах)», он также «приводит в действие такие умственные способности ребенка, которых не затрагивают прочие его занятия в школе», заключал педагог [11, с. 68].

Особое внимание С.А.Рачинский уделял изучению церковнославянского языка, поскольку на его основе, по его мнению, должно идти обучение современному русскому языку. Он полагал, что сам процесс чтения «на церковнославянском языке несравненно легче, чем на русском, ибо произношение вполне соответствует правописанию. Писать уставом ... несравненно легче, чем писать курсивом или рисовать буквы гражданской печати. ... По этому методу дело начинается с звукового разбора и писания самых кратких, самых употребительных молитв. Ребенок, приобретающий в несколько дней способность писать: *Господи, помилуй и Боже, милостив буди мне грешному*, заинтересовывается делом несравненно живее, чем если вы заставите его писать: *оса, усы, Маша, каша*. Заодно с обучением грамоте тут идет твердое заучивание молитв. Переход от церковной азбуки к гражданской совершается с поразительной легкостью и быстротой» [11, с. 52]. В связи с этим заметим, что известный методист В.И.Водовозов (1825–1886), современник С.А.Рачинского, выступил с критикой такого подхода к изучению русского языка. Он, в частности, писал, что необходимо поменять последовательность изучения современного русского языка и церковнославянского: «Другое дело на второй или на третий год обучения, когда дети утвердятся в русском языке, познакомить их со славянским текстом некоторых молитв» [12, с. 253].

При возможности расширения программ необходимо ввести в учебный план церковное пение (светскому же пению нет места в школе), в исключительных случаях географию, отечественную историю и экспериментальную физику.

Включение естественных наук в общеобразовательный минимум С.А.Рачинский считал нецелесообразным, поскольку необходимо наглядное знакомство с местной флорой и фауной, но это невозможно, т.к. в учебное время органическая природа находится в состоянии покоя. Словесные же сообщения обречены на забвение. Тем не менее, С.А.Рачинский всегда заботился о воспитании у детей любви к природе. Так, в статье «Школьное цветоводство» он писал: «Любовь к природе, понимание ее красоты – один из лучших плодов истинного образования, и все, что питает эту любовь, расширяет это понимание, должно нам быть близко и дорого» [11, с. 124].

На практике С.А.Рачинский расширял учебную программу так называемым внеклассным чтением. В 70-х и первой половине 80-х гг. XIX в. он знакомил школьников с произведениями русской и переводной художественной литературы, а также с научно-популярными книгами. Часто он сам читал и взрослому населению, и учащимся пьесы В.Шекспира, «Илиаду» и «Одиссею» Гомера, «Потерянный рай» Дж. Мильтона, «Ундины» В.А.Жуковского, «Семейную хронику» С.Т.Аксакова, некоторые произведения И.И.Лажечникова, М.Н.Загоскина, В.И.Даля, «Князь Серебряный» А.К.Толстого, особенно он советовал читать творения А.С.Пушкина. Экземпляр сочинений великого поэта, подчеркивал педагог, «необходим во всякой грамотной семье, во всяком среднем учебном заведении. Но еще более необходим он во всякой сельской школе. Язык Пушкина, этот волшебный язык, – единственный мост, соединяющий народную речь с речью нашей литературы. Его творчество – это всемогущий талисман, сразу раздвигающий вокруг всякого грамотного тесные пределы времени и пространства, в которых до тех пор вращалась его мысль» [11, с. 49].

Из произведений Л.Н.Толстого С.А.Рачинский отдавал предпочтение лишь книгам для народного чтения. Впрочем, он делал исключение «Воине и миру», но полагал, что этот роман графа Л.Н.Толстого переживет нас «не благодаря Петру Безухову и князю Андрею, а благодаря Кутузову и Наташе, благодаря общечеловеческой подкладке» [11, с. 47]. Других современных писателей татевский педагог не жаловал. Н.В.Гоголь, И.С.Тургенев, И.А.Гончаров, А.Н.Островский, Н.А.Некрасов, по его мнению, претят учащимся в народной школе; народ также минует их как писателей непонятного ему переходного времени.

Но уже в этом первом периоде своей деятельности С.А.Рачинский отдавал громадное место церковному элементу, выступал за приходскую школу с учителем-священником. Он понимал церковность не как внешнюю обрядность, а как источник нравственного воспитания. Он – горячий поклонник, знаток и ценитель церковного чтения, пения, всех богослужений. Неудивительно, что в Татеве наряду с церковной молитвой значительное развитие получила и домашняя, в особенности вечерняя, когда вычитывалось и пелось все, положенное в Часослове.

Чтение Псалтири и Часослова являлось у С.А.Рачинского одним из могущественнейших средств воспитания. «Псалтирь – высочайший памятник лирической поэзии всех времен и народов. Содержание его – цельное и вечное. Это постоянное созерцание величия и милосердия Божия, сердечный порыв к высоте и чистоте нравственной, глубокое сокрушение о несовершенствах человеческой воли, непоколебимая вера в возможность победы над злом при помощи Божией. Все эти темы постоянно звучат одновременно, в сочетаниях разнообразия изумительного, в оборотах речи неисчерпаемой

красоты, силы и нежности», – писал С.А.Рачинский [11, с. 54].

П.Ф.Каптерев, внимательно изучив взгляды С.А.Рачинского на народную школу, заключил, что они привлекают внимание своей серьезностью и национально-христианским характером. «Рачинский – глубокий народник, в деле образования пытающийся поставить вопрос о народной школе совершенно правильно. Он не склонен заключить программу школы в какие-либо узкие пределы. Совершенно справедливо Рачинский пытается, прежде всего, охарактеризовать русский народ и русских детей, а потом из указанных особенностей вывести строй школы, и как ни кратки его заметки по этому предмету, они имеют ценность. Но нельзя не признать, что его характеристика грешит идеалистичностью и слишком большой субъективностью» [10, с. 453].

П.Ф.Каптерев не мог согласиться с утверждениями С.А.Рачинского о том, что русский народ «христианский по преимуществу», что «первая из его практических потребностей, наряду с удовлетворением нужд телесных, есть общение с Божеством», что русский народ «самый стыдливый народ в мире», невзирая на присущую ему любовь к сквернословью. П.Ф.Каптерев иронично заметил, что русский народ не только сквернослов, но и сквернодел, впрочем, как и другие народы. С.А.Рачинский полагал, что в русском народе пробуждается сознательное христианство, но соперником в этом процессе, к сожалению, выступает кабак. И это происходит с «христианнейшим и стыдливейшим» народом в мире, опять иронично заметил П.Ф.Каптерев.

Историк педагогики писал, что С.А.Рачинский, преувеличивая религиозность русского народа, преувеличивал и значение в народной школе богослужебной стороны, церковного

пения, церковно-славянского языка. Татевский педагог ошибочно полагал, что грамотность крестьянину нужна прежде всего для чтения псалтыри по покойникам и участия в богослужении; заблуждался он также в том, что считал церковное чтение самым популярным из искусств, преувеличивая его образовательное влияние. О церковном пении и говорить нечего. С нескрываемым восхищением и наслаждением описывал С.А.Рачинский репетиции спевков и сами спевки. П.Ф.Каптерев подчеркивал, что педагог «прекрасно понимал смысл богослужения, глубокое богословское мировоззрение, в нем заключенное, целый мир высокой поэзии, в него заложенный. Но понимали ли все это дети?» [10, с. 454]. Учащиеся не могли соперничать с почтенным учителем в знании истории христианства, в понимании христианской догматики, они не были тонкими ценителями старинных церковных напевов и поэтичности церковного богослужения. Поход в Нилову пустынь, прекрасно описанный С.А.Рачинским, «носит глубоко религиозный и поэтический характер; но разве невозможна глубоко поучительная и с поэтическим оттенком экскурсия в какое-либо исторически или географически достопримечательное место?» – справедливо вопрошал П.Ф.Каптерев [10, с. 455]. Нет оснований утверждать, что лишь походы по святым местам понравятся детям и будут для них поучительны.

По мнению П.Ф.Каптерева, все дело в личности С.А.Рачинского, его вкусах и пристрастиях. Музыкально образованный, глубоко верующий, он страстно любил церковное пение, знал в нем толк. Понятны теперь его восторги от увиденного и услышанного в Ниловой пустыни, но понятно также и то, что «школьники не видели, не слышали и не чувствовали многого из того, что видел, слушал и чувствовал Рачинский: ведь они – простые дере-

венские школьники, а он – Рачинский», – заключал П.Ф.Каптерев [10, с. 455].

Кроме того, характеристики русского народа и русских детей, сделанные С.А.Рачинским, беглы и субъективны, для их убедительности, полагал П.Ф.Каптерев, необходимо привлечь мнения других исследователей народной жизни и народного образования. Важно подчеркнуть также то, отмечая талантливость русских детей, С.А.Рачинский ничего не предложил для постановки их образования. Только из одного свойства выведено практическое следствие при организации народного образования – из набожности русского народа, из его приверженности к церкви.

Хотя С.А.Рачинский и теоретически, и практически занимался народной школой, но ее организацию, подчеркивал П.Ф.Каптерев, «представлял, основываясь только на своем опыте», а потому «неправильно» [10, с. 456]. План С.А.Рачинского ко многим русским школам неприменим уже потому, что они не являются интернатами, а значит, дети не проводят целый день в школе.

Мало-помалу, писал П.Ф.Каптерев, народность школ у С.А.Рачинского отступает на задний план, а на передний выдвигается церковность. Главнейшие положения в организации народных (они же церковные) школ сводятся к следующему: 1) лучший руководитель начальной школы – священник; 2) самый желательный из сельских учителей – диакон, подготовленный долгим учительством; 3) школы низшего разряда могут быть поручены только священнику. Единственной силой, способной действовать в народном образовании твердо и благотворно, является церковь. Приняв это положение, констатировал П.Ф.Каптерев, С.А.Рачинский «из педагога-народника превратился в педагога-церковника и поплыл по несшемуся узкому, но быстрому течению» [10, с.

458–459]. Религиозности и церковности он придавал исключительное значение, потому что эти качества, по его мнению, характеризуют особенности русского народа, следовательно, они же должны отличать русскую школу от всех других. Но церковность есть только один из элементов народной школы, «основание народной школы гораздо шире церковности; будучи церковной, школа может быть и не народной, потому что свести все душевное существо русского народа к одной церковности невозможно», справедливо полагал П.Ф.Каптерев [10, с. 459]. С.А.Рачинский, отмечая талантливость русского народа и русских детей, тем не менее, отождествлял их характер только с церковностью. С.А.Рачинский, заключал П.Ф.Каптерев, цепляясь за церковность, принимал часть за целое.

Прискорбным также является следующее обстоятельство. Друзья и последователи С.А.Рачинского как педагога–церковника усвоили его идеи о церковной школе, но, будучи обычными людьми, лишили их глубины и поэтических черт, характерных для трактовки их наставника; «они оставили одну лишь церковность, в ней усмотрев все, всю педагогию и психологию русского народа» [10, с. 459]. Развитие личности учащихся для них настоящая крамола, поскольку свободное развитие человеческих способностей, по их мнению, является протестантским началом, а от протестантизма прямой путь к неверию. У русской школы, полагали они, «помимо развития учащихся, что не составляет ее задачи, есть другая прямая и весьма важная цель – приучение детей к церковности и подчинению авторитету» [10, с. 460]. В церковно-приходской школе Закон Божий – главнейший предмет воспитывающего обучения, это центр всего учебно-воспитательного процесса. Примыкают к нему церковно-славянское чтение и церковное пение (среди важных предметов, подметил П.Ф.Каптерев, рус-

ский язык не назван). Конечно, воспитание детей в духе церковности должно осуществляться не только беседами на уроках, различными наставлениями, но и практически, т.е. совершением молитв, посещением храма, деятельным участием в богослужении и т.д. Уроки должны начинаться и оканчиваться пением всеми школьниками молитв. Во все воскресные, праздничные и высокотожественные дни ученики церковно-приходской школы должны быть в церкви на всех службах и стоять вместе рядами вблизи алтаря, чтобы священник всегда мог видеть, как они стоят и молятся. Эти и некоторые другие правила для учащихся церковно-приходских школ взяты П.Ф.Каптеревым из книг и статей последователей С.А.Рачинского [10, с. 461].

Такая школа, подчеркивал историк педагогики, напоминает монастырскую средневековую школу, и как преддверие церкви она имеет более церковный, чем национальный характер. Защитники церковно-приходской школы русского учащегося понимают «не столько как русское, сколько как церковное существо, которое следует учить не ради его человеческого достоинства, не ради его русской национальности, а для того, чтобы образовать из него церковную тварь» [10, с. 461]. Человечность и национальность, подчеркивал П.Ф.Каптерев, отодвигаются на задний план, на передний выходит церковность. Он напомнил, что православными могут быть не только русские люди, но и представители других национальностей. Так, в Японии есть целые православные приходы, и школа, устроенная там как преддверие церкви, будет не национальной, а вероисповедной. «Но вероисповедание не есть народность и в настоящее время далеко не может покрывать народности», – верно заключил П.Ф.Каптерев [10, с. 462].

Если старинная допетровская школа, разъяснял П.Ф.Каптерев, была церков-

ной и в то же время национальной, то это потому, что церковная религиозность всецело занимала сознание наших предков. В процессе развития самосознания русского человека, кроме религиозных, появились экономические, правовые и др. интересы. Из этого следует, что церковная школа как вероисповедное учреждение отстала от развития русской народной души. Поэтому, подчеркивал ученый, ни общество, ни государство не могут удовлетвориться церковной школой. Защитники церковной школы утверждают, что «религиозные верования и церковная жизнь каждого народа составляют самую сущность его бытия, весь итог его исторического развития, всю его нравственную ценность» [10, с. 462]. Тогда, исходя из этого тезиса, нужно каждой религии, каждому вероисповеданию предоставить свои церковные школы. И Россия, на минуточку представил историк педагогики, покроется сетью вероисповедных школ, в которых будут готовиться «православные, католики, протестанты, иудеи, магометане, раскольники–поповцы и беспоповцы, штундисты и многие другие, до язычников включительно» [10]. Чтобы такого не произошло, церковь, государство и общество должны действовать совместно и дружно в организации народной школы и народного образования. Для придания большей убедительности своему логичному заключению П.Ф.Каптерев привел и авторитетное мнение К.Д.Ушинского, высказанное им в «Материалах для педагогической антропологии» и в статье «Общий взгляд на возникновение наших православных школ». Основоположник российской педагогической науки утверждал, что «школа не проповедница религии и идея церковной школы не пустила у нас корней ни в народе, ни в духовенстве» [10, с. 463].

Менялось ли мнение В.В.Розанова о взглядах С.А.Рачинского на народную

школу или оно всегда оставалось позитивным? Отзываясь о С.А.Рачинском как о «замечательном человеке нашей эпохи и нашего общества», он полагал, что «татевский отшельник» по своим взглядам на народное образование, по типу созданной им школы может быть отнесен к славянофилам. По мнению В.В.Розанова, школа С.А.Рачинского «есть первый практический глагол славянофильства, нечто конкретное, именуемое, на земле лежащее и доступное к освидетельствованию» [5, с. 773]. Книгу «Сельская школа» русский религиозный философ назвал кодексом славянофильства. Народного учителя он поставил «между Хомяковым, Киреевским, Самариним, Тютчевым, Н.Данилевским, Страховым». В.В.Розанов считал, что деятельность С.А.Рачинского «была более узкая и сосредоточенная, т.е. она была настойчивее и глубже, чем деятельность выше названных людей, слишком разбрасывавшихся». В «Сельской школе», отличающейся цельностью и единством мысли, разнообразием культурных жемчужин, автор, по мнению В.В.Розанова, поднимается «от коренной мысли – о душе крестьянского мальчика, ищущей света, нуждающейся в свете», «пусть и в кратких строках, афористически, к высочайшим запросам духа, к эфирнейшим чертам истории и культуры». В статье «Культура и деревня», посвященной книге С.А.Рачинского «Сельская школа», В.В.Розанов писал, что книга производит «оздоравливающее впечатление», т.к. ее атмосфера «необыкновенно чиста». Он считал, что эта книга – «одна из самых замечательных, и, может быть, не только за наше время, но и за наш век; как и личность, за ней стоящая, есть бесспорно одна из самых светлых, безупречных личностей нашего времени и, быть может, нашего века» [13, с. 53].

Автор «Сумерек просвещения» делился с читателем своими впечатлени-

ями об увиденном в Татевской школе. Он сравнил общежитие, где жили крестьянские дети, с древнехристианской общиной. Его поразили порядки, царившие там, прежде всего строгость, почти не допускавшая шуток, смеха, и не только в школе, но и вне ее, в бытовых отношениях. Причина такого недетского общения, по мнению публициста, заключалась в стиле поведения руководителя школы, который всегда был слишком серьезен, беспристрастен, не допускал какого-либо беспорядка, который «был сухой и аккуратным ум» [14, с. 72]. В статье «С.А.Рачинский и его Татев», написанной вскоре после смерти педагога, В.В.Розанов описывал и свои впечатления от большого, красивого, исторического дома, и от его хозяина: «Здесь всегда была поразительная тишина, безмолвие. Долго стоишь, бывало, в зале, ожидая, кто выйдет. В доме не слышно было ни движения, ни голосов. И вот отворилась сперва дверь – и выходит маленькая, торопливая, сухонькая (в теле) фигурка всегда оживленного Рачинского. Я никогда его не видел утомленным, жалующимся на усталость; он никогда не смеялся, хотя часто улыбался – однако не общей улыбкой, как выражением настроения души, а в отношении предмета разговора или определенного лица» [5, с. 776].

В.В.Розанов пришел к заключению, что тип созданной С.А.Рачинским школы и его книга «Сельская школа» способствовали выработке типа церковно-приходских школ. Он также обратил внимание на незыблемость веры татевского педагога, его ортодоксальное отношение к христианству. Причем если С.А.Рачинский видел, что собеседник «неосторожно или нетерпеливо пытался не то чтобы изменить его, но иметь и высказывать мысли, разнородные с его мыслями», сразу «уходил в себя, умолкал» [5, с. 776]. При такой ситуации, подчеркивал

В.В.Розанов, мучительным было то, что никакого спора не было, но отношения становились внешними, не искренними. Заметим, что С.А.Рачинский не выносил «плюрализма» не только по отношению к христианству, но и по отношению к деятельности сельских школ. Так, в письме В.В.Розанову (5 декабря 1897 г.) он восклицал: «Бедная наша сельская школа! Дождется ли она, наконец, необходимого единства!». Эти строки адресат прокомментировал так: «С.А.Рачинскому было больно видеть, что не во всех 70 областях русских учат крестьянских ребят, как он в Татеве. ... Нет, пока *абсолюты* не найдены, – “единств” не надо. В.Р.» [1, с. 458].

В.В.Розанов еще при жизни С.А.Рачинского в упомянутой статье «Культура и деревня» (1899) критически оценил не столько саму школу в Татеве, сколько ее христианскую основу: «В круге, в который искусственно и невозможно замкнута “Сельская школа”, – она представляется в высокой степени целостною истиною; но этот круг весь – узок, а потому и истина эта – ошибочна; и она ошибочна не практически, даже не теоретически только: она ошибочна скорее религиозно» [13, с. 65]. Размышления В.В.Розанова о педагогической деятельности С.А.Рачинского, о его выступлениях в печати, их переписка позволили публицисту заключить, что отношение Рачинского «к христианству – существенно эстетическое. Все Татев (имение, где он трудится и пишет) укладывается в формулу: “Вечерний звон, вечерний звон, Как много дум наводит он”. Он имеет почти ландшафтное представление о церкви, но не моральное и не философское» [5, с. 774]. Такое отношение, в частности, выражалось во всевозможной материальной христианской атрибутике. Так, С.А.Рачинский сообщал: «Пишу теперь, для двух новых школ – тропари, воскресные и праздничные, в громадных размерах, с ро-

скошными заглавными буквами»; «За невозможностью более путной работы, пишу, золотом и красками, крупные богослужебные тексты, для вывешивания в школах» [1, с. 432; 457]. Логично в связи с этим такое замечание В.В.Розанова, о котором сообщил С.А.Рачинскому историк Н.П.Барсуков 27 марта 1900 г.: «Недавно Розанов в “Новом времени” заявил, будто Рачинский стоит на византийской почве и “практически повернул школу к Часослову и Псалтыри”» [5, с. 775]. Эта оценка публициста возвращает нас к утверждению П.Ф.Каптерева: С.А.Рачинский прошел путь от педагога-народника к педагогу-церковнику. Об изменении взглядов С.А.Рачинского свидетельствуют, к примеру, и такие его парадоксальные заявления, как: «Был на днях на заводе Нечаева-Мальцева. Там выросла великолепная церковь ... Это – почище моей школьной стряпни»; сожалею, что «не удалось выстроить ни одной церкви, что было бы попрочнее десяти выстроенных мною школ»; или такие: «Ничто не может быть разительнее, отраднее той внутренней метаморфозы, которой подвергаются *хорошие* мои ученики, меня пиджак на рясу»; «Новая больница освящена. Она прекрасна, и всего лучше в ней – молежня» [1, с. 459; 457; 429; 432].

В.В.Розанов и П.Ф.Каптерев оказались единомышленниками и в оценке брошюры С.А.Рачинского «Absit omen»¹ (М., 1901). П.Ф.Каптерев в рецензии, а В.В.Розанов в статье «С.А.Рачинский о средней школе» негативно отзывались об этом труде татевского затворника за скептическое отношение к предлагаемой реформе среднего образования и, в частности, введение в учебный план школы естественных наук. Сравним оценки В.В.Розанова и П.Ф.Каптерева, высказанные по этому поводу. В.В.Розанов, в частности, писал:

«В брошюре нет ни хода мысли, ни даже сколько-нибудь определенного содержания. Это сухой гнев, стучащий язвительным сравнением, унижительным определением, но тщетно ищущий какой-нибудь мысли в помощь» [5, с. 775–776]. П.Ф.Каптерев также считал, что «эта брошюрка» производит «грустное впечатление». «Ее содержание – плач и скрежет зубов на развалинах классицизма, инсинуации и крепкие словца о предположенной реформе средних мужских учебных заведений. По такому своему характеру она не может быть предметом критического педагогического рассмотрения, а составляет предмет психологического исследования о душевном настроении автора, о влиянии рутинных взглядов на ум» [15, с. 92].

Однако невзирая на указанные изменения взглядов народного педагога С.А.Рачинского, его деятельность, по мнению В.В.Розанова, «это подвиг на виду всей России, к пользе всей громады России». Такие люди должны быть всегда в памяти народной. А память – это прежде всего знание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розанов В.В. Собр. соч. Литературные изгнанники. Кн. вторая. М.; СПб., 2010.
2. Эпистолярное наследие С.В.Смоленского. Переписка с С.А.Рачинским. 1883–1902. М., 2018.
3. Алтаев Ал. Памятные встречи. М., 1959.
4. Стрелкова Л.Ю. Рачинский С.А. // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.2. М., 1999.
5. Розановская энциклопедия / Сост. и гл. ред. А.Н.Николюкин. М., 2008.
6. Банк Б.В. Изучение читателей в России (XIX в.). М., 1969.
7. Ухов А. Подвижник из Татеева // Учительская газета. 1974. 19 марта.
8. Фаермарк Д.С. Задача пришла с картины. М., 1974.
9. Стрелкова Л.С. С.А. Рачинский // Советская педагогика. 1988. № 5; Стеклов М.Е. Школьный апостол (С.А.Рачинский) //

¹Да не послужит дурным знаком! (лат.).

Педагогика. 1998. № 2; *Баврин И.И.* Педагогическое наследие С.А.Рачинского // Начальная школа. 2008. № 6; *Коншин Н.Н.* Своеобразие содержания учебных предметов художественно-эстетического направления в школе С.А.Рачинского // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3; *Карпушина Н.М.* Неизвестный Рачинский: жизнь, полная людей // Математика в школе. 2013. № 10; *Ушакова И., Минаков С.* Русский просветитель Рачинский // Нева. 2014. № 5; *Савченко Т.А.* С.А.Рачинский о союзе

семьи и школы в воспитании учащихся // Педагогика. 2016. № 10; и др.

10. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики. СПб., 2004.

11. *Рачинский С.А.* Сельская школа: Сб. статей / Сост. Л.Ю.Стрелкова. М., 1991.

12. *Водовозов В.И.* Избр. пед. соч.. М., 1986.

13. *Розанов В.В.* Собр. соч. Во дворе язычников. М., 1999.

14. *Розанов В.В.* Уединенное. М., 1990.

15. *Каптерев П.Ф.* С.А.Рачинский. Absit omen. // Образование. 1901. № 12.

Дата поступления – 11.05.2020

Pedagogical views and activities S.A.Rachinsky in the assessments of V.V.Rozanov and P.F.Kapterev

Lyubov E. Zavarzina – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Voronezh Pedagogical University (Voronezh, Russia); lyubovzavarzina@mail.ru

Abstract. *The article describes the personality of S.A. Rachinsky, the prominent organizer of schools for peasant children in the last third of the 19th century, the peculiarities of the educational process in the Tatev school, the fate of his heritage; the views of the teacher on the essence of the folk school by his contemporaries V.V. Rozanov and P. F. Kapterev were analyzed.*

Key words. *S.A. Rachinsky, his personality, Tatev school, V.V. Rozanov, P.F. Kapterev, folk school, church school, populist teacher, church teacher.*

REFERENCES

1. *Rozanov V.V.* Sobr. soch. Literaturnye izgnanniki [Collected Works. Literary exiles]. Kn. vtoraya [Book. Second]. Moscow, Saint Petersburg, 2010.
2. Epistolarynoe nasledie S.V.Smolenskogo. Perepiska s S.A.Rachinskim. 1883–1902 [Epistolary heritage of SV Smolensky. Correspondence with S.A. Rachinsky. 1883–1902]. Moscow, 2018.
3. *Altaev A.I.* Pamyatnye vstrechi [Memorable meetings]. Moscow, 1959.
4. *Strelkova L.Yu.* Rachinskij S.A. / Rossijskaya pedagogicheskaya en-ciklopediya: V 2 t. [Russian Pedagogical Encyclopedia: In 2 volumes] / ed. V.V. Davydov. V. 2. Moscow, 1999.
5. *Rozanovskaya enciklopediya [Rozanov Encyclopedia] / Sost. i gl. red. A.N.Nikolyukin [Comp. and ch. ed. A.N. Nikolyukin]. Moscow, 2008.*
6. *Bank B.V.* Izuchenie chitatelej v Rossii (XIX v.) [Study of readers in Russia (XIX century)]. Moscow, 1969.
7. *Uhov A.* Podvizhnik iz Tateva [Ascetic from Tatev]. Uchitel'skaya gazeta [Teachers' newspaper]. 1974. 19 March.
8. *Faermark D.S.* Zadacha prishla s kartiny [The task came from the picture]. Moscow, 1974.
9. *Strelkova L.S.* A.Rachinskij. Sovetskaya pedagogika [Soviet pedagogy]. 1988. No. 5; *Steklov M.E.* Shkol'nyj apostol (S.A.Rachinskij) [School Apostle (S.A. Rachinsky)]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 1998. No. 2; *Bavrin I.I.* *Pedagogicheskoe nasledie S.A.Rachinskogo* [S.A. Rachinsky's pedagogical heritage]. *Nachal'naya shkola* [Elementary school]. 2008. No. 6; *Konshin N.N.* Svoeobrazie soderzhaniya uchebnyh predmetov hudozhestvenno-esteticheskogo napravleniya v shkole S.A.Rachinskogo [The originality of the content of educational subjects of the artistic and aesthetic direction in the school of S.A. Rachinsky]. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* [Historical and pedagogical journal]. 2012. No. 3; *Karpushina N.M.* Neizvestnyj Rachinskij: zhizn', polnaya lyudej [Unknown Rachinsky: a life full of people]. *Matematika v shkole* [Mathematics at school]. 2013. No. 10;

Ushakova I., Minakov S. Russkij prosvetitel' Rachinskij [Russian educator Rachinsky]. Neva. 2014. No. 5; *Savchenko T.A.* S.A.Rachinskij o soyuze sem'i i shkoly v vospitanii uchashchihsya [Rachinsky on the union of family and school in the upbringing of students]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2016. No. 10; and etc.

10. *Kapterev P.F.* Istoriya russkoj pedagogii [History of Russian pedagogy]. Saint Petersburg, 2004.

11. *Rachinskij S.A.* Sel'skaya shkola [Rural school]. / Sb. Statej [Sat. articles] / Comp. L.Yu. Strelkova. Moscow, 1991.

12. *Vodovozov V.I.* Izbr. ped. soch [Fav. ped. op]. Moscow., 1986.

13. *Rozanov V.V.* Sobr. soch. Vo dvore yazychnikov [Coll. op. In the courtyard of the Gentiles]. Moscow, 1999.

14. *Rozanov V.V.* Uedinennoe [Secluded]. Moscow, 1990.

15. *Kapterev P.F.* S.A.Rachinskij. Absit omen. Obrazovanie [Education]. 1901. No. 12.

Submitted – 11.05.2020

Оценка социально-эмоционального развития обучающихся при экспертизе образовательных достижений

Найденова Ирина Сергеевна – науч. сотр. лаборатории педагогической компаративистики, Институт стратегии развития образования РАО (Россия, Москва); irinasaydenova@gmail.com

Аннотация. Качественные изменения образования обусловили необходимость оценки социально-эмоционального развития обучающихся при экспертизе образовательных достижений с учетом современных мировых вызовов. В статье характеризуются тенденции мониторинга и включения в экспертизу важнейших навыков обучающихся, их социально-эмоционального развития, различных фоновых показателей.

Ключевые слова. Оценка, экспертиза, образовательные достижения, мониторинг, международные исследования, социально-эмоциональное развитие, фоновые показатели.

Рынок труда XXI в. задает новый вектор требований к качеству подготовки трудовых ресурсов. Согласно отчету Всемирного экономического форума «Будущее рабочих мест» (World Economic Forum, 2016), эмоциональный интеллект будет одним из важнейших «рабочих навыков» в 2020 году [1, с. 21], поэтому уже на этапе окончания средней школы к обучающимся предъявляются более сложные требования, чем просто освоение школьной программы и определенный уровень академических знаний. Выпускникам нужно не только показывать высокие учебные результаты (академические), но и владеть навыками общения, работы в команде, принятия решений, преодоления проблем. Они должны иметь определенные личностные качества (самосознание, уверенность в себе, независимость, эмоциональный интеллект, гибкость, адаптивность, стрессоустойчивость, креативность и инициативность, готовность учиться и др.) [2; 3]. Среди таких качеств важное место занимает *социально-эмоциональное развитие*, предполагающее целенаправленное формирование у человека осознанного положительного

эмоционального отношения к себе, другим людям, окружающему миру; умение владеть собственными эмоциями; способность учитывать чужие мнения и желания; развитие социально значимых навыков поведения в обществе [4].

Таким образом, возникла необходимость разработки специального инструментария, который измеряет не только уровень учебных достижений, но и иные показатели, позволяющие обучающемуся жить вне школьного пространства, отражающие его готовность /неготовность к переходу на следующую ступень обучения или на рынок труда. Разрабатывая инструментарий в рамках собственных образовательных систем, различные государства ориентируются на передовой опыт других стран, которые показывают высокие результаты качества школьного образования на международном уровне (в начале XXI в., по данным ТИМСС и ПИЗА¹, это Гонконг, Сингапур, Тайвань,

¹TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) – международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования, организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений

Южная Корея, Япония), поэтому можно говорить о создании *наднационального инструментария оценки достижений обучающихся* [5].

Первичная проверка результатов оценивания и мониторинга образовательных достижений внутри страны на разных уровнях, а также сравнение показателей, полученных в результате международных мониторинговых исследований, позволяют проводить внешнюю (на государственном уровне) и внутреннюю (в классе, школе, районе, регионе, городе) экспертизы. Главная цель *внешней экспертизы* – решение об объективности и достоверности анализируемых оценок; она способствует улучшению качества национального образования, в том числе позволяет предпринять шаги к повышению конкурентоспособности образовательной системы. Цель *внутренней* – анализ и вынесение решения о достоверности полученных результатов для выработки стратегий усовершенствования образовательного процесса.

Экспертиза образовательных достижений необходима для более качественной проверки и перепроверки полученных результатов, собранных с помощью разного инструментария: показателей, включающих достижения в соответствии со стандартом, факторов, влияю-

щих на достижения и личностные характеристики учащихся.

Большое влияние на экспертизу оказывают исследования в области образования, психологии, нейробиологии и экономики (П.Блэк, Т.Карей, Л.Конопка, Дж.Тан, С.Ли и др.), в которых рассматривается влияние социально-эмоционального развития учащихся на когнитивные навыки [6; 7; 8; 9]. Они дают основания предполагать, что развитие социально-эмоциональных навыков приводит к повышению академической успеваемости (учебные достижения), снижению негативного поведения и улучшению межличностных отношений. Педагогическое сообщество осознает сегодня важность социально-эмоционального обучения для всестороннего развития учащихся, их успешности в школе и подготовке к дальнейшей жизни, при этом необходимо разрабатывать стандартизированные системы измерения социально-эмоционального интеллекта школьников, требования к экспертным оценкам и последующей экспертизе [10; 11].

Прежде чем говорить о современном понимании данного показателя, влияющего на образовательные достижения, рассмотрим истоки становления понятия «социально-эмоциональное развитие обучающихся». В его основе лежат зарубежные теории, в частности множественного интеллекта, которую в 1983 г. разработал Г.Гарднер. Данная теория доказывает, что интеллект не ограничивается исключительно логическим мышлением, а включает еще семь его форм: вербальное, логико-математическое, пространственное, телесно-кинестетическое, музыкальное, внутриличностное, межличностное. Были выделены два типа социального интеллекта: 1) внутриличностный, выраженный в способности к анализу, рефлексии своих чувств, поступков через

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). PISA (Programme for International Student Assessment) – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, включающая сопоставительное исследование качества образования, в рамках которого оцениваются знания и навыки учащихся школ в возрасте 15 лет. Проводится под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Национальным центром исследования PISA в России является Федеральный институт оценки качества образования.

призму социально-нравственных норм; 2) межличностный, проявляющийся в способности оптимально воспринимать, идентифицировать и выражать различные комбинации чувств и эмоций, развивать эмпатию и устанавливать социальные отношения [12; 13]. Важной основой социальных отношений являются коммуникативные навыки (они включают умения слушать, говорить, наблюдать), а также навыки межличностного общения (в том числе посредством телефонных разговоров и цифровых коммуникаций – электронной почты, социальных сетей).

В 1990 г. Дж.Майер и П.Саловой [14] предложили свою модель социально-эмоционального интеллекта, определив его как способность распознавать и различать свои и чужие эмоции, чувства, самоконтроль и самоуправление. Ученые утверждали, что если в процессе обучения исключать развитие эмоциональной и социальной сферы, то познавательные процессы лишаются осознанности из-за отсутствия рефлексии в процессе суждения.

До 1990-х гг. считалось, что интеллект ограничивается только когнитивными процессами, но Х.Гарднер, Дж.Майер и П.Саловой [13] установили, что с ним связаны и эмоциональные процессы. Эта ставшая революционной и в психологии, и в образовании концепция показала влияние эмоций на обучение. Исследования доказали, что люди с ограниченными эмоциональными навыками с большей вероятностью будут испытывать стресс и эмоциональные трудности во время обучения. Справиться с этим помогут адаптивные методики, нацеленные на выстраивание индивидуальной образовательной траектории. Кроме того, эмоциональный интеллект может выступать модератором в развитии когнитивных навыков, влиять на достижения обучающихся (М.Брекетт, П.Паломера,

Н.Фредериксон, П.Фернандес-Беррокаль и др.) [15; 16]. Таким образом, возникает необходимость включения в экспертизу социально-эмоционального компонента.

В школах стран с высоким качеством среднего образования (Сингапур, Гонконг, Япония, Южная Корея, Финляндия, Эстония, Канада и др.) социально-эмоциональному развитию детей уделяется особое внимание. Так, например, в Сингапуре социально-эмоциональное обучение было официально введено в учебные программы в 2005 г. [17; 18; 19], а затем обосновано в «Компетенциях XXI века» [19]. Если ранее экспертиза учитывала только учебные достижения школьников, то с 2018 г. в нее включается шкала оценки их социально-эмоционального развития [9; 19].

Социально-эмоциональное обучение осуществляется и в Южной Корее. Ранее корейские исследователи рассматривали его как эквивалент обучения этике в контексте неакадемических предметов (этика, музыка, искусство и физическое воспитание). При разработке программ акцентировалась роль социальных и эмоциональных факторов в мышлении, которые были связаны с формированием норм морали и этики. В более поздних исследованиях такое обучение должно было сформировать пять взаимосвязанных компетенций: самосознание, самоуправление, социальная осведомленность, навыки взаимоотношений и ответственное принятие решений. Затем к ним были добавлены честность, сочувствие, чувство ответственности, а также уважение, забота, понимание и сотрудничество с другими. Постепенно социально-эмоциональное обучение вышло за рамки неакадемических дисциплин и теперь также реализуется при изучении математики и естественных наук [20].

С 2009 г. в стране проводится, лонгитюдное крупномасштабное групповое

исследование по формированию у учащихся (до 19 лет) социальных и эмоциональных навыков, окончание которого планируется в 2027 г. В ходе исследования проводится анкетирование, используется шкала оценки социальных навыков Грэша–Эллиотта (1990). Собираются данные о детях, их семьях, окружении. Анализируется темперамент каждого, эмоциональная привязанность к родителям, личность матери, взаимная адаптация в семье и др. Результаты подвергаются ежегодному анализу и экспертизе [11].

Помимо этого, в рамках подготовки к крупномасштабному международному исследованию социальных и эмоциональных навыков совместно с Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) с 2014 г. Корейский институт развития образования (KEDI) [17] проводит пилотное продольное¹ исследование с тремя группами детей в возрасте 10, 13 и 16 лет. Инструментарий измеряет лидерские качества, творческую индивидуальность, успех и пр. Конечная цель – выявление политических последствий для улучшения социальных и эмоциональных навыков, достижений и будущей успешности детей. С 2017 г. проект осуществляется совместно с индийскими учеными [21].

При оценке качества образования и экспертизе образовательных достижений российских учащихся, опираясь на международный опыт, также необходимо использовать контрольно-измерительные материалы, которые, кроме предметных, включают иные показатели: функциональную грамотность, социально-эмоциональное развитие, профессиональные умения учителей,

материально-финансовые ресурсы и пр. Это нужно для объективной проверки, которая учитывает влияние формального, неформального и информального образования на достижения обучающихся. Экспертиза позволит проанализировать не только когнитивные измерительные материалы, но и анкетные данные учеников, учителей, администрации, отчеты образовательных структур и многое другое.

Как правило, приоритетом измерения достижений школьников является уровень развития их интеллектуальных способностей. Однако, как без позитивной эмоциональной составляющей нельзя достичь желаемых результатов обучения, также и невозможно дать их объективную оценку. Устный опрос, тестирование, проверочные и контрольные работы могут вызвать у детей негативные эмоции и даже стресс, поэтому их организации следует уделять особое внимание.

В процессе составления диагностического материала и проведения испытания важно понимать, что лучший результат возникает в контексте поддерживающих отношений. Важно, чтобы после выполнения работы у ученика не исчезли ощущение комфорта и позитивные эмоции, тогда выполнение следующей работы будет вызывать меньший стресс. В тест, помимо диагностических заданий по предмету, должны входить и такие, которые связаны с измерением социально-эмоционального фона ученика, а если проверочная работа рассчитана на большое количество затрат временного ресурса, то можно включить и анкетные данные.

Приведем небольшой пример. Учащимся второго класса на уроке литературного чтения предлагается познакомиться с отрывком из рассказа К.Г.Паустовского «Барсучий нос», затем они выполняют следующие задания.

¹Продольное исследование включает повторные наблюдения в течение длительных периодов времени за одними и теми же временными.

Задание 1. Прочитай текст и выбери один из смайликов, чтобы выразить свое отношение к прочитанному.

«Из зарослей вылез маленький барсук. Он внимательно посмотрел на нас, брезгливо фыркнул и шагнул к картошке. Она жарилась и шипела, разбрызгивая кипящее масло. Никто не успел крикнуть зверьку, что он обожжется – барсук прыгнул к сковородке и сунул в нее нос. Запахло паленой кожей. Барсук взвизгнул и с отчаянным воплем бросился в траву. Он бежал и голосил на весь лес от боли и негодования...».

- 1) 😊 – текст понравился;
- 2) 😞 – не понравился;
- 3) 😐 – оставил равнодушным.

Современные дети в невербальном общении активно используют смайлики, поэтому с их помощью легко и быстро смогут выразить свое отношение к прочитанному. Эмоциональная оценка, данная каждым учащимся, позволит сделать определенные выводы: например, если эмоции отрицательные, то, вероятнее всего, работа будет выполнена небрежно, поверхностно или безучастно.

Затем с помощью вопроса можно выяснить, почему задание вызвало определенную эмоцию (оно слишком сложное/легкое, непонятен материал, нравятся такие задания и пр.).

Если ребенок чувствовал себя некомфортно при выполнении работы, это тоже отразится на ее результатах.

Оценить самочувствие учащегося также можно при помощи смайликов.

Задание 2. Выбери смайлик, соответствующий твоему самочувствию сегодня.

- 1) 😊 – счастливый, довольный, радостный;
- 2) 😞 – неуютно, грустно, расстроен;
- 3) 😐 – уставший, неловкий, заболел;
- 4) 😱 – беспокойный, испуганный, взволнованный.

Подобные задания позволяют педагогу не только проверить знания, но и проявить интерес к каждому учащемуся, его личности что, несомненно, вызовет у школьников положительные эмоции и повысит результат обучения.

Включение социально-эмоционального развития обучающихся в оценку и экспертизу образовательных достижений – сложная, но важная задача. Учет фоновых показателей в контрольно-измерительных материалах позволит провести более качественную внутреннюю и внешнюю экспертизы образовательных достижений, сделать выводы и дать рекомендации по корректировке образовательного процесса. Появится возможность персонализировать обучение, скорректировать его с учетом индивидуальных способностей учащихся на уровне класса, школы, района, города, региона, страны и пр. Это позволит принять управленческие решения, направленные на повышение качества образования в целом.

Дата поступления – 29.01.21

Assessment of the social and emotional development of students in the examination of educational achievements

Irina S. Najdenova – researcher, Laboratory of Pedagogical Comparative Studies, Institute of Education Development Strategy, Russian Academy of Education (Moscow, Russia);
irinasajdenova@gmail.com

Abstract. *Improving the quality of education made it necessary to assess the social and emotional development of students in the examination of educational achievements, taking into account modern*

world challenges. The article characterizes the tendencies of monitoring and inclusion in the examination of the most important skills of students, their social and emotional development, various background indicators.

Key words. Assessment, examination, educational achievements, social and emotional development, international studies, socio-emotional development, background indicators, monitoring.

REFERENCE

1. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. 167 p. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (accessed 13.11.2019).
2. Suarta I. M., Suwintana I K., Sudhana F.P., Hariyanti N.K.D. Employability skills required by the 21st century workplace: a literature review of labor market demand // International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017). Atlantis Press. 2017. Vol. 102. P. 337–342.
3. Tan J.P.L, Koh E., Chan M., Costes-Onishi H.D. Advancing 21st century competencies in Singapore. Asia Society, Center for Global Education. 2017. Available at: <https://asiasociety.org/sites/default/files/2017-10/advancing-21st-century-competencies-in-singapore.pdf> (accessed 24.12.2019).
4. Gardner H. Is there a moral intelligence? In M. Runco (Ed.). The creativity research handbook. Cresskill, NJ: Hampton Press. 1997.
5. Tagunova I.A. Razvitie nadnacional'nogo obrazovaniya v kontekste mirovogo obrazovatel'nogo prostranstva [Development of supranational education in the context of the global educational process]. Dis. ... dokt. ped. nauk. Moskva, 2007. 280 p.
6. Carew Tj, Magsamen Sh. Neuroscience and education: an ideal partnership for producing evidence-based solutions to Guide 21(st) Century Learning. Neuron. 2010 Sept; Vol. 67. Issue 5. P. 685–688. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627310006380> (accessed 27.12.2019).
7. Konopka L.M. Neuroscience prospective on education Croatian Medical Journal. 2014, Aug; 55(4). P. 428–430.
8. Blake P., Piovesan M., Montinari N., Warneken F., Gino F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. J. Econ. Behav. 2015. Organ. 115. P. 18–29.
9. Tan J. P.L, Koh E., Chan M., Costes-Onishi H.D. Advancing 21st century competencies in Singapore. Asia Society, Center for Global Education. 2017. Available at: <https://asiasociety.org/sites/default/files/2017-10/advancing-21st-century-competencies-in-singapore.pdf>. (accessed 15.11.2019).
10. Getting Smart: Measuring and Evaluating Social and Emotional Skills. Salzburg Global Seminar. – Salzburg. 2016. 60 p. Available at: https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2016/Session_566/SalzburgGlobal_Report_566_lo-res_.pdf. (accessed 08.11.2019).
11. Lee J. R., Kim G., Yi Y.J., Song S., Kim J. Classifying Korean children's behavioral problems and their influencing factors: a latent profile analysis. International Journal of Child Care and Education Policy. 2017. Vol. 11:6. Available at: <https://doi.org/10.1186/s40723-016-0026-2> (accessed 25.12.2019).
12. Gardner H., Hatch T. Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher. 1989. Vol 18(8). P. 4–9.
13. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. 1990. Vol. 9. P. 185–211.
14. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (ed.). Handbook of intelligence. New York: Cambridge. 2000. P. 396–420.
15. Gil-Olarte P., Palomera R., Brackett M. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. Spain, Psicothema. Vol. 18, suppl. 2006. P. 118–123.
16. Petrides K.V., Frederickson N., Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. Personality and Individual Differences. Vol. 2004. 36 (2). P. 277–293.

17. Korean Educational Development Institute. Available at: <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/about/welcome.do> (accessed 15.12.2019).

18. *Ranch M.G.* Singapore MOE SEL framework cited from the SEL resource pack for Singapore schools // Singapore: Guidance Branch. MOE. 2008. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-3394-0_10 (accessed 27.02.2020).

19. Ministry of education Singapore. Available at: <https://www.moe.gov.sg/education/programmes/social-and-emotional-learning> (accessed 07.10.2019).

20. *Lee S. K., Bong M.* Social and emotional learning as a solution for adolescent problems in Korea // *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. Springer, Singapore. 2017. P. 233–251.

21. *Wu G.K.Y., Mok M.M.C.* Social and emotional learning and personal best goals in Hong Kong. In Frydenberg, E., Martin, A., & Collie, R. (Eds.). *Social emotional learning in the Australasian context*. Netherlands: Sprin. 2017. P. 219–231.

Submitted – January 29, 2021

Дети и детство в истории культуры: всероссийская научная онлайн конференция

Ромашина Екатерина Юрьевна – д-р пед. наук, профессор, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Россия); katerinro@yandex.ru

Аннотация. Научная конференция «Дети и детство в истории культуры: современные междисциплинарные исследования», состоявшаяся в Российском государственном гуманитарном университете 27–28 ноября 2020 г., стала площадкой для обсуждения важнейших проблем истории образования и педагогической мысли: источники и методики исследования детства как историко-культурного социально-психологического феномена; учебные тексты и практики работы с ними в образовательном процессе XVI–XX вв.; ученичество и его взаимосвязи со школой и другими формами межпоколенной трансляции социального опыта. Конференция была посвящена памяти историка образования, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук Виталия Григорьевича Безрогова (1959–2019).

Ключевые слова. История образования, история детства, история культуры, учебник, школа, ученичество.

Всероссийская научная онлайн конференция «Дети и детство в истории культуры: современные междисциплинарные исследования» состоялась в Российском государственном гуманитарном университете 27–28 ноября 2020 г. Она была посвящена памяти члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук Виталия Григорьевича Безрогова (1959–2019).

В научном событии приняли участие более 50 исследователей из Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Казани, Краснодар, Петрозаводска, Тулы, Болоньи (Италия), Берлина и Эссена (Германия), Бреста (Беларусь), Донецка (Украина), Нью-Йорка (США) и др. Были представлены такие научные центры РАН и РАО, как Институт всеобщей истории, Институт этнологии и антропологии, Институт философии, Институт русской литературы (Пушкинский дом), Санкт-Петербургский институт истории, Институт языка, литературы и истории Карельского научного центра, Институт стратегии развития образования; университеты – Болонский, НИУ «Высшая школа экономики», Казанский (Приволжский) федеральный, Кубанский го-

сударственный, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный, Российский государственный гуманитарный, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Технический университет Берлина; Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого; а также Российская государственная библиотека, Российский государственный архив древних актов и другие учреждения образования и науки.

Заявленная в названии конференции междисциплинарность была последовательно реализована в ее работе: педагоги и психологи, историки и антропологи, филологи, лингвисты, социологи, архивисты и представители других направлений гуманитарного знания поделились результатами своих исследований. Широкая дискуссия оказалась не менее интересной, чем прозвучавшие доклады. Уточнения, вопросы, реплики представителей разных научных специальностей и институций помогли слушателям и авторам увидеть новые аспекты заявленных тем.

Идея междисциплинарного пространства программы конференции изна-

начально была задана характером научного творчества В.Г.Безрогова – историка, педагога, переводчика, библиографа. Разговор на конференции строился как продолжение и развитие научных направлений, разрабатываемых совместными усилиями ученых, много лет сотрудничавших с Виталием Григорьевичем в инициированных им российских и международных исследовательских проектах.

В обзорных докладах пленарного заседания (д-р ист. наук О.Е.Кошелева, д-р филол. наук К.А.Левинсон, д-р пед. наук Е.Ю.Ромашина) были обозначены ключевые проблемы работы конференции: история детства, история учебника, феномен ученичества в контексте образования и культуры.

Каждый человек имеет личный, уникальный и неповторимый, опыт взросления; этот период жизни *homo sapiens* не просто антропологическая константа, он исторически детерминирован и регионально изменчив, каждой эпохе свойственна своя «культура детства». На конференции этот феномен был рассмотрен не с точки зрения номенклатуры принципов, подходов, методов и абстрактных понятий, но как живое явление, целостное в своей разносторонности и единстве индивидуальных человеческих судеб.

Как отметил в своем докладе канд. психол. наук А.С.Обухов, изучение культуры детства включает в себя три основных сюжета или фокуса взгляда исследователя: культура взрослых для детей (педагогика), дети в культуре взрослых (социальная педагогика), субкультура детского сообщества (антропология и социальная психология). Все эти аспекты в той или иной мере были затронуты участниками конференции. Как ребенок осваивает мир? Какие пути познания и границы дозволенного задают ему при этом взрослые? Какова в этом процессе роль активной позиции самого ребенка? Какие формы инициации и средства ин-

доктринации используются? Эти и другие вопросы были заданы в докладах, а ответы прозвучали и в сообщениях, и в панельной дискуссии.

Социально одобряемое пространство «большого мира» всегда очерчивается взрослым для ребенка – его нормативность задана как официальным дискурсом, так и общепринятыми культурными практиками. Это могут быть и школьные правила, и официальная цензура детской литературы, и родительские запреты, и самоограничения перед лицом сверстников. Но во все времена, осваивая пространство, дети выходят за установленные пределы и создают «локусы свободы» для самореализации и личностного развития. О таком «присвоении» взрослого мира, эмоциональном вхождении в него шла речь в докладах канд.ист. наук. А.Б.Лярского (рукописные издания петербургских гимназистов между революциями 1905 и 1917 гг.); д-р. ист. наук А.Ю.Рожкова (ограничения и читательский выбор детей в Советской России 1920–30-х гг.); д-р. ист. наук О.П.Илюха (освоение детьми «запретных пространств» бывшего финского, а в послевоенные годы советского приграничного города Сортавалы) и др. Игры, чтение, создание собственных прозаических и стихотворных текстов, общение – все эти социальные практики не просто «отражают» взрослый мир в повседневной деятельности детей, но представляют собой проживание ими собственного опыта, присвоение наиболее важных норм поведения, ценностей и смыслов.

Однако иногда граница между понятиями «мое – не мое – чужое» оказывается непроницаемой, и дети формируют тайный мир, закрытый от взрослых. Об игровых фантазийных мирах «Какорея» (Москва, 1980-е гг.) и «Перемеха» (с. Лядины, Архангельская обл., наст. время) рассказал на конференции А.С.Обухов; результаты анализа девичьих дневни-

ков, песенников, анкет 1990-гг. предложила канд. культуртурол. наук А.С.Кучер; особые кейсы изучения социальных групп детей и подростков маргинального характера представили А.В.Чебаковская (социальный облик малолетних правонарушителей в 1920–30-е гг.) и канд. культуртурол. наук Н.С.Галушина (детский сиротский опыт в автобиографических повествованиях).

Как подчеркнул чл.-корр. РАО М.Н.Кузьмин, «воспоминания о детстве – переход в «другое сознание», переключение на ритмику другого времени, на миропорядок другого календаря». Таким «переходом» на конференции стали доклады О.И.Секеновой о детских воспоминаниях русских женщин–историков рубежа XIX–XX вв. и канд. ист. наук М.В.Золотухиной о практиках семейного чтения в годы Великой Отечественной войны в семьях московской интеллигенции.

«Вся история наполнена детством» – эту фразу Филиппа Арьеса участники конференции вспоминали не раз. Доклады были посвящены достаточно разнообразным явлениям, но рассмотренные кейсы «наполнили» мир детства, позволили увидеть ребенка не только в регламентированном взрослыми пространстве школы или общественной организации, но и в разнообразных социальных практиках и взаимосвязях: в дворовой компании сверстников, в фантазийном игровом пространстве, в детской, в редакции «подпольного» школьного журнала и т.д.

Эффективное и результативное рассмотрение подобных тем возможно только в том случае, если исследователь успешно решает проблему источника и метода. Автобиографические тексты, протоколы задержания несовершеннолетних правонарушителей, фотографии из семейных альбомов, рукописные словари подросткового слэнга, любительские видеofilьмы, рисунки, передови-

цы и стихи школьных журналов – эти и многие другие источники с успехом были использованы в работе исследователей, а методы визуальной антропологии, социокультурной психологии, этнографии, статистики, «истории ментальностей» и др. помогли им получить достоверные и значимые результаты. Усилиями разных специалистов история педагогики перестала быть «бездетной»: тенденции, типологии и классификации наполнились конкретно-историческим материалом, на первый план вышли единичные события жизни реальных людей, мир детства оказался заселен и обжит.

Другим направлением работы конференции стали сюжеты, связанные с историей учебных текстов и практик работы с ними.

Заурядное явление, обыденное и повседневное, привычный атрибут школьных лет – часто именно так выглядит учебник в бытовом сознании. Однако доклады участников конференции продемонстрировали, что учебник – это сложный историко-культурный феномен, квинтэссенция и отражение социального и научного опыта, накопленного человечеством. Пособие для обучения детей – «канал передачи» этого опыта от поколения к поколению, своеобразный перекресток культурных потоков: источник знаний ребенка о мире и, вместе с тем, «взрослых» знаний о педагогической традиции предшествующих эпох. Переосмыслением этого опыта занимается каждое новое поколение педагогов. Для учителя–практика учебник – это способ конструировать будущее, для историка – реконструировать прошлое, чтобы через комплексное изучение процессов становления и развития учебной литературы постоянно приближаться к «идеальному учебнику» и по возможности точно прогнозировать его дальнейшую судьбу.

У учебника много функций, одна из них – текстуальная и визуальная ре-

презентация реалий окружающей жизни, определение взрослым для ребенка ценностных ориентиров, норм и правил восприятия мира, социума и себя. Как отметил в своем докладе К.А.Левинсон, эта функция учебника диктует исследователю два ключевых вопроса: какова интенция автора (составителя, иллюстратора) и как модель (а учебник именно модель, потенциал будущей педагогической деятельности) соотносится с «живым» образовательным процессом, практиками восприятия и освоения ребенком реальности, сконструированной и предписанной для него взрослыми. Но чем далее по хронологии отстоит от нас историческое явление, тем труднее его реконструировать и описать, не экстраполируя современные представления и понятия на предшествующие эпохи. Письма, дневники и мемуары, маргиналии на страницах учебных пособий, «рукоприкладства» на документах правового характера, издательские каталоги, протоколы заседаний методических комиссий и редакций – эти и другие источники помогают историку образования в решении этой задачи.

Учебные тексты и работа с ними педагога и ребенка были рассмотрены в докладах: К.А.Левинсона (*De orbe et urbe*: учебная литература и отражение мира в ней как предмет исследований В.Г.Безрогова), канд. ист. наук Ю.П.Крыловой (Обучение коммуникативным стратегиям в позднесредневековых родительских поучениях собственным детям), канд. ист. наук М.А.Корзо (Школьный учебник и детские книги для чтения XVI – начала XIX вв. о воспитании добродетельного человека), к.и.н. В.В.Рыбакова (Эволюция замысла и редакции текста «Открытой двери к языкам» Коменского), канд. ист. наук Л.В.Мошковой (Обучение письму детей служилого сословия в России в первой трети XVI в.), канд. ист. наук Ю.Э.Шустовой (Издания книги «Ифика

иерополитика или философия нравоучительная символами и приуподоблениями изъясненна к наставлению и пользе юным» в России, Польше и Австрии) и др.

Участники конференции познакомили слушателей с учебниками для школ, домашнего обучения и самообразования; детской назидательной и вероучительной литературой; текстами просветительского, справочного, энциклопедического характера. Значительное внимание было уделено учебным пособиям для первоначального обучения грамоте: в отличие от «предметных» пособий старшей школы, в азбуках, букварях, книгах для чтения на первом месте всегда не наука, а тот, кто держит книгу в руках. Букварь – почти в чистом виде социокультурное «послание», адресованное ребенку обществом и педагогикой. А потому это важнейший инструмент исследования эволюции идеалов, теорий и практик обучения и воспитания, «зеркало» педагогической науки, отражение ее свершений, поражений и побед.

Еще одна важная тема в проблемном поле изучения литературы, адресованной детям, – кросскультурные контакты, трансфер дидактической традиции через время и пространство – из страны в страну, из эпохи в эпоху. Участники конференции рассмотрели вопросы: почему выбирали (и не выбирали) те или иные тексты и рисунки для переиздания в другой стране и другой культурной ситуации; какого рода трансформации происходили при этом с вербальным и визуальным рядом; от чего и от кого это зависело; можно ли выделить в процессе переноса какие-либо тенденции и закономерности – национальные, педагогические, переводческие; можно ли считать подобный трансфер заимствованием, рецепцией, диалогом? О взаимодействии российской и западноевропейских (прежде всего, немецкой и английской) педагогических культур шла речь

в докладах канд. ист. наук Т.В.Костиной («Diarium» И.В.Пауса за 1705–1706 гг.: новый источник по истории педагогики в России), д-р ист. наук О.Е.Кошелевой (Лейденская рукопись в контексте работы В.Г.Безрогова над русскими переводами *Orbis Pictus* Я.А.Коменского), д-р пед. наук. Е.Ю.Ромашинной (Иллюстрация в детской литературе как кросскультурный феномен: книжная графика Оскара Плетча), канд. филол. наук С.Г.Маслинской (Русско-немецкие контакты в детской литературе XVIII–XX вв.), канд. ист. наук М.В.Тендряковой («Детский мир» Ушинского и западноевропейская учебная литература: диалог дидактических культур). Последние два доклада также включали в себя презентации одноименных коллективных монографий, посвященных этой теме, инициированных несколько лет назад В.Г.Безроговым и завершенных его коллегами.

Также состоялась презентация открытого информационного ресурса «История школьного учебника» (<http://primer.tsput.ru>), созданного на основе коллекции В.Г.Безрогова цифровых копий учебных пособий разных стран XVI–XXI вв. Ресурс задуман как площадка для встреч, дискуссий, обмена мнениями и результатами исследований специалистов России и зарубежных научных центров. Отметим, что в конференции приняли участие представители Международного общества по изучению школьных учебников и образовательных медиа (IGSBi) д-р Венделин Срока (Германия) и д-р Дорена Кароли (Италия); их взаимодействие с российскими коллегами является давней традицией, ежегодно прирастающей совместными проектами и публикациями.

Новые источники (эго-документы, поучительная литература, школьные учебники, материалы визуальной антропологии), а также исследовательские методики «непедагогических» научных

дисциплин позволили участникам конференции обратиться к изучению таких сложных пластов истории образования, как педагогический обычай и педагогическое сознание. Неинституализированные образовательные практики крайне редко становятся предметом специального изучения в трудах историков педагогики. Вместе с тем, обучение как процесс социального и культурного наследования опыта предшествующих поколений гораздо шире рамок педагогики *школы*, оно принадлежит общему контексту педагогических традиций человеческого сообщества от древности до современности. Крайне важно последовательное сопоставление и выявление исторических взаимосвязей между институтом школы (в самом общем смысле этого термина, от училищ первоначальной грамоты до университетов) и иными формами образования, прежде всего феноменом ученичества – индивидуальным наставлением ребенка взрослым вне государственных институций. Исследования этого направления (в том числе, работы В.Г.Безрогова, посвященные школе и внешкольному обучению в античной педагогической традиции; возникновению и функционированию образовательных учреждений в первые столетия существования христианского мира; школярству эпохи Средневековья; педагогике христианского обращения и др.) сегодня парадоксальным образом оказались на пике актуальности – и об этом говорили участники конференции М.В.Тендрякова, К.А.Левинсон, Е.Ю.Рогачева, А.С.Обухов и др. Пандемия остро поставила вопрос о функциональности и эффективности привычного уклада школьной жизни. Мысль о том, что школа может исчерпать свои функции, уступить место иным формам трансляции социального опыта шокирует, и сложнее всего ее принять пе-

дагогам–профессионалам. Однако, как справедливо напомнила собравшимся О.Е.Кошелева, исторические формы образования многообразны, а школьное обучение стало массовой практикой не ранее второй половины XIX – начала XX в., и уже в 1971 г. была опубликована книга Ивана Иллича «Общество без школы» (*I. Illich. De-Schooling Society*). Сегодня на наших глазах происходит трансформация этого столь привычного, но отнюдь не универсального и, как оказалось, не вечного социального института. Массовое педагогическое сознание занимает весьма консервативные позиции и активно сопротивляется стремительным переменам, но для педагогической мысли происходящее с

необходимостью должно стать предметом гуманитарной рефлексии, которая позволит разрабатывать новые практики образования и развития ребенка, без страха смотреть из прошлого через настоящее в будущее. А миссия истории образования – помощь в понимании реалий сегодняшнего дня.

Широкие междисциплинарные исследования специалистов и активное обсуждение их результатов в публичном пространстве – необходимое условие решения этой задачи. Надеемся, что конференция «Дети и детство в истории культуры» станет регулярным событием научной жизни и внесет свой вклад в реализацию новых идей и исследовательских проектов.¹

Children and childhood in the history of culture: all-Russian scientific online conference

Ekaterina Yu. Romashina – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, (Tula, Russia); katerinro@yandex.ru

Annotation. *The scientific conference “Children and childhood in the history of culture: modern interdisciplinary research”, held at the Russian State University for the Humanities on November 27-28, 2020, became a platform for discussing the most important topics in the education history: sources and methods of studying childhood as a historical, cultural, socio-psychological phenomenon; textbooks and practices of working with them in the educational process of the 16th-20th c.; discipleship and its relationship with the school and other forms of intergenerational transmission of social experience. The conference was dedicated to the memory of the historian of education, corresponding member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences Vitaly G. Bezrogov (1959–2019).*

Key words. *Education history, childhood history, cultural history, textbook, school, apprenticeship.*

¹Особая признательность хозяевам конференции – факультету культурологи РГГУ и лично доктору исторических наук, профессору, декану Г.И.Зверевой, а также членам оргкомитета Н.С.Галушиной, М.В.Золотухиной, Г.В.Макаревич.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Порядок приема и подготовки рукописей к публикации

1. Журнал принимает не публиковавшиеся ранее и не находящиеся на рассмотрении в других печатных изданиях теоретические (аналитические, полемические, проблемные), обзорные и научно-методические статьи, научные рецензии, практико-ориентированные исследования, материалы круглых столов и конференций, соответствующие предметно-проблемному полю наук об образовании. Язык публикаций – русский и английский.

2. Поступившие статьи оцениваются по следующим критериям: оригинальность (не менее 80%, проводится проверка на плагиат), соответствие содержания текста названию и аннотации, соответствие содержания требованиям актуальности и научной новизны, логичность структуры текста и полнота раскрытия темы, научная обоснованность трактовок и выводов, корректность методологического аппарата и библиографического оформления, академический стиль изложения.

3. Решение о публикации принимается по результатам рецензирования на заседаниях редакционной коллегии журнала, которые проводятся 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков). Статья включается в один из номеров журнала в течение года после ее принятия редколлекцией.

4. Редакционная подготовка текста статьи к изданию включает в себя доработку статьи автором, научное и литературное редактирование, в случае необходимости согласование редакторской правки с автором статьи, корректорскую правку. Плата за подготовку рукописи к публикации и за размещение материалов в печати не взимается, гонорар не выплачивается.

5. После получения письма о принятии статьи к публикации автору необходимо распечатать с сайта журнала «Договор с автором», подписать его и направить обычным письмом в редакцию по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8. Статья публикуется после получения квитанции о подписке на журнал «Педагогика», которая высылается по электронной почте. **При наличии почтового адреса** автору отправляется 1 бесплатный авторский экземпляр журнала.

Требования к оформлению статей

1. Статья высылается **одним файлом** в формате .doc или .docx, названным фамилией автора (соавторов), на электронный адрес pedagogika2006@yandex.ru. При отсылке письма необходимо указать «Статья в журнал» в строке «Тема» и сохранять историю переписки с редакцией.

2. Объем – до 35 тыс. знаков с пробелами (до 20 типовых машинописных страниц); шрифт Times New Roman, 14 кегль без уплотнения, межстрочный интервал 1,5; поля: верхнее 2 см, нижнее 2 см, правое 2 см, левое 3 см; абзацный отступ 1,25 см, выравнивание по ширине, номера страниц сверху справа, текст без переносов. Включение в рукопись диаграмм, схем, фотографий, рисунков нежелательно; **подписи к таблицам** должны быть оформлены на русском и английском языках.

3. Ссылки на литературу приводятся в тексте в квадратных скобках в формате [№ источника, № страницы] или [№ источника; № источника], **источники в списке литературы нумеруются в порядке появления ссылки на них в тексте статьи**. Размещение двух и более источников под одним номером в списке литературы недопустимо.

4. **Название** статьи на русском и английском языках.

5. **Сведения об авторах** на русском и английском языках: ФИО полностью, ученая степень и звание (если имеются), должность, место работы с указанием кафедры/факультета и почтового адреса (в переводе на английский язык использовать общепринятое официальное, без сокращений, название организации в том варианте, в котором оно представлено в официальных документах и на веб-страницах), e-mail, телефон для связи и адрес места жительства с указанием почтового индекса (для отправки авторского экземпляра).

6. **Аннотация** на русском и английском языках объемом до 250/300 слов. Аннотация должна быть емкой (не содержать общих слов), структурированной (следовать логике построения статьи), информативной (отражать основные цели, методологию и результаты исследования, их научную новизну и практическую значимость).

7. **Ключевые слова** на русском и английском языках в количестве до 10 терминов или терминологических выражений, которые должны быть упомянуты в аннотации к статье.

8. **Раздел «Благодарности»** на русском и английском языках с информацией об источниках финансирования исследования (гранты, проекты) или о лицах, внесших вклад в данную работу.

9. **Библиографический список («Литература» на русском языке и «References» на английском языке)** оформляется по образцам, размещенным на сайте журнала. Источники в разделе «References» должны быть представлены на латинице в соответствии с таблицей транскрипции (см. сайт журнала) и с переводом на английский язык. Если в библиографическом списке подавляющее большинство англоязычных источников, то раздел «Литература» лучше опустить, включив русскоязычные источники вместе с транслитерацией и переводом в раздел «References».