

Наука и Школа

№ 4, 2015

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Редакционный совет:

А. Л. Семенов, председатель редакционного совета, главный редактор, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МПГУ

Р. С. Бозиев, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика»

Е. И. Булин-Соколова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационных технологий в образовании МПГУ

А. Н. Джурицкий, доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Института детства МПГУ

В. И. Ерошин, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Н. Б. Панкова, доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории полисистемных исследований НИИ общей патологии и патофизиологии РАМН

Н. Х. Розов, доктор физико-математических наук, профессор, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

А. Г. Хабибуллин, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой экономических и финансовых расследований Высшей школы государственного аудита (факультет МГУ им. М. В. Ломоносова)

В. Ф. Чертов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания литературы МПГУ

Тассило Кюппер, профессор Университета г. Кёльн (Германия)

Мирослав Машлан, профессор Университета Палацкого г. Оломоуц (Чехия)

Василиос Фтенакис, профессор Университета г. Больцано (Италия), директор Института дошкольного воспитания и исследования (Германия)

Редакционная коллегия:

В. Б. Новичков, заместитель главного редактора, советник при ректорате МПГУ, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ

М. В. Аргунова, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор, директор Центра экологического образования и устойчивого развития

В. Н. Князев, доктор философских наук, профессор кафедры философии МПГУ

М. В. Короткова, доктор исторических наук, профессор кафедры методики преподавания истории МПГУ, академик МАНПО

М. М. Мусарский, доктор экономических наук, доцент, директор Института социально-гуманитарного образования МПГУ

В. А. Славина, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы и журналистики XX–XXI вв. МПГУ

В. И. Чеха, кандидат юридических наук, проректор МПГУ

А. Б. Чехович, начальник Управления издательской деятельности и инновационного проектирования МПГУ

Состав редакции:

Выпускающий редактор Г. В. Альперина

Переводчик М. А. Геворкова

Дизайн, верстка Н. И. Лисовой

Издание зарегистрировано в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 014427 от 1 февраля 1996 г.

Адрес редакции: 119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, комн. 446

Телефон/факс: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru

Сайт журнала: www.nauka-i-shkola.ru

Science and School

№ 4, 2015

ALL-RUSSIAN

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL

Editorial board:

A. L. Semyonov, Chairman, Editor-in-Chief, ScD in Physics and Mathematics, Professor, Academician, Member of Russian Academy of Sciences, Member of Russian Academy of Education, Rector, Moscow State Pedagogical University

R. S. Boziev, ScD in Education, Professor, Editor-in-chief of the Journal "Pedagogics"

E. I. Bulin-Sokolova, ScD in Education, Professor, Chairperson, Information Technologies in Education Department, Moscow State Pedagogical University

A. N. Dzhurinsky, ScD in Education, Member of Russian Academy of Education, Professor, Institute of the Childhood, Moscow State Pedagogical University

V. I. Eroshin, Corresponding Member, Russian Academy of Sciences, ScD in Education, Professor

N. B. Pankova, ScD in Biology, Chief Researcher, Polysystem Studies Laboratory, Scientific Research Institute of General Pathology and Pathophysiology, Russian Academy of Medical Sciences

N. Kh. Rozov, ScD in Physics and Mathematics, Professor, Dean, Pedagogical Education Faculty, Lomonosov Moscow State University

A. G. Khabibulin, ScD in Jurisprudence, Professor, Chairperson, Economics and Financial Studies Department, Higher School of State Audit, Lomonosov Moscow State University

V. F. Chertov, ScD in Education, Professor, Chairperson, Methods of teaching Literature Department, Moscow State Pedagogical University

Tassilo Küpper, Professor, University of Cologne (Germany)

Miroslav Mašláň, Professor, Palacký University (Olomouc, Czech Republic)

Wassilios Fthenakis, Professor, University of Bolzano (Italy), Director of Institute of Preschool Education and Studies (Germany)

Editorial team:

V. B. Novichkov, Deputy Chief Editor, Advisor to the Rector's Office, PhD in Education, Associate Professor, Honored Teacher, Moscow State Pedagogical University

M. V. Argunova, ScD in Pedagogy, PhD in Biology, Professor, Director of the Center for Ecological Education and Sustainable Development

V. N. Knyazev, ScD in Philosophy, Professor, Philosophy Department, Moscow State Pedagogical University

M. V. Korotkova, ScD in History, Professor, Methods of Teaching History Department, Moscow State Pedagogical University, Academician, International Teacher's Training Academy of Science

M. M. Musarsky, ScD in Economics, Associate Professor, Director of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University

V. A. Slavina, ScD in Philology, Professor, Russian Literature and Journalism of XX–XXI centuries Department, Moscow State Pedagogical University

V. I. Chekha, PhD in Jurisprudence, Vice Rector, Moscow State Pedagogical University

A. B. Chekhovich, Head of Publishing Activity and Innovative Project Office, Moscow State Pedagogical University

Editorial staff:

Executive editor G. V. Alperina

Translator M. A. Gevorkova

Design and layout N. I. Lisova

The issue is registered in the State Press Committee of the Russian Federation. Certificate of registration № 014427 of 1 February 1996

Editorial office: 119571, Moscow, Vernadskogo avenue, House 88, Office 446
Telephone/Fax: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru
Website: www.nauka-i-shkola.ru

ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Экономические науки 08.00.00

Юридические науки 12.00.00

Правовое обеспечение социокультурного развития

- Яковлева М. А.** Правовой аспект взаимодействия гражданского общества и государства 7
- Чеха В. В.** Негосударственные формы аккредитации и финансирование образовательных организаций: правовые вопросы 13

Экономика и школа

- Мусарский М. М., Дмитриев М. А.** Технология финансового менеджмента в образовательной организации: цели и задачи 22
- Райзберг Б. А., Лысенко А. А.** Ситуативный анализ нормативно-правового положения в российском образовании 33

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ

Педагогические науки 13.00.00

Образовательные стандарты и педагогическая практика

- Веретенникова Л. К.** Общее и особенное в профессионально-педагогическом образовании обучающихся билингвов в новых условиях 40
- Зверев С. М., Слободчиков В. И.** Анализ понятия «прототип» – условие оценки и разработки содержания образования 44
- Магомедов Р. М.** Методические аспекты использования организационных форм обучения в педвузе в условиях внедрения средств ИКТ 50
- Новичков В. Б.** Антропологическая дидактика: проблемы и перспективы 57
- Волкова Е. Г.** О возможных дидактических подходах к повышению качества преподавания философии в высшем учебном заведении 64
- Смирнова И. М.** Требования к формулировке темы научно-методического исследования 70

Школа и социум

- Джуринский А. Н.** Межнациональное воспитание в странах Запада: сравнительный анализ 77
- Рябцев В. К., Ильичева И. В., Ряшина В. В.** Проектирование возрастнo-нормативных моделей развития дошкольников в условиях образовательного комплекса 88

Стулова Г. П. О формировании творческих способностей учащихся	95
Безбородова Л. А. Проблемы дошкольного и начального образования	100
Морева Н. А., Дмитриев Ю. А., Кротова Т. В. Методика использования деловых игр в работе с педагогами дошкольного образования	105
Луцкая Е. Е., Мерзлякова Е. В. Методы и технологии разрешения конфликтов в управлении знаниями	114
Масягина Н. В. Конфликты в среде физкультурно-спортивного персонала	122

Проекты и инновации

Фролова А. А. Шаг вперед, два шага назад: к вопросу об инновациях и традициях в образовательном процессе	126
Фабинская А. А., Фомина Е. В. Связь креативности и асимметрии зрительного сенсорного входа у школьников	135
Радынова О. П. Народные колыбельные как средство формирования основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста	144

Методика и технологии обучения

Малинина С. А. Изучение невербальных средств общения в процессе формирования коммуникативно-речевых умений школьников	150
Желеева А. В. Диагностика мотивации школьников к изучению физики	155
Асланов Р. М., Беляева Е. В., Муханов С. А. Информационные технологии автоматизированной генерации заданий по дифференциальным уравнениям	162
Калугин А. И. Оптимизационный эксперимент в среде AnyLogic	168
Ефимов П. И. Рассмотрение вопросов информационной безопасности на примере изучения семейства файловых систем ОС Linux ext2fs-ext4fs на уроках информатики в средней школе	174
Нелюбина Е. Г., Сафина Л. Г. Основные методические подходы к решению задач, связанных с растворимостью и кристаллизацией	181
Доброхотов Э. В. Один из подходов к изучению темы «Физическая модель идеального газа и распределение Максвелла по скоростям молекул»	186

Слово предоставляется

Стулов И. Х. К вопросу о методах обучения эстраднему пению	191
Сафошин А. В. Социально-педагогическая сущность идеала восточных единоборств: личностный подход	197

ECONOMIC AND LEGAL SPACE OF EDUCATION

Economics (08.00.00)

Law (12.00.00)

Legal support of social and cultural development

Yakovleva M. A. Legal Aspects of Interaction between the State and Civil Society.7

Checha V. V. Non-State Forms of Accreditation and Financing of Educational Organizations: Legal Issues13

Economics and school

Musarsky M. M., Dmitriev M. A. Technology of Financial Management in Educational Organization: Goals and Objectives22

Raizberg B. A., Lysenko A. A. Situational Analysis of Statutory and Regulatory Provisions in Russian Education.33

SCIENCE TO EDUCATION

Pedagogics (13.00.00)

Educational standards and pedagogical practice

Veretennikova L. K. The General and Special in Professional and Pedagogical Training of Bilingual Students in New Conditions40

Zverev S. M., Slobodchikov V. I. Analysis of the Concept "Prototype" – Condition of Assessment and Development of the Content of Education44

Magomedov R. M. Methodical Aspects of Use of Organizational Forms of Education in Teachers' Training University within the Introduction of Means of Information and Communication Technologies.50

Novichkov V. B. Anthropological Didactics: Problems and Prospects57

Volkova E. G. Possible didactic approaches to increasing efficiency of teaching philosophy in higher school64

Smirnova I. M. Requirements to the formulation of the theme of scientific and methodical research.70

School and society

Dzhurinsky A. N. Interethnic Education in the Countries of the West: a Comparative Analysis77

Ryabtsev V. K., Ilyichova I. V., Ryashina V. V. Design of the Age-Related Normative Models of Development.88

Stulova G. P. Formation of Creative Abilities of Pupils	95
Bezborodova L. A. The Issues in Preschool and Primary Education.	100
Moreva N. A., Dmitriev Yu. A., Krotova T. V. Methods of Using Games in Preschool Teacher Training	105
Lutskaya E. E., Merzlyakova E. V. Methods and Technologies of Conflict Resolution in Knowledge Management.	114
Masyagina N. V. Conflict among the Sports Staff Members.	122

Projects and innovations

Frolova A. A. One Step Forward, Two Steps Back: to the Issue of Innovations and Traditions in Educational Process	126
Fabinskaya A. A., Fomina E. V. Connection between Creativity and Asymmetry of the Visual Sensory Input among Pupils	135
Radynova O. P. Folk Lullabies as a Means of Forming the Foundations of Musical Culture of Preschool Age Children.	144

Methods and technologies of training

Malinina S. A. The Study of Non-Verbal Means of Communication in the Course of Formation of Communicative and Speech Skills of School Students.	150
Zheleeva A. V. The Diagnostics of School Students' Motivation towards Learning Physics.	155
Aslanov R. M., Belyaeva E. V., Mukhanov S. A. Information Technologies of Automated Generation of Tasks on the Differential Equations.	162
Kalugin A. I. Optimization Experiment in AnyLogic.	168
Efimov P. I. Consideration of Information Security Issues on the Example of the Study of Family of File Systems ext2fs-ext4fs of Linux Operation System at Informatics Lessons in High School.	174
Nelubina E. G., Safina L. G. Basic Methodological Approaches to the Solution of Problems Related to Solubility and Crystallization	181
Dobrokhotoev E. V. One Approach to the Study of the Topic "Physical Model of Ideal Gas and Maxwell Distribution of Molecular Velocities"	186

The floor is given

Stulov I. Kh. To the Issue of Methods of Teaching Pop Singing.	191
Safoshin A. V. Social and Pedagogical Nature of the Ideal of Oriental Martial Arts: Personal Approach	197

УДК 316.334
ББК 60.5

ПРАВОВОЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА

М. А. Яковлева

Статья посвящена формированию гражданского общества в России. Выявлены основные признаки гражданского общества и определены формы властных отношений между обществом и государством. В статье рассмотрены отношения гражданского общества и государства, реализация принципов правового государства, заложенных в Конституции. Правовое государство в России имеет ряд характеристик, которые присущи только ей в силу экономических, политических, культурных и правовых особенностей, закрепленных в Конституции. При определенных обстоятельствах наша страна имеет все шансы сформировать полноценное гражданское общество и достичь правового государства, на практике реализовав принципы гражданского общества и правового государства. Тенденция последних лет показывает, насколько государство заинтересовано в участии общества, для этого создаются проекты, которые позволяют гражданам влиять на принимаемые решения.

Ключевые слова: правовое государство, гражданское общество, конституционные гарантии, государство, общество.

LEGAL ASPECTS OF INTERACTION BETWEEN THE STATE AND CIVIL SOCIETY

М. А. Yakovleva

The article is devoted to the formation of civil society in Russia. The main features of civil society and the forms of power relations between state and society. The article analyzes the relationship of civil society and the state, the implementation of the rule of law inherent in the Constitution. Legal state in Russia has a number of characteristics that are unique due to economic, political, cultural and legal features, enshrined in the Constitution. Under certain circumstances, our country has all the chances to form a full-fledged civil society and to achieve a lawful state, in practice, implementing the principles of civil society and legal state. The tendency of the current years shows how the state is interested in the participation of the community by creating projects that allow citizens to influence decisions.

Keywords: legal state, civil society, constitutional guarantees, the state, society.

В настоящий момент в России происходит становление гражданского общества, а также процесс налаживания «диалога» между организациями, представляющими гражданское общество, и властными и правительственными структурами. Возможность или не-

возможность взаимодействия между этими двумя секторами является основным критерием в возможности и, соответственно, невозможности свободного развития гражданского общества.

Помимо этого степень взаимодействия косвенно отражает степень свобод в государстве,

возможность народа, граждан донести свое мнение до государственных и властных институтов, возможность влиять на их решения. Проблема невозможности данного «диалога», «глухость» государства и власти к мнению общества является одним из показателей закрытости власти.

Хочется обратить внимание, что среди современных концепций гражданского общества в качестве идейного основания гражданского общества берется за основу противопоставление экономических и социально-политических сфер.

В реалиях современного состояния общества популяризируется концепция социал-демократического гражданского общества, возникшая в начале XX в. Акцентируется внимание на симбиозе взаимодействия с государством. Тот аспект, что государство формирует институты гражданского общества, с целью эффективного функционирования демократического государства и рыночной экономики. В этой концепции гражданское общество рассматривается как вспомогательный государственный институт общественности, нацеленный на всестороннее развитие общества в целом. Если раньше говорилось о противостоянии или слаженной работе между собой политической, экономической, духовной и, безусловно, социальной сфер, то социал-демократическая концепция внедряет в эту модель сфер жизнедеятельности общества пятую сферу – гражданское общество, которое вбирает в себя все продукты жизнедеятельности общества и государства. В данной теории гражданское общество и государство не отождествляются, но и не противопоставляются друг другу.

Гражданское общество является одним из понятий, содержание которого охватывает целостную совокупность неполитических и неполитизированных духовных и экономических отношений в обществе. Гражданское общество является областью спонтанной самореализации людей либо в состоянии свободных индивидов, либо в виде добровольных объединений в качестве граждан, защищенной соответствующими правовыми нормами от любых проявлений произвольной односторонней регламентации их деятельности со стороны государства и его органов [1].

Современное значение понятия «гражданское общество» подразумевает под собой баланс отношений индивидуальных, коллективных и государственных, одновременно представляя собой опосредованную от государства сферу общественных отношений. Можно сказать, что гражданское общество – это уровень общественного развития, характеризующийся следованием принципам защиты прав и свобод человека, а также соблюдение человеком предписанных ему обязанностей и несение ответственности за общественное развитие. Основные предпосылки возникновения сводятся к экономической сфере: рыночные отношения, многообразие форм собственности и экономическая свобода.

Целеориентация основана на приоритетности прав человека как самостоятельного субъекта. В качестве особенностей взаимоотношений является их векторная направленность: с иерархичной вертикальной, характерной для государственных структур, на горизонтальную, более свободную и гибкую. Особое место в общественных отношениях занимает конкуренция среди юридически свободных индивидов.

Обобщение теоретических мыслей и практических исследований позволяет выявить основные признаки гражданского общества:

1. Существование такой социально-правовой единицы, как «гражданин» – личность, которой присуща наличие идеалов, активно использующая имеющиеся права и свободы с целью удовлетворения своих разнообразных потребностей, не противореча при этом общим потребностям социума, а также исправно исполняя свои обязанности.

2. Институционализация структур, созданных на коммерческой и некоммерческой основе, с целью реализации предоставленных свобод.

3. Политическая активность и культура, опосредованная установлением демократического строя государства, предоставляющего возможность гражданам принимать участие в реализации различных значимых для него и для государства проектов.

4. Этическое и правовое самосознание граждан, а также наличие регулирующей составляющей этико-правового поведения.

5. Экономическая составляющая гражданского общества: различные формы собствен-

ности, конкуренция, развитие рыночных отношений с целью создания материальной основы для реализации прав и свобод гражданина, а также удовлетворения его различных потребностей.

6. Наличие эффективных механизмов взаимодействия с окружающей средой.

7. Свободная массовая информационная система, как гарант свободного обмена информацией.

Важным элементом гражданского общества является автономность общества. Данная характеристика обозначает рамки влияния государства, то есть государство устанавливает определенные общие границы на основе закона, а функционирование гражданского общества остается независимым. Характеристика автономности является производной исторической эволюции понятия гражданского общества.

Обобщая теоретические работы исследователей, спектр властных отношений между обществом и государством можно выразить в следующих формах [2, с. 191]:

- законодательное регулирование деятельности граждан и гражданских ассоциаций;
- корректировка условий функционирования гражданского общества и его ресурсов;
- формирование определенной государственной идеологии и поддержание ее ценностей внутри общества.

С другой стороны, общество тоже может влиять на деятельность государства, если имеет следующие возможности:

- участие в формировании государства и правящей элиты;
- оказание влияния на принятие государственных решений;
- навязывание определенных политических ценностей.

В современном мире наблюдается тенденция непосредственной взаимосвязи общества и государство, эти два элемента социума действуют наравне.

Наиболее распространенным сейчас является развитие демократического общества, где государство ориентируется на демократическое устройство общества и эффективное управление.

Современное демократическое государство строит свою политику с привлечением ин-

ститутов, которые входят в социальную систему общества.

Государственное управление неразрывно связано с человеком и его деятельностью. Государственное управление как элемент входит в социальную систему общества. Это довольно сложная система, она формируется по модели, которая задана человеком и призвана служить целям обеспечения с более эффективной степенью удовлетворения его потребностей, интересов и стремлений, главным образом в сфере коллективного существования, а в более широком смысле – в разнообразных проявлениях общественной жизни людей.

Именно с этим связано, что государственное управление неразрывно следует за государством и обществом и так же исторически развивается. Поэтому практическая реализация деятельности государственного управления всегда обусловлена историческим этапом развития определенного общества, его культурной, политической, экономической и правовой стороной, ее развитостью, господствующими в этом обществе государственными идеологиями и ценностями. Оно выражается во взаимосвязях человека, общества и государства.

Демократический характер управления, целевая ориентация и другие качества общества предполагают привлечение широких кругов граждан к участию в осуществлении управления.

Это проявляется в участии в выборах, на избирательных участках, в активной политической позиции, в отправлении правосудия народными заседателями и в элементарном стремлении людей и общества сделать жизнь лучше.

Проблемы взаимодействия общества и государства стоит изучать с точки зрения осмысления механизмов осуществления государственной власти и управления, что важно для понимания того, как происходит функционирование структур государственного аппарата.

Общество по своей специфике неоднородно, каждый член общества имеет свои собственные потребности и желания, распределяя их согласно собственной системе приоритетов.

Ситуация осложняется так же тем, что в обществе образуются устойчивые группы, корпорации, организации людей и появляются групповые потребности, желания и приоритеты. И цели

различных групп могут совпадать, пересекаться или полностью противоречить друг другу.

Само собой разумеется, что каждая такая социальная группа или общность людей стремится, чтобы цели государственного управления решали только их проблемы, это и осложняет составление единой программы реализации таких потребностей и желаний.

Открытость государства обществу, с точки зрения оптимальной подверженности государства общественным запросам, и степень вовлеченности граждан в процессы его деятельности характеризуют в главных чертах эффективность осуществления государственного управления, как демократического и социально-правового общественно-политического института [3, с. 590].

Именно в этой последовательности можно увидеть закономерную взаимосвязь социальных явлений, действий и событий, в результате которых происходит разработка и принятие решений, а также их реализация при помощи имеющихся у государства ресурсов. Институты политической системы общества влияют на содержание и структуру государственного управления, формы и методы его осуществления, определяют их целесообразность и эффективность.

В современной России источники правового государства должны первоначально находиться в Конституции, которая обеспечивает верховенство права в стране.

Другие законы не могут ей противоречить, а следовательно, обязаны полностью соответствовать основному закону для сохранения конституционного базиса государства. Фундамент правового государства должен изначально складываться из статей Конституции, а уж потом обеспечиваться, укрепляться и расширяться другими законами.

Каждое государство имеет свои особенности, характерные в отношении традиций, общепринятых правил и норм поведения.

Важность гражданского общества и правового государства трудно переоценить.

В условиях современности правовые особенности могут быть препятствием или сулить те или иные выгоды государству.

Возникает вопрос, является ли Россия правовым государством и есть ли предпосылки создания гражданского общества в нашей

стране. Поскольку речь идет о достаточно сложных процессах, ответом на вопрос может быть только то, что большая часть фундамента для реализации полноценного правового государства уже заложена в основном законе страны – Конституции России. Смогут ли граждане реализовать данные в Конституции гражданские права, вопрос очень сложный и требует длительного времени для разрешения и выяснения его.

Принципы правового государства, закрепленного в РФ Конституцией, представляют собой целую систему мер и функций, воплотившихся в организации государственной власти и политического устройства РФ. Важен также вектор социальной направленности государства в своей сути, что делает Конституцию преемницей существующей системы защиты прав и свобод человека не только в стране, но и во всем мире.

Особенной чертой административно-территориального устройства России является система федеративных отношений между федеральным правительством и регионами, входящими в состав страны и являющимися ее полноправными субъектами, что и сохраняет так называемую двойную гарантию против произвола властей и лучше обеспечивает права и свободы граждан путем законодательного закрепления их в конституциях и уставах субъектов федерации.

Согласно концепции гражданского общества и сохранения территориальной целостности государства, вводится запрет на разжигание социальной, расовой, национальной и религиозной вражды [4, с. 19].

Среди множества предоставляемых гражданину России прав и свобод стоит особо выделить следующие предоставляемые Конституцией РФ права на:

- жизнь (ч. 1, ст. 20);
- защиту достоинства личности (ст. 21);
- свободу и личную неприкосновенность (ст. 22);
- неприкосновенность жилища (ст. 25);
- свободное передвижение и выезд за пределы страны (ст. 27);
- свободу слова и мысли;
- свободу средств массовой информации и запрет цензуры (ст. 29);

- свободу объединений и их деятельности (ст. 30), мирных собраний (ст. 31);
- участие в управлении делами государства самостоятельно и через представителей;
- охрану здоровья и медпомощь (ч. 2, ст. 7; ст. 41);
- гарантию защиты прав и свобод (ст. 45, 46) в суде;
- обращение в органы государственной власти и местного самоуправления (ст. 33).

В соответствии с общепринятыми принципами и нормами международного права предоставляются гарантии прав коренных и малочисленных народов.

Президент РФ является гарантом Конституции и для этого наделен широкими полномочиями, которые он исполняет в течение определенного Конституцией срока службы. Президент вводится в должность путем присяги на верность Конституции (ч. 2, ст. 80, 82).

Наряду с правами граждане России призваны исполнять ряд обязанностей, заключающихся в уплате налогов и сборов (ст. 57), охраны природы и окружающей среды (ст. 58), защите отечества (ст. 59) и охрану исторического наследия (ч. 3, ст. 44), вместе с органами государственной власти, местного самоуправления, должностными лицами соблюдать Конституцию Российской Федерации и законы (ч. 2, ст. 15).

Правовое государство невозможно при отсутствии разделения властей на законодательную, исполнительную и судебную, поэтому Конституция РФ обеспечивает такое разделение власти (ст. 10) соответствующими статьями Конституции (ч. 1, ст. 11). Одновременно с этим важно эффективное средство контроля властей от сосредоточения власти в одних или нескольких руках, и оно представлено в виде сдержек и противовесов, обеспечивающих невмешательство ветвей власти в дела и сферу деятельности друг друга.

Принципы правового государства в России развивались в рамках трех этапов, согласно которым их формирование и окончательное становление произошло только на третьем этапе.

Идеи и принципы гражданского общества и правового государства нашли свое практическое воплощение в статьях Конституции Российской Федерации от 12 декабря 1993 г.

Правовое государство в России имеет ряд своеобразных характеристик, которые присущи только ей в силу экономических, политических, культурных и правовых особенностей, закрепленных основным документом страны – Конституцией.

Россия конституционно является правовым государством, основанным на принципах:

- господства права над личностью и государством;
- недопущения сосредоточения государственной власти в одних или нескольких руках;
- гражданского общества;
- свободы и демократии;
- законодательно установленного разделения властей и сдержек противовесов;
- гарантии и защиты прав человека и гражданина на территории своей страны;
- приоритета международной системы права, являющейся частью правовой системы России;
- конституционно гарантированного политического многообразия и свободы мнений и мысли, средств массовой информации;
- широких политических и демократических прав и свобод, обязанностях гражданина и государства друг перед другом и многих других.

Эти принципы являются неотъемлемой частью системы правового государства не только в России, но и во всем мире.

В силу экономических, национальных, политико-правовых и культурных особенностей, в силу исторического развития России в обществе сложилось особое представление о гражданском обществе и правовом государстве. В большинстве случаев основной проблемой является концептуальный разрыв, который образовался между правовыми нормами, закрепленными в Конституции страны, и понятием о том, каким образом станет возможным их реализация.

Важно учитывать особенности исторического развития страны, способы взаимодействия власти и общества, которые складывались на протяжении веков и характера гражданского самосознания.

Формирование правового государства – процесс сложный и требующий выполнения многих условий. При определенных обстоя-

тельства наша страна имеет все шансы сформировать полновесное гражданское общество и достичь правового государства, на практике реализовав принципы гражданского общества и правового государства.

Общество может активно участвовать в формировании государственной власти.

Тенденция последних лет отражает, насколько государство заинтересовано в участии общества, для этого создаются проекты, которые позволяют обычным гражданам влиять на принимаемые решения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новейший философский словарь [Текст] / ред. А. А. Грицанов. – Минск: Книжный Дом, 1999.
2. Антонова, Н. Б. Теория и методология государственного управления [Текст]: курс лекц. / Н. Б. Антонова, Л. М. Захарова, Л. С. Вечер; под ред. Н. Б. Антоновой. –

Минск: Академия управления при Президенте РБ, 2004.

3. Государственное управление. Основы теории и организации [Текст]: в 2 т. / под ред. В. А. Козбаненко. – М.: Статут, 2002. – Т. 2.
4. Кравченко, И. И. Государство и общество [Текст] / И. И. Кравченко // Вопросы философии. – 2007. – № 7. – С. 19–35.

REFERENCES

1. Noveyshiy filosofskiy slovar. Ed. A. A. Gritsanov. Minsk: Knizhnyy Dom, 1999.
2. Antonova N. B., Zakharova L. M., Vecher L. S. *Teoriya i metodologiya gosudarstvennogo upravleniya: kurs lekts.* Ed. N. B. Antonova. Minsk: Akademiya upravleniya pri Prezidente RB, 2004.
3. Gosudarstvennoe upravlenie. Osnovy teorii i organizatsii: in 2 vol. Ed. V. A. Kozbanenko. Moscow: Statut, 2002. Vol. 2.
4. Kravchenko I. I. Gosudarstvo i obshchestvo. *Voprosy filosofii.* 2007, No. 7, pp. 19–35.

Яковлева Мария Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры теоретической и специальной социологии института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета
e-mail: masha1604@yandex.ru

Yakovleva Maria A., PhD in Sociology, Associate Professor, Theoretical and Special Sociology Department, Institute for Social and Humanities Knowledge, Moscow State Pedagogical University
e-mail: masha1604@yandex.ru

УДК 37.01
ББК 74.04

НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ ФОРМЫ АККРЕДИТАЦИИ И ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: ПРАВОВЫЕ ВОПРОСЫ

В. В. Чеха

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» впервые комплексно урегулировал вопросы общественной аккредитации образовательных организаций и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ. В связи с этим в статье исследуются вопросы, связанные с правовым статусом общественной аккредитации образовательных организаций и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, вопросы соотношения данных видов аккредитации с государственной аккредитацией, вопросы взаимосвязи общественной аккредитации образовательных организаций и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ с бюджетным финансированием образования в контексте дальнейшего развития моделей оценки качества образования.

Ключевые слова: общественная аккредитация организаций, профессионально-общественная аккредитация образовательных программ, государственная аккредитация образовательной деятельности, бюджетное финансирование, образовательные организации, аккредитационный орган, аккредитационная экспертиза, профессиональный стандарт, объединение работодателей, качество образования, федеральный государственный образовательный стандарт.

NON-STATE FORMS OF ACCREDITATION AND FINANCING OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: LEGAL ISSUES

V. V. Checha

Federal law "On education in Russian Federation" for the first time comprehensively settled the issues of public accreditation of educational organizations and professional and public accreditation of educational programs. In this regard, the article analyzes the issues connected with legal status of public accreditation of educational organizations and professional and public accreditation of educational programs, issues of a ratio of these types of accreditation with the state accreditation, interrelation of public accreditation of the educational organizations and professional and public accreditation of educational programs with the budgetary financing of education in the context of further development of models of an assessment of quality of education.

Keywords: public accreditation of organizations, professional and public accreditation of educational programs, state accreditation of educational activity, budgetary financing, educational organizations, accreditation body, accreditation expertise, professional standard, association of employers, quality of education, federal state educational standard.

Одним из новшеств Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ «Об образовании в РФ») является достаточно подробное регулирование негосударственных форм аккредитации образовательных организаций и образовательной деятельности: общественной аккредитации организаций и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ.

Ранее действовавший Закон «Об образовании» в ч. 41 ст. 33.2 содержал норму, допускающую возможность получения образовательными учреждениями общественной (общественно-профессиональной) аккредитации в российских, иностранных и международных образовательных, научных, общественных и иных организациях. Однако порядок получения такого рода аккредитации не регулировался.

Характерно, что Закон «Об образовании» не различал понятия «общественная аккредитация» и «общественно-профессиональная аккредитация». Согласно ч. 41 ст. 33.2 Закона «Об образовании» образовательные учреждения, научные организации могли получать общественную (общественно-профессиональную) аккредитацию в российских, иностранных и международных образовательных, научных, общественных и иных организациях. Сведения о результатах общественной (общественно-профессиональной) аккредитации образовательного учреждения или научной организации могли рассматриваться при проведении аккредитационной экспертизы при государственной аккредитации.

ФЗ «Об образовании в РФ» в ст. 96 впервые достаточно подробно урегулировал статус как общественной аккредитации организаций, так и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, разделяя два вида аккредитации. При этом, согласно ч. 8 ст. 96 ФЗ «Об образовании в РФ», сведения об имеющейся у организации, осуществляющей образовательную деятельность, общественной аккредитации или профессионально-общественной аккредитации представляются в аккредитационный орган и рассматриваются при проведении государственной аккредитации.

Положение о государственной аккредитации образовательной деятельности, утвержденное Постановлением Правительства РФ от 18.11.2013 № 1039 в п. 8 предусматривает, что к заявлению на государственную аккредитацию организация, осуществляющая образовательную деятельность, прилагает в том числе сведения о наличии (отсутствии) общественной аккредитации в российских, иностранных и международных организациях и (или) профессионально-общественной аккредитации.

Таким образом, результаты общественной аккредитации или профессионально-общественной аккредитации имеют более серьезное значение для обладателей с точки зрения ее влияния на процесс государственной аккредитации, в отличие от общественной (общественно-профессиональной) аккредитации, в ФЗ «Об образовании в РФ». Результаты общественной (общественно-профессиональной) аккредитации с точки зрения ФЗ «Об образовании в РФ» могли влиять

только на мнение экспертов – членов комиссии по аккредитационной экспертизе. Результаты общественной аккредитации или профессионально-общественной аккредитации могут влиять на решения, принимаемые на любой стадии проведения государственной аккредитации.

Сам по себе термин «рассматриваются» не обязывает рассматривающих результаты аккредитации лиц принимать их во внимание при вынесении решения. Тем не менее очевидно, что обладание общественной аккредитацией и (или) профессионально-общественной аккредитацией позволяют образовательным организациям занимать более выгодную позицию по отношению к аккредитационному органу во время государственной аккредитации. Наличие положительного результата общественной аккредитации и (или) профессионально-общественной аккредитации позволяет воздействовать на формирование позиции аккредитационного органа при вынесении им решения и увеличивает вероятность благоприятного для заявителя решения о поводе государственной аккредитации.

Общественная аккредитация организаций и профессионально-общественная аккредитация образовательных программ существенно отличаются от государственной аккредитации (таблица).

Вышесказанное свидетельствует о том, что государственная аккредитация и с другой стороны – общественная и профессионально-общественная аккредитация различаются прежде всего своими последствиями. Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и профессионально-общественная аккредитация образовательных программ не порождают каких-либо обязательств со стороны органов государственной власти, местного самоуправления в том числе в части финансового обеспечения. Данное обстоятельство в условиях России резко снижает ценность данных видов аккредитации для организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

В связи с этим следует отметить: в ряде исследований отмечается, что в «настоящее время российские образовательные учреждения в большинстве своем не осознают необходимости в независимой оценке качества образовательных услуг. Спрос на данные виды услуг в России незначителен, поэтому говорить об эффективном рын-

Таблица

Параметры сравнения	Государственная аккредитация	Общественная аккредитация образовательных организаций	Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ
Объекты аккредитации	Основные образовательные программы, реализуемые в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, за исключением образовательных программ дошкольного образования, а также основные образовательные программы, реализуемые в соответствии с образовательными стандартами	Организации, осуществляющие образовательную деятельность	Образовательные программы, реализуемые организацией, осуществляющей образовательную деятельность
Цель аккредитации	Определение соответствия федеральному государственному образовательному стандарту образовательной деятельности	Признание уровня деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, соответствующим критериям и требованиям российских, иностранных и международных организаций	Признание качества и уровня подготовки выпускников, освоивших образовательную программу в конкретной организации, осуществляющей образовательную деятельность, отвечающими требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля
Акты, регулирующие порядок проведения	ФЗ «Об образовании в РФ»; Положение о государственной аккредитации образовательной деятельности, утвержденное Постановлением Правительства РФ от 18.11.2013 № 1039	Порядок проведения устанавливается общественной организацией, которая проводит общественную аккредитацию	Порядок проведения устанавливается работодателем, объединением работодателей или уполномоченной ими организацией, которые проводят указанную аккредитацию
Статус результата	Получение свидетельства о государственной аккредитации означает подтверждение факта соответствия федеральным государственным образовательным стандартам образовательной деятельности (как следствие возникает возможность получения бюджетного финансирования и иные права при взаимоотношениях с органами государственной власти)	Результаты не влекут за собой дополнительные финансовые обязательства государства. Последствия могут устанавливаться решениями самой организации в рамках имеющихся у нее возможностей и полномочий	Результаты не влекут за собой дополнительные финансовые обязательства государства. Последствия могут устанавливаться решениями самой организации в рамках имеющихся у нее возможностей и полномочий
Характер мотивации	Законом не установлена обязательность, однако для большинства государственных и муниципальных образовательных организаций, реализующих образовательные программы в соответствии со стандартом, фактически государственная аккредитация является обязательной, так как только при ее наличии возможно бюджетное финансирование и возникновение прочих возможностей, в частности, по освобождению обучающихся от призыва на военную службу	Проводится по желанию организации	Проводится по желанию организации
Особенности процедуры	Основной элемент процедуры – аккредитационная экспертиза, урегулированная Федеральным законом об образовании в РФ и Положением о государственной аккредитации, основывающаяся на принципах объективности ее проведения и ответственности экспертов за качество ее проведения и предполагает участие экспертов или экспертных организаций, имеющих необходимую квалификацию и соответствующих установленным требованиям	Процедура устанавливается самой организацией	Процедура устанавливается самой организацией

Параметры сравнения	Государственная аккредитация	Общественная аккредитация образовательных организаций	Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ
Субъекты осуществления	Проводится аккредитационным органом – федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования (Рособрнадзор), или органом исполнительной власти субъекта РФ, осуществляющим переданные Российской Федерацией полномочия в сфере образования	Проводится различными российскими, иностранными и международными организациями в соответствии с уставными целями указанных организаций	Проводится работодателями, их объединениями, а также уполномоченными ими организациями
Срок осуществления процедуры	До 105 дней	Срок определяется организацией, проводящей аккредитацию	Срок определяется организацией, проводящей аккредитацию
Срок действия результата	6 лет для организации, осуществляющей образовательную деятельность по основным профессиональным образовательным программам; 12 лет для организации, осуществляющей образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам	Срок действия устанавливается организацией, проводящей аккредитацию	Срок действия устанавливается организацией, проводящей аккредитацию

ке аккредитационных услуг в России представляется преждевременным» [1, с. 18].

Тем не менее участие общественных организаций в оценке качества образования характерно также и для других стран [2, с. 286–287]. Так, например, в Китае, согласно появившемуся в 2002 г. «Закону СНО» (стимулировании негосударственного образования), органы образования создают общественные посреднические организации либо получают им экспертизу функционирование учебных заведений и качества образования, результаты которой подлежат опубликованию с перспективой распространения такого рода механизмов также и на государственное образование [3, с. 82–83].

Вышесказанное свидетельствует о том, что расширение участия общественности в оценке качества образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, соответствует основным мировым тенденциям.

Согласно ч. 2 ст. 96 ФЗ «Об образовании в РФ», под общественной аккредитацией понимается признание уровня деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, соответствующим критериям и требованиям российских, иностранных и международных организаций.

Таким образом, основой общественной аккредитации выступает процесс оценки соответствия деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность кри-

териям и требованиям, разработанным проводящей аккредитацию общественной организацией. Данная организация устанавливает:

- а) порядок проведения общественной аккредитации;
- б) формы и методы оценки при ее проведении;
- в) права, предоставляемые аккредитованной организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Необходимо обратить внимание на формулировку ч. 2 ст. 96 ФЗ «Об образовании в РФ», согласно которой права, предоставляемые аккредитованной организации, осуществляющей образовательную деятельность, устанавливаются общественной организацией, которая проводит общественную аккредитацию. Указанные права не могут выходить за рамки правоотношений «аккредитованная организация – общественная организация, проводящая аккредитацию». То есть в результате общественной аккредитации у аккредитуемой организации не могут возникнуть дополнительные права, обусловленные фактом наличия общественной аккредитации в ее правоотношениях с иными организациями при отсутствии согласия на наличие такого рода дополнительных прав со стороны указанных организаций.

Наличие общественной аккредитации может, безусловно, влиять на формирование решения работодателя по отношению к приему

на работу выпускников той или иной образовательной организации. Однако ее наличие не порождает, например, у работодателя обязанности безоговорочно принимать без испытательного срока на работу выпускников образовательной организации – обладателя такого рода аккредитации.

В качестве примера организации, занимающейся общественной аккредитацией, возможно привести всероссийскую общественную организацию Вольное экономическое общество России (ВЭО России). Данная общественная организация проводит аккредитацию образовательных организаций (профильных кафедр) по направлениям «Экономика» и «Управление» [4].

Общественная аккредитация также востребована в иных сферах. Так, например, в литературе отмечается, что «институт общественной аккредитации объективно востребован, что также обусловлено новой структурой Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования бакалавра и магистра третьего поколения» [5, с. 76].

Согласно ч. 3 ст. 96 ФЗ «Об образовании в РФ» работодатели, их объединения, а также уполномоченные ими организации вправе проводить профессионально-общественную аккредитацию профессиональных образовательных программ, реализуемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Понятие «работодатель» закреплено в ст. 20 Трудового кодекса Российской Федерации (ТК РФ). Согласно данному понятию, работодатель – это физическое лицо либо юридическое лицо (организация), вступившее в трудовые отношения с работником. В случаях, предусмотренных федеральными законами, в качестве работодателя может выступать иной субъект, наделенный правом заключать трудовые договоры.

К числу основных прав работодателя относится право создавать объединения работодателей в целях представительства и защиты своих интересов и вступать в них (ст. 22 ТК РФ).

Статус объединений работодателей урегулирован Федеральным законом от 27.11.2002 № 156-ФЗ «Об объединениях работодателей» (далее – Закона «Об объединениях работодателей»). Под объединением работодателей пони-

мается форма некоммерческой организации, основанная на членстве работодателей (юридических и (или) физических лиц) (ч. 1 ст. 3 Закона «Об объединениях работодателей»).

Согласно ч. 1, 2 ст. 4 Закона «Об объединениях работодателей», объединения работодателей могут создаваться по территориальному (региональному, межрегиональному), отраслевому, межотраслевому, территориально-отраслевому признакам.

К числу главных функций объединений работодателей относятся прежде всего формирование позиций и отстаивание интересов своих членов по вопросам регулирования социально-трудовых отношений и связанных с ними экономических отношений во взаимоотношениях с профессиональными союзами и их объединениями, органами государственной власти, органами местного самоуправления и иными лицами.

Тем не менее из содержания Закона «Об объединениях работодателей» следует, что у объединений работодателей могут быть также и различные права, в том числе права, предусмотренные уставом (ч. 1.1 ст. 13 Закона «Об объединениях работодателей»). В связи с этим появляется возможность включать в уставы объединений работодателей полномочия, связанные с профессионально-общественной аккредитацией образовательных программ.

Профессионально-общественная аккредитация представляет собой область деятельности, которая в наибольшей степени соответствует целям и задачам объединений работодателей. Однако крупные работодатели также могут быть заинтересованы в профессионально-общественной аккредитации образовательных программ с целью получения кадров, отвечающих необходимым требованиям. Профессионально-общественная аккредитация, проведенная такими работодателями, как ОАО «Газпром», ОАО «РЖД», ОАО «Роснефть», ОАО «Норильский никель», ЗАО «Трансмашхолдинг» и другими, способна выступать пусть и кратковременным, но серьезным фактором влияния на ситуацию на рынке труда.

Согласно ч. 4 ст. 96 ФЗ «Об образовании в РФ», профессионально-общественная аккредитация профессиональных образовательных программ предполагает признание качества и уровня подготовки выпускников, освоивших

такую образовательную программу в конкретной организации, осуществляющей образовательную деятельность, отвечающую требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля.

Профессиональный стандарт определяется как характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности (ст. 195.1 ТК РФ).

Значение профессионального стандарта в трудовых отношениях с точки зрения ТК РФ определяется следующим:

а) в соответствии с профессиональными стандартами формулируется трудовая функция (работа по должности в соответствии со штатным расписанием, профессии, специальности с указанием квалификации; конкретный вид поручаемой работнику работы) в части квалификации, наименований должностей и квалификационных требований к ним в случае, если с выполнением работ по определенным должностям, профессиям, специальностям связано предоставление компенсаций и льгот либо наличие ограничений (ст. 57 ТК РФ);

б) с учетом профессиональных стандартов (равно как и с учетом единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих, единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, государственных гарантий по оплате труда) производится тарификация работ и присвоение тарифных разрядов работникам, а также устанавливаются тарифные системы оплаты труда (ст. 143 ТК РФ);

в) с учетом профессиональных стандартов (равно как и с учетом единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих, единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих), государственных гарантий по оплате труда, рекомендаций Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений, мнения соответствующих профсоюзов (объединений профсоюзов) и объединений работодателей устанавливаются системы оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений, кроме тарифной (ст. 144 ТК РФ);

г) профессиональные стандарты в ряде случаев выступают альтернативой квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках (см., напр., ст. 330.2 ТК РФ, регулирующие особенности приема на подземные работы).

Таким образом, профессиональные стандарты выступают в роли некоего подобия уже существующих квалификационных характеристик должностей рабочих и специалистов. Однако, если принимать во внимание порядок учреждения профессиональных стандартов, можно предположить, что данные стандарты в большей степени, чем квалификационные характеристики, могут отражать реальное состояние рынка труда.

Вышесказанное свидетельствует о том, что ценность профессиональных стандартов для сферы образования заключается прежде всего в том, что данные стандарты выступают источниками информации о реальных условиях рынка труда. Наличие профессиональных стандартов, при условии адекватности их содержания, позволяет структурировать образовательную деятельность по образовательным программам таким образом, что квалификация выпускников будет в наибольшей степени соответствовать потребностям рынка труда при всей сложности прогнозирования его развития.

Понятие «профессиональный стандарт» отсутствовало в Законе «Об образовании». Но, учитывая изложенное, ФЗ «Об образовании в РФ» в ч. 7 ст. 11 предусматривает, что при формировании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования учитываются положения соответствующих профессиональных стандартов.

Учитывая изложенное, следует признать крайне важное значение профессионально-общественной аккредитации образовательных программ в современных условиях. Будучи более гибкой по сравнению с государственной аккредитацией системой оценки качества подготовки обучающихся, профессионально-общественная аккредитация отражает в концентрированной форме связь профессионального образования с рынком труда.

Принципиально важен также международный аспект профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, реали-

зуемых в России. Так, в частности, Ассоциация инженерного образования России, проводящая аккредитацию образовательных программ в области техники и технологии, присваивает международный статус по итогам аккредитации, являясь полноправным членом альянса ENAEE с правом присвоения аккредитованным программам EUR-ACE знака, что обеспечивает признание такой программы в 14 странах Европы [6, с. 51]. Таким образом, профессионально-общественная аккредитация способна обеспечить «привязку» российского профессионального и высшего образования к международным трендам в области образования.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что профессионально-общественная аккредитация в отличие от государственной аккредитации способна в силу своего более гибкого статуса более полно и более объективно отражать потребности постоянно трансформирующегося под влиянием экономических факторов рынка труда.

Закрепление статуса общественной аккредитации организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ следует признать безусловным достижением ФЗ «Об образовании в РФ». Тем не менее для указанных видов аккредитации также характерен ряд проблем, связанных с сокрытием субъектами общественной аккредитации необходимой и предоставлением недостоверной информации, нарушением стандартов и регламентов проведения процедур общественной аккредитации, формализацией и имитацией аккредитационных процедур и другими обстоятельствами [1, с. 22].

Перспективы дальнейшего развития общественной аккредитации организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и профессионально-общественной аккредитации образовательных программ находятся в тесной зависимости от статуса государственной аккредитации. Также представляется важным отметить перспективы, связанные с встраиванием общественной, профессионально-общественной аккредитации в систему финансирования образовательных организаций.

Согласно ч. 9 ст. 96 ФЗ «Об образовании в РФ», общественная аккредитация и профессио-

нально-общественная аккредитация не влекут за собой дополнительные финансовые обязательства государства. Таким образом, в настоящее время отсутствует какая-либо взаимосвязь между бюджетным финансированием и общественной и профессионально-общественной аккредитацией.

Тем не менее взаимосвязь общественной и профессионально-общественной аккредитации с бюджетным финансированием может быть существенной при определенном возрастании значения данных видов аккредитации.

В связи с этим следует отметить пример института аккредитации в США. Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и профессионально-общественная аккредитация образовательных программ, урегулированные в ФЗ «Об образовании в РФ», по сути выступают аналогом процедур институциональной (касается всей образовательной организации) и специализированной (касается отдельных образовательных программ) аккредитации высших учебных заведений в США, которые осуществляются независимыми агентствами, создаваемыми ассоциациями вузов или специалистов-практиков на основе разработанных ими же стандартов [7, с. 121–122].

Процедуры как институциональной, так и специализированной аккредитации одинаковы: учебное заведение производит самооценку своей деятельности в соответствии с правилами, разработанными аккредитующим органом. После этого учебное заведение или программу посещает комиссия, которая принимает решение о соответствии (несоответствии) установленным стандартам. Аккредитация, произведенная агентствами, официально признанными Департаментом образования США, позволяет претендовать на государственную финансовую помощь [7, с. 121–122].

Таким образом, американская модель совмещает в себе негосударственный статус проводимой аккредитации и одновременно – государственный контроль за субъектами, осуществляющими такого рода аккредитацию. Данная модель позволяет рассматривать общественную, профессионально-общественную аккредитацию как основание для финансирования образовательной организации полно-

стью или в части отдельных образовательных программ за счет государственного или муниципального бюджета. Более того, в данной модели возможна дифференциация объема бюджетного финансирования в зависимости от результатов общественной, профессионально-общественной аккредитации, так как данные виды аккредитации также могут предполагать дифференциацию в зависимости от образовательной организации и (или) образовательной программы.

ФЗ «Об образовании в РФ» в ст. 2 предусматривает определение термина «качество образования», под которым понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Несмотря на наличие такого рода определения, которое принципиально допускает возможность дифференцированного подхода к оценке качества в зависимости от степени соответствия потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, государственная аккредитация предусматривает определение соответствия федеральному государственному образовательному стандарту, как уже было указано выше.

В связи с этим в качестве показателя, характеризующего качество образования, возможно указывать соответствие или несоответствие федеральному государственному образовательному стандарту. Другие показатели, которые могут более гибко характеризовать качество образования в конкретной образовательной организации, не могут быть учтены в ходе процедуры государственной аккредитации.

В связи с этим следует отметить перспективность процесса, предполагающего постепенную замену процедуры государственной аккредитации общественной, профессионально-общественной аккредитацией, которые более гибко могут интегрировать различные по-

казатели, характеризующие реальное качество образования в конкретной организации. Такого рода показатели могут включать не только соответствие федеральным государственным образовательным стандартам, но и, например, оценку со стороны работодателей, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, соответствие зарубежным стандартам и другие.

При этом дифференцированный в зависимости от образовательной организации и образовательной программы результат общественной, профессионально-общественной аккредитации позволит связать реальное качество образования с объемом бюджетного финансирования. В результате возникнет обратная связь между бюджетным финансированием и реальным качеством образования, позволяющая обеспечить постоянное повышение качества образования.

Вышеизложенное свидетельствует об имеющихся потребностях в развитии общественной аккредитации и профессионально-общественной аккредитации в России. Согласно ч. 5 ст. 96 ФЗ «Об образовании в РФ», на основе результатов профессионально-общественной аккредитации профессиональных образовательных программ работодателями, их объединениями или уполномоченными ими организациями могут формироваться рейтинги аккредитованных ими профессиональных образовательных программ и реализующих их организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В связи с этим при благоприятном сценарии в России могут также возникнуть в будущем рейтинги организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включающие также и зарубежные образовательные организации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ахтариев, И. З.* Особенности формирования рынка услуг общественной аккредитации образовательных программ и учреждений [Текст]: автореф. дис. ... канд. экон. наук / И. З. Ахтариев. – М., 2010. – 26 с.
2. *Кирилловых, А. А.* Комментарий к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (постатейный) [Текст] / А. А. Кирилловых. – М.: Книжный мир, 2013. – 352 с.

REFERENCES

3. *Боревская, Н. Е.* Образовательное законодательство и управление образованием в Китае [Текст] / Н. Е. Боревская, Л. М. Гудошников // Образовательные системы и образовательное законодательство государств Востока / под ред. проф. А. Н. Козырина. – М.: Готика, 2005. – С. 48–94.
4. Сайт Вольного экономического общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.veorus.ru/veo-accreditation.html> (дата обращения: 18.09.2013).
5. *Пуляева, Е. В.* Обеспечение качества юридического образования: правовые аспекты [Текст] / Е. В. Пуляева // Журнал российского права. – 2009. – № 11. – С. 69–77.
6. *Похолков, Ю. П.* Общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ. Кому и зачем она нужна? [Текст] / Ю. П. Похолков // Инженерное образование. – 2010. – № 3. – С. 50–57.
7. Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран [Текст] / Федеральн. центр образоват. законодательства. Центр публ.-правовых исслед.; под. ред. проф. А. Н. Козырина. – М.: Academia, 2007. – 432 с.
1. Akhtariev I. Z. Osobennosti formirovaniya rynka uslug obshchestvennoy akkreditatsii obrazovatelnykh programm i uchrezhdeniy: *Extended abstract of PhD Dissertation (Economy)*. Moscow, 2010. 26 p.
2. Kirillovykh A. A. *Kommentariy k Federalnomu zakonu "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" No. 273-FZ (postateyny)*. Moscow: Knizhnyy mir, 2013. 352 p.
3. Borevskaya N. E., Gudoshnikov L. M. Obrazovatelnoe zakonodatelstvo i upravlenie obrazovaniem v Kitae. *Obrazovatelnye sistemy i obrazovatelnoe zakonodatelstvo gosudarstv Vostoka*. Ed. A. N. Kozyrin. Moscow: Gotika, 2005. Pp. 48–94.
4. Sayt Volnogo ekonomicheskogo obshchestva. Available at: <http://www.veorus.ru/veo-accreditation.html> (accessed: 18.09.2013).
5. Pulyaeva E. V. Obespechenie kachestva yuridicheskogo obrazovaniya: pravovye aspekty. *Zhurnal rossiyskogo prava*. 2009, No. 11, pp. 69–77.
6. Pokholkov Yu. P. Obshchestvenno-professionalnaya akkreditatsiya obrazovatelnykh programm. Komu i zachem ona nuzhna? *Inzhenernoe obrazovanie*. 2010, No. 3, pp. 50–57.
7. Obrazovatelnoe zakonodatelstvo i obrazovatelnye sistemy zarubezhnykh stran. Ed. A. N. Kozyrin. Moscow: Academia, 2007. 432 p.

Чеха Вадим Витальевич, кандидат юридических наук, профессор кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, проректор Московского педагогического государственного университета

e-mail: tschecha77@list.ru

Checha Vadim V., PhD in Jurisprudence, Professor, Management of educational systems Department, Moscow State Pedagogical University, Vice Rector, Moscow State Pedagogical University

e-mail: tschecha77@list.ru

УДК 37.01
ББК 74.04

ТЕХНОЛОГИЯ ФИНАНСОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

М. М. Мусарский, М. А. Дмитриев

Современная стратегия развития образования ставит задачу повышения доступности качественного образования при эффективном использовании ресурсов. Сегодня усилия направлены на стимулирование инноваций за счет стремления школы к поддержанию и постоянному повышению качества и конкурентоспособности, роста возможностей образовательного выбора для обучающихся, повышения автономии образовательных организаций и оптимизации бюджетных расходов. Реализация этих задач предполагает активный переход на нормативное подушевое финансирование в системе образования, сопряженный с передачей образовательным организациям финансово-хозяйственных функций, предусмотренных законодательством. В статье критически осмыслен компетентностный подход в контексте нового Федерального Закона «Об образовании в РФ».

Ключевые слова: финансово-экономическая деятельность, управление образовательной организации, компетентностный подход.

TECHNOLOGY OF FINANCIAL MANAGEMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATION: GOALS AND OBJECTIVES

M. M. Musarsky, M. A. Dmitriev

Current strategy of education development sets the task of increasing the accessibility of quality education through the effective use of resources. Today efforts are directed towards the stimulation of innovations due to the involvement of schools in maintaining and constantly improving the quality and competitive ability, growth in the possibilities of educational selection for students, increasing the autonomy of educational institutions and optimization of budget outlays. The implementation of these tasks involves the active transition to per capita financing in education system, combined with the transfer of financial and economic functions to the educational organizations provided by legislation.

The article reflects the competence-based approach within the new Federal Law "On Education in the Russian Federation".

Keywords: financial and economic activity, management of educational organization, competence-based approach.

В условиях модернизации системы образования в РФ возрастает значение расширения финансовой самостоятельности образовательных организаций и возможностей привлечения инвестиционных ресурсов из различных источников финансирования. При-

нятие Федерального закона от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (далее – Закон № 83-ФЗ) вызвано необходимостью повышения

эффективности предоставления государственных и муниципальных услуг. Закон № 83-ФЗ имеет целью создание условий и стимулов для сокращения внутренних издержек бюджетных учреждений и привлечения ими внебюджетных средств, расширения самостоятельности бюджетных учреждений, повышение ответственности за конечные результаты их деятельности. Развитие возможности функционирования бюджетного учреждения на основе рыночных принципов потребует формирования у руководителей образовательных учреждений (далее – ОУ) дополнительных знаний в области управления финансовыми ресурсами учреждений, развития навыков и умений эффективного использования. Новые организационно-финансовые механизмы призваны изменить позицию ресурсополучателя и всех субъектов образовательной системы по отношению к способам получения и расходования ресурсов. Они должны стимулировать восприимчивость системы к запросам потребителей, мотивируя ее на установление конструктивного диалога с гражданами и выработку представлений о современном качестве образования.

Для этого организационно-финансовые механизмы должны предусматривать обратную связь между достигнутыми результатами и требованиями к качеству образования. Что первично: финансирование или качество? Одни уверяют, что увеличение объема финансирования может стать только следствием улучшения качества образования. Другие считают, что появление в школах дополнительных средств может стать толчком для педагогов и администрации к резкому росту результативности. По нашему мнению, экспертам и специалистам можно будет рассуждать на эту тему только при наличии четких операциональных результатов по каждому ОУ как обособленному производителю образовательных услуг и при условии, что финансовые потоки осуществлены по предельно прозрачным и понятным схемам.

Практически все директора сегодня вырастают из обычных учителей-предметников. И в этом нет ничего плохого – директор должен быть «работающим менеджером». Но быть хорошим учителем-предметником для него мало, нужно обладать вполне специфической компетенцией управленца в сфере образования.

Современный руководитель образовательной организации должен решать главную задачу – обеспечивать достижение поставленных результатов, находить пути достижения необходимых перемен. Данная постановка вопроса предполагает, что руководитель образовательной организации – это наемный менеджер, профессионально и квалифицированно реализующий свои компетенции по управлению образовательной организацией.

Ситуация осложняется и тем, что директора школ вынуждены работать в ситуации полной неопределенности: нет ориентиров деятельности, не поставлены стратегические цели развития школьного образования. Поэтому даже если конкретные люди пытаются ставить задачи на будущее, то они не имеют представления, каково будущее школы как социального института, в каком направлении она движется. Обе эти проблемы можно обобщить следующим образом: в большинстве случаев директора школ в принципе не способны вырабатывать стратегию развития своего учреждения, а даже если бы могли это делать, то вынуждены это делать с закрытыми глазами, не видя пути, по которому следует идти.

В результате и сами директора, и многие руководители сферы образования считают успешной такую деятельность, на которую выданы четкие инструкции, то есть ситуацию, когда директор является простым исполнителем. Даже когда эти инструкции рождаются в головах мыслящих людей, они не приносят результата.

На практике мы видим, что представители нынешнего поколения руководителей, в силу своего опыта, умеют решать тактические задачи, которые ставят перед ними вышестоящие органы, но самостоятельно ставить задачи на будущее многие из них не способны. Готовность к переменам, мобильность, способность к работе в условиях ограниченных ресурсов, поиску альтернативных путей использования ресурсного потенциала, инициативность, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к руководителю образовательной организации.

Но все же главная задача в процессе развития компетенции нынешнего поколения руководителей – это подготовка специалистов, обладающих стратегическим мышлением, пре-

красно знающих именно процесс ресурсного обеспечения развития образования, организации эффективного образовательного процесса и способных разработать и осуществить стратегию достижения результатов, заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах. Результатом такой перестройки управляющих кадров в образовательной организации должно стать повышение качества образования и, соответственно, решение проблемы перехода от управления затратами к управлению результатами.

Новый закон дает больше возможностей образовательным организациям в решении тех вопросов, которые стоят перед ними каждый день. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (далее – Закон № 273-ФЗ) закрепляет академическую и финансовую автономию, а значит, и степень ответственности организаций перед родителями, учениками, обществом. Это во многом позитивный процесс, прежде всего из-за того, что центр принятия решения переносится на образовательную организацию.

Организация финансового обеспечения ОУ входит в подсистему управленческой деятельности – финансовый менеджмент, который включает в себя много взаимосвязанных функций, включая планирование и использование финансовых ресурсов, контроль исполнения и решения текущих и стратегических задач. Для менеджера образовательной системы любого уровня умение разбираться в вопросах экономики и финансового управления имеет определяющее значение в современных условиях.

Используя технологию финансового менеджмента, администраторы и специалисты системы образования планируют, определяют задачи и разрабатывают программы эффективных действий, нацеленных на выполнение этих задач. Они имеют дело с разнообразными планами – например, образовательной программой школы, программой ее развития, планом по привлечению внебюджетных средств, и каждый из этих планов имеет свою специфику, но все они требуют знаний по их финансовому управлению.

Финансовое управление анализирует имеющиеся ресурсы и определяет стратегию и тактику по их использованию, привлечению дополнительных ресурсов для обеспечения вы-

бранных направлений деятельности.

Управление финансами включает финансовое планирование с такими элементами, как бюджетирование и бизнес-планирование, разработку инвестиционной программы (в ОУ – как составной части программы развития), организацию управленческого учета и контроля.

Финансовое управление – совокупность правил и методов выработки принятия финансовых и инвестиционных решений. Финансовые решения возникают тогда, когда нужно найти финансовые ресурсы, то есть ответить на вопрос, где взять деньги. Инвестиционные решения отвечают на вопрос, куда и сколько нужно вложить денег.

Принятию финансового или инвестиционного решения предшествует формирование правовой базы, которая становится основой принятия управленческого решения, определения компетенции, прав и ответственности менеджмента школы и общественных органов управления школы.

В новых условиях хозяйствования организационно-экономические функции директора образовательной организации корректируются, видоизменяются, развиваются. Они направлены на решение множества вопросов, которые охватывают разные аспекты финансово-экономических отношений, складывающихся по поводу привлечения и использования ресурсов, в том числе финансовых: финансово-экономическое прогнозирование, планирование, регулирование, координация действий различных субъектов управления финансами, стимулирование, финансовый контроль.

В реализации названных управленческих функций повышается степень самостоятельности ОУ при осуществлении уставной финансово-хозяйственной деятельности (далее – ФХД). В основе формирования финансово-хозяйственного механизма функционирования школы лежит выбор модели ее финансирования.

Формирование и исполнение бюджета любого государства осуществляется в соответствии с бюджетной политикой. Идеи, цели, задачи последней, методы и формы ее практической реализации проявляются через параметры расходов бюджета и построение межбюджетных отношений.

ОУ становится ядром в системе меняющихся экономических отношений, что обуславливает объективную необходимость проведения изме-

нений самой школы. Из агента, в абсолюте представляющего интересы государства, школа становится самостоятельным рыночным субъектом, эффективность функционирования которого зависит от степени соответствия предлагаемых учреждением образовательных услуг сложившемуся спросу. В этих условиях государство становится таким же потребителем, предъявляющим спрос на образовательные услуги, как и семья, общественные организации.

Изменение роли и места школы в системе экономических отношений наряду с другими предполагает решение следующих проблем:

- развитие финансовой автономии (финансово-хозяйственной самостоятельности) образовательной организации;
- введение новых организационно-правовых форм функционирования ОУ:
- реорганизацию системы управления школой;
- развитие общего менеджмента, направленное на формирование условий устойчивого функционирования школы в меняющихся условиях ресурсного обеспечения.

Среди базовых финансово-экономических компетенций руководителя ОУ можно выделить следующие:

- правовой статус образовательной организации как основа принятия любых вопросов осуществления образовательного процесса;
- организация финансово-хозяйственной образовательной организации;
- разработка плана ФХД;
- организация системы оплаты труда и стимулирования результатов;
- эффективный механизм привлечения дополнительных источников финансирования.

Правовой базой исполнительской деятельности руководителя государственных (муниципальных) образовательных организаций, особенно в условиях становления финансовой автономии, является наличие у них статуса юридического лица.

Понимание природы юридического лица, существующего в качестве единой правовой личности только «в глазах закона», важно для решения многих вопросов, возникающих в его деятельности. Это позволяет понять, например, почему юридическое лицо может действовать только через уполномоченные органы, через

представителей; почему руководитель учреждения не является юридическим лицом и работодателем, а лишь представителем организации – работодателя; почему за структурно выделенной частью юридического лица (подразделением, филиалом организации) закон не признает статуса субъекта права. Персона руководителя не имеет правового значения, поскольку он всегда действует от имени организации, олицетворяет собой организацию, значение имеют лишь его полномочия. Поэтому, например, договор, подписанный руководителем учреждения, обязателен для руководителя, сменившего его в должности, поскольку не руководитель был стороной в договоре, а было и остается учреждение. Проще говоря, участники организации, физические лица, могут приходить и уходить, при этом само юридическое лицо будет продолжать существовать как субъект права до его реорганизации или ликвидации.

Одним из необходимых признаков юридического лица ст. 48 ГК РФ называет наличие обособленного имущества. При этом имущество должно являться либо собственностью организации, либо быть передано ей на праве хозяйственного ведения или оперативного управления. В связи с участием в образовании имущества юридического лица, его учредители (участники) могут иметь обязательственные права в отношении этого юридического лица либо вещные права на его имущество. К юридическим лицам, на имущество которых их учредители имеют право собственности или иное вещное право, относятся государственные и муниципальные унитарные предприятия, а также учреждения.

Таким образом, все имущество государственного (муниципального) учреждения может находиться у него только на праве оперативного управления, при этом собственником закрепленного за учреждением имущества всегда является учредитель.

Государственное бюджетное, казенное или автономное учреждение относится к такому виду юридических лиц, которые не имеют права собственности на принадлежащее им имущество. Право собственности на их имущество принадлежит учредителю (собственнику имущества учреждения).

Учреждение – это организация несобственник, оно не может иметь имущества в собствен-

ности в принципе: учреждение не получает в собственность даже те доходы, которые зарабатываются им самостоятельно посредством ведения разрешенной, приносящей доход деятельности. Полученные учреждением доходы являются собственностью учредителя, законодатель лишь устанавливает особые правила распоряжения этим имуществом (расширенные полномочия учреждения на распоряжение денежными средствами и имуществом, полученным от приносящей доход деятельности).

Право оперативного управления имуществом означает, что учреждение владеет, пользуется и распоряжается имуществом собственника в ограниченных пределах. Такие ограничения устанавливаются законом, уставными целями деятельности, заданиями собственника и назначением имущества (ст. 296 ГК РФ).

Обособленность закрепленного за учреждением имущества означает, что это имущество должно учитываться отдельно и отражаться на самостоятельном (завершенном) балансе или самостоятельной смете, то есть должно быть документально оформлено именно за учреждением для того, чтобы можно было точно отличить данное имущество от другого имущества этого же собственника – учредителя.

Для государственных (муниципальных) бюджетных, казенных и автономных учреждений, как некоммерческих организаций, общим правилом является наличие целевой (специальной) правоспособности. Это означает, что учреждение вправе заниматься не любыми видами деятельности, а лишь такими, которые либо прямо предусмотрены в его учредительных документах, либо соответствуют уставным целям. Если деятельность учреждения противоречит данным целям либо ведется в таком объеме, что мешает осуществлять уставную деятельность, она недопустима. В качестве примера можно привести сдачу в аренду площадей помещений научной или спортивной организации в таком объеме, что ведение основной деятельности становится невозможным ввиду отсутствия необходимых помещений, продажу в магазине медицинского учреждения сигарет пациентам и т. п.

В соответствии со ст. 49 ГК РФ право юридического лица осуществлять деятельность, на занятие которой необходимо получение лицензии, возникает с момента получения такой ли-

цензии или в указанный в ней срок и прекращается по истечении срока ее действия, если иное не установлено законом или иными правовыми актами. По отношению к государственным (муниципальным) учреждениям примером может служить их образовательная и медицинская деятельность, для ведения которой, согласно законодательству, требуется наличие лицензии. Ведение такой деятельности без лицензии неправомерно и служит основанием для привлечения организации к ответственности (административной), для возбуждения иска о ликвидации учреждения и даже может послужить основанием для привлечения должностных лиц учреждения к уголовной ответственности.

Основным нововведением Закона № 83-ФЗ является деление учреждений на три различных типа. Государственное или муниципальное учреждение с момента вступления в силу закона может быть автономным, бюджетным или казенным. Данное решение представляется удачным, выделение трех типов учреждений позволяет закрепить за каждым учреждением ту степень свободы в своей деятельности и ту степень контроля за его работой, которая будет оптимальна для конкретного учреждения с учетом всех имеющихся обстоятельств.

Указанные типы – автономное, бюджетное, казенное учреждение – не являются самостоятельными организационно-правовыми формами. Смена типа реорганизацией не является, лицензия и свидетельства о государственной аккредитации сохраняют свое действие, переоформления документов не требуется.

Бюджетное и автономное учреждения имеют больше возможностей по ведению инициативной, свободной работы, однако и больше ответственности, так как учредитель не представляет им таких гарантий, как казенному. Причем следует отметить, что автономное учреждение получит большую степень свободы, бюджетное же – несколько меньшую. Вместе с тем учреждение может стать бюджетным автоматически, для превращения же в автономное учреждение необходимо пройти не самую простую процедуру смены типа учреждения, закрепленную в Федеральном законе «Об автономных учреждениях».

В целом для сферы образования оптимальной формой будет скорее автономное учреждение, поскольку в образовании велика по-

требность в независимости, свободе, способности и заинтересованности проявлять инициативу для эффективного развития. Бюджетное же учреждение предоставляет несколько меньший спектр возможностей, однако при этом с меньшими организационными затратами по приобретению нового статуса.

Руководитель школы является единоличным исполнительным органом образовательного учреждения, то есть осуществляет руководство деятельностью учреждения, действует от имени школы без доверенности, представляет его интересы перед третьими лицами, совершает сделки от его имени. Руководитель ведет договорную работу в интересах учреждения, обеспечивает открытие и ведение счетов учреждения, принимает необходимые решения с целью защиты служебной тайны, персональных данных, обеспечивает своевременную уплату налогов и сборов. Руководитель контролирует работу и обеспечивает эффективное взаимодействие структурных подразделений учреждения, утверждает штатное расписание, отчетные документы учреждения. Руководитель издает приказы и распоряжения, дает поручения и указания, обязательные для исполнения работниками в рамках их должностных обязанностей и т. п. При этом руководитель действует только в рамках компетенции ОУ, установленной законодательством, иными нормативными правовыми актами и уставом учреждения.

Полномочия директора определяются только уставом учреждения. Если данным нормативным актом предусмотрено, что решение определенных вопросов, входящих в компетенцию учреждения, передано иным органам (например, принимать решения о пятидневной или шестидневной учебной неделе уполномочен управляющий совет школы), то именно эти органы вправе принимать решения по вопросам, отнесенным к их ведению уставом. При этом вмешательство руководителя в данные вопросы будет означать выход за пределы полномочий руководителя, а принятые им единоличные решения по этим же вопросам должны признаваться недействительными.

Для успешной реализации миссии школы руководитель осуществляет процессы, инициированные реализацией положений Закона № 83-ФЗ. Именно они способны оказывать непосредственное влияние на формирование новых экономических отношений на уровне шко-

лы и соответственно стать источником рисков негативных последствий вследствие некомпетентного руководства:

- перераспределение ответственности за финансирование школы между уровнями государственного, регионального и муниципального управления – уменьшаются риски снижения финансирования школы;

- «расширение» финансовой автономии школы, в перспективе – расширение экономической самостоятельности за счет разнообразия организационно-правовых форм для школы – возрастание рисков роста неопределенности и нестабильности деятельности школы;

- отсутствие государственного закрепления основных параметров развития общего образования (продолжительность обучения, образовательные стандарты, государственные формы контроля результатов ЕГЭ, подушевое финансирование, нормативы деятельности, в том числе порядок формирования системы оплаты труда) – возрастание рисков роста неустойчивости деятельности школы из-за изменяющихся управленческих воздействий со стороны государства;

- усиление государственного контроля финансовых потоков на уровне школы (казначейская система исполнения бюджета) – возрастание рисков снижения мобильности в управлении ресурсами.

Именно поэтому актуальна способность руководителя к аналитической и прогностической деятельности по реализации мероприятий, снижающих негативные последствия ошибочных решений.

Большое значение имеет понимание руководителем изменений в социуме ОУ, его сильных и слабых сторон и соответственно возможные риски:

- рост мотивированности родителей в получении качественного образования детьми – рост давления на школу со стороны родителей; нарастание рисков роста дифференциации школ по качеству образования в условиях подушевого финансирования;

- рост конкуренции в городе и сохранение монополии школ в сельской местности – рост рисков снижения эффективности и доступности качественного образования.

В отношении полномочий руководителя по распоряжению имуществом учреждений дей-

ствуют специфические нормы гражданского законодательства.

В первую очередь, распоряжение имуществом ограничено для государственных и муниципальных казенных учреждений. Руководитель казенного учреждения принимает решения о распоряжении любым имуществом только при условии получения на то согласия собственника имущества. Руководитель бюджетного учреждения получает такое согласие для распоряжения недвижимым имуществом (любым) и особо ценным движимым имуществом, переданным учредителем либо приобретенным за счет выделенных им средств.

Одним из приоритетных направлений развития системы образования является совершенствование экономических механизмов, реализация которого предполагается путем:

- внедрения модели финансирования образовательных организаций всех уровней образования, обеспечивающей **многоканальное поступление средств и расширение самостоятельности их использования;**

- внедрения механизмов, способствующих развитию **экономической самостоятельности** образовательных организаций (учреждений) для **повышения эффективности использования ресурсов**, выделяемых на образование;

- осуществления мероприятий по повышению **инвестиционной привлекательности** образования, способствующих **притоку инвестиций, финансовых, материальных, интеллектуальных и иных ресурсов** в систему образования и последовательному переводу ее развития на принципы разработки и реализации инвестиционных проектов.

В настоящее время особенно актуальны вопросы **эффективности** ФХД в ОУ, так как они должны создать условия для обеспечения качества образовательного процесса.

Эффективность функционирования организации определяется многими обстоятельствами. Среди них: правильность установления того, в каком объеме, какого качества, к какому времени производить продукцию или оказывать услуги с учетом спроса и предложения; выбор оптимальной технологии и организации производства; своевременное и рациональное ресурсное обеспечение; величина основного и оборотного капиталов; формы и методы реализации продукции и пр.

В условиях рыночной системы хозяйствования диапазон использования этих факторов чрезвычайно большой. Поэтому каждая организация должна стремиться к их оптимальному сочетанию.

Это предполагает необходимость применения соответствующих форм и методов их внутренней увязки. Такой формой является **планирование производственной и хозяйственной деятельности предприятия**. Опыт многих преуспевающих компаний промышленно развитых стран показывает, что в условиях рынка с его жесткой конкуренцией планирование хозяйственно-производственной деятельности является важнейшим условием их выживаемости, экономического роста и процветания, успешной реализации принятой стратегии развития предприятия. И в самом деле, если стратегия предприятия является принципиальной установкой его развития на будущее, то планирование представляет собой определение оптимальных путей производства и реализации продукции, поскольку в нем осуществляется как увязка ресурсов, потенциала предприятия с целями его развития во временном периоде, так и со способами их достижения. Более того, в условиях неопределенности экономического развития, наличия рисков и жесткой конкуренции, присущей рыночной системе хозяйствования, планирование становится практически единственным условием, вносящим определенную устойчивость при осуществлении производственно-хозяйственной деятельности предприятия. Именно оно позволяет предприятию на основе имеющихся внутренних возможностей спроектировать нужную организацию производства и реализацию продукции с учетом изменений, происходящих в хозяйственной среде.

Вместе с тем планирование будет действенным только в том случае, если оно будет отвечать следующим требованиям:

- планирование должно отвечать на вопросы: что, когда и как может произойти;

- реализацию выбранной альтернативы будущего развития необходимо осуществлять на основе решений, принимаемых сегодня;

- планирование есть непрерывный процесс принятия решений, в ходе которого устанавливаются и уточняются по времени цели и задачи развития предприятия в связи с изме-

нениями, происходящими вокруг него, и определяются ресурсы для их выполнения;

- планирование следует осуществлять по принципу, согласно которому функционирование предприятия должно быть рентабельно и обеспечивать денежные поступления и прибыль в объеме, удовлетворяющем заинтересованные в результатах работы предприятия группы лиц (собственников, учредителей, коллективов акционеров, государство и т. п.).

В силу различий в характере проявления факторов производства и задач, вытекающих из отдельных направлений деятельности организаций, планирование подразделяется на долгосрочное и краткосрочное. Так, вопросы, связанные с приобретением оборудования и характером его использования, кадровой политикой, определением ассортимента продукции и рынка сбыта требуют их рассмотрения на долговременный период. В то же время вопросы, касающиеся текущего обеспечения предприятия сырьем и материалами, платы за потребленные энергоресурсы, необходимо рассматривать на краткосрочный период.

Реализация этих требований предполагает, что планирование в процессе своего осуществления должно следовать следующим принципам:

- гибкость, предусматривающая постоянную адаптацию к изменениям среды функционирования предприятия; корректировка плана при различных изменениях внешней и внутренней среды;

- непрерывность, предполагающая скользящий характер планирования, прежде всего в части систематического пересмотра планов (например, после завершения отчетного месяца, квартала, года);

- коммуникативность, под которой понимается координация и интеграция усилий; все должно быть взаимосвязано и взаимозависимо;

- участие, предполагающее важность вовлечения в него всех возможных участников процесса функционирования предприятия;

- адекватность, то есть отражение реальных проблем и самооценки в процессе планирования; адекватность предполагает, что реально происходящие процессы с рациональной точностью должны моделироваться при составлении плана предприятия;

- комплексность как взаимосвязь и отражение в плане всех направлений ФХД предприятия;

- многовариантность, позволяющая выбрать наилучшую из альтернативных возможностей достижения поставленной цели. Соблюдение этого принципа требует разработки различных сценариев будущего развития предприятия исходя из вероятностных сценариев развития окружающей среды;

- итеративность, предусматривающая неоднократность увязки уже составленных разделов плана (итерации). Это обуславливает творческий характер самого процесса планирования.

На практике применяется стратегическое, долгосрочное, краткосрочное и текущее планирование. Каждое из них имеет свои формы и методы увязки ресурсов и способов достижения целей и расчета показателей.

Исходный пункт финансового менеджмента в образовательной организации – сопоставление расходов с результатами и определение сложившихся между ними соотношений. По итогам расчета различных показателей (экономичности, эффективности, результативности), постоянного отслеживания их динамики и влияющих на нее факторов принимаются, выполняются, корректируются и контролируются управленческие решения об увеличении или уменьшении бюджетных расходов на осуществление тех или иных целей и задач учреждения.

При переходе от традиционного бюджетирования к бюджетированию, ориентированному на результаты, происходит кардинальная трансформация управления финансами (доходами и расходами, активами и пассивами).

В сфере бюджетных расходов меняются две важнейшие характеристики: объектом управления становится структура совокупных расходов ОУ (в рамках традиционного бюджета таким объектом являлись неиспользованные вовремя бюджетные средства), а критерием управленческой эффективности – достижение результатов (в рамках традиционного бюджета об успехах ОУ судили по точности исполнения бюджетной росписи и по величине неиспользованных средств на конец года).

Основные финансовые механизмы функционирования ОУ определил Закон № 83-ФЗ, обеспечивший переход от финансирования ОУ к финансированию реализуемых им услуг.

Часто под нормативно-подушевым финансированием понималось распределение средств

на основе почти эксклюзивного расчета смет каждого ОУ, с бесконечным числом коэффициентов, учитывающих «особые условия» ОУ. Зачастую даже без официального утверждения финансового норматива на уровне региона.

Финансовый норматив в образовании – это средства на реализацию ФГОС, – то есть это деньги на образовательные нужды.

Нормативное подушевое финансирование – это:

- формульный расчет объема средств на реализацию ФГОС на одного ребенка в год исходя из обеспечения условий достижения современных результатов образования;
- обязательное наличие бюджетного фонда для финансирования других задач, не связанных с реализацией ФГОС, распределяемого на конкурсной основе под проекты или программы школ.

Кроме того, необходимо предусмотреть меры поддержки (гранты, субсидии) для ОУ, наиболее успешно работающих с одаренными детьми и талантливой молодежью, а также достигших самых высоких показателей деятельности, выявленных по результатам мониторинга.

Финансово-хозяйственная деятельность – деятельность по созданию условий осуществления основного (уставного) вида деятельности – образовательного процесса, то есть деятельность по обеспечению трудовыми, финансовыми и материальными ресурсами.

Нормативно-правовых актов, регулирующих ФХД ОУ, множество. Все они имеют различные уровни и направленность: федеральный, региональный, местный, отраслевой, общераслевой.

Кроме того, нормативно-правовая база постоянно меняется.

Основные нормативные документы предоставляют полномочия и возлагают ответственность в зависимости от типа и организационно-правовой формы образовательной организации.

Компетенции, права, обязанности и ответственность образовательной организации определяются нормами Закона № 273-ФЗ.

Компетенции по вопросам осуществления финансово-экономической деятельности образовательных организаций, осуществляющих свою деятельность в организационно-правовой форме бюджетного ОУ, регулируются Фе-

деральным законом от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях».

Так, согласно п. 1 ст. 23 Закона № 273-ФЗ, «образовательные организации подразделяются на типы в соответствии с образовательными программами, реализация которых является основной целью их деятельности», а п. 2. той же статьи определяет: «общеобразовательная организация – образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования».

Организация образовательного процесса в образовательной организации регламентируется учебным планом (разбивкой содержания образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения), годовым календарным учебным графиком и расписаниями занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми образовательной организацией (учреждением) самостоятельно.

Именно учебный план ложится в основу расходования финансовых средств на оплату труда основного персонала – педагогических работников.

Согласно п. 1, ст. 28 Закона № 273-ФЗ, образовательная организация обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с настоящим Федеральным законом, иными нормативными правовыми актами РФ и уставом образовательной организации.

К вопросам организации финансово-экономической деятельности ФХД ОУ имеют прямое отношение функции, относящиеся к компетенции БОУ в соответствии с п. 9.2 Закона о некоммерческой организации. Но, в первую очередь, права, обязанность и ответственность образовательной организации в сфере экономических отношений определяется статусом юридического лица. Согласно ст. 48 ГК РФ, юридическим лицом признается организация, которая имеет в собственности, хозяйственном ведении или оперативном управлении обособленное имущество и отвечает по своим обязательствам этим имуществом, может от своего имени приобретать и осуществлять имущественные и лич-

ные неимущественные права, нести обязанности, быть истцом и ответчиком в суде.

Формирование и использование плана ФХД учреждения пришло на смену бюджетированию деятельности через разработку смет. В результате принятых изменений ОУ перешли к финансовому планированию.

Особая актуальность ряда проблем обусловила включение их в состав базовых компетенций руководителя ОУ, в том числе в набор экономических компетенций руководителя должен быть включен нормативный регламент основных этапов организации приносящей доход деятельности. Сюда относятся: проблема лицензирования услуги, вопросы ценообразования, особенности содержания договора с заказчиком (потребителем) услуги, возможности оформления персонала для оказания услуги (по трудовому или гражданско-правовому договору).

Образование не может ориентироваться только на бюджетное распределение ресурсов. Внебюджетное финансирование учреждений образования (другими словами – иные, не бюджетные, источники финансирования) за последние годы во многих случаях стало нормой жизни и играет существенную роль в обеспечении жизнедеятельности бюджетного ОУ.

Главные распорядители бюджетных средств, в ведении которых находятся казенные учреждения, осуществляющие приносящую доход деятельность, имеют право распределять бюджетные ассигнования между указанными учреждениями с учетом объемов доходов от приносящей доход деятельности, осуществляемой этими учреждениями, зачисляемых в соответствующий бюджет бюджетной системы РФ.

Учредитель, таким образом, не только полностью контролирует все расходы на ведение казенным учреждением приносящей доход деятельности через механизм сметы, но и в принципе решает вопрос, получит ли казенное учреждение, приносящее дополнительные доходы, какое-то увеличение сметных ассигнований.

В отношении бюджетных и автономных учреждений данный вопрос решается иным образом. Автономное и бюджетное учреждения вправе осуществлять приносящую доход деятельность, если:

- это служит достижению целей, ради которых они созданы;

- деятельность соответствует этим целям;
- деятельность указана в их учредительных документах.

Согласно ст. 298 ГК РФ, автономное и бюджетное учреждения вправе осуществлять приносящую доход деятельность. При этом доходы, полученные от такой деятельности, и приобретенное за счет этих доходов имущество поступают в самостоятельное распоряжение учреждений.

Финансовое обеспечение выполнения государственного задания, исходя из тех норм, которые регулируют его обеспечение, не зависит от доходов учреждения. Учредитель финансирует выполнение выданного задания в определенном размере, и этот размер никак не связан с тем, какое количество дополнительных средств удалось или удастся привлечь учреждению. Возможность самостоятельно распорядиться привлеченными средствами также является стимулом для поисков возможностей дополнительного финансирования.

Учредитель, таким образом, участвует лишь в первоначальном решении вопроса о том, какая приносящая доход деятельность будет допустима для бюджетного и автономного учреждений. В то же время учредитель имеет дополнительный рычаг воздействия на бюджетное учреждение.

Согласно законодательству, бюджетное учреждение вправе сверх установленного государственного (муниципального) задания выполнять работы, оказывать услуги, относящиеся к его основным видам деятельности, предусмотренным его учредительным документом, для граждан и юридических лиц за плату и на одинаковых при оказании одних и тех же услуг условиях. При этом порядок определения платы устанавливается соответствующим органом, осуществляющим функции и полномочия учредителя, если иное не предусмотрено федеральным законом.

Знание защищаемых законодательством возможностей в сопоставлении с упомянутыми выше административными «сигналами» позволит руководителям принимать более взвешенные решения в данном направлении.

Целью деятельности ОУ, так же как и производимых в связи с этим расходов из бюджетов различных уровней, является обеспечение доступности общего образования для граждан РФ. Именно получение образования, а не со-

держание учреждений гарантирует и оплачивает государство.

Для руководителей образовательных организаций наступает время обоснованного выбора направления развития своего ОУ, и этот выбор должен опираться не только на знание законодательной базы, регламентирующей функционирование учебного заведения (федеральной, региональной, муниципальной), но и полноценное применение компетенций руководителя для понимания перспектив и возможностей достижения поставленных ей потребителями результатов и управление необходимыми переменами.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993).
2. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 № 145-ФЗ (ред. от 03.12.2011).
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 №51-ФЗ (ред. от 06.12.2011).
4. Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (ред. от 30.11.2011).
5. Федеральный закон от 03.11.2006 № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» (ред. от 06.11.2011).
6. Федеральный закон от 06.10.2003 № 131 «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» (ред. от 06.12.2011).
7. Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях» (ред. от 16.11.2011).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

REFERENCES

1. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993).
2. Byudzhetnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 31.07.1998 No. 145-FZ (red. ot 03.12.2011).
3. Grazhdanskiy kodeks Rossiyskoy Federatsii (chast pervaya) ot 30.11.1994 No. 51-FZ (red. ot 06.12.2011).
4. Federalnyy zakon ot 08.05.2010 No. 83-FZ "O vnesenii izmeneniy v otdelnye zakonodatelnye akty Rossiyskoy Federatsii v svyazi s sovershenstvovaniem pravovogo polozheniya gosudarstvennykh (munitsipalnykh) uchrezhdeniy" (red. ot 30.11.2011).
5. Federalnyy zakon ot 03.11.2006 No. 174-FZ "Ob avtonomnykh uchrezhdeniyakh" (red. ot 06.11.2011).
6. Federalnyy zakon ot 06.10.2003 No. 131 "Ob obshchikh printsipakh organizatsii mestnogo samoupravleniya v Rossiyskoy Federatsii" (red. ot 06.12.2011).
7. Federalnyy zakon ot 12.01.1996 No. 7-FZ "O nekommercheskikh organizatsiyakh" (red. ot 16.11.2011).
8. Federalnyy zakon ot 29.12.2012 No. 273 "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii".

Мусарский Марк Михайлович, доктор экономических наук, профессор, директор Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета
e-mail: musmark@yandex.ru

Musarsky Mark M., ScD in Education, Professor, Director of the Institute of Social and Humanitarian education, Moscow State Pedagogical University
e-mail: musmark@yandex.ru

Дмитриев Михаил Александрович, проректор по экономическим вопросам Московского педагогического государственного университета
e-mail: ma.dmitriev@mpgu.edu

Dmitriev Mikhail A., Vice Rector for Economic Affairs, Moscow State Pedagogical University
e-mail: ma.dmitriev@mpgu.edu

УДК 37.01
ББК 74.04

СИТУАТИВНЫЙ АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ПОЛОЖЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Б. А. Райзберг, А. А. Лысенко

В статье рассмотрены и подвергнуты анализу актуальные проблемы российской системы образования, предложены возможные пути, способы их решения. Отдельные проблемы порождены пережитками прошлого, другие возникли в связи с усложнением экономических и социальных процессов, обострением ресурсных ограничений, неустойчивостью денежного обращения. Отдельные задачи послужили вызовом для системы образования и общества в целом, требуют мобилизации человеческих и финансовых ресурсов, принятия нестандартных, неочевидных решений.

Ключевые слова: образование, высшее профессиональное образование, среднее образование, общее образование, дошкольное образование, рынок труда, квалификация, специальность, педагогический работник, образовательный стандарт, оценка качества и эффективности образования.

SITUATIONAL ANALYSIS OF STATUTORY AND REGULATORY PROVISIONS IN RUSSIAN EDUCATION

B. A. Raizberg, A. A. Lysenko

The article considers and analyzes current problems of the Russian education system and offers possible ways and methods of their solution. Some of the issues are caused by the past remnants, the others arose due to the increasing complication of economic and social processes, aggravation of resource restrictions, instability of monetary circulation. Several tasks have become a challenge for the education system and society in general, they require mobilization of human and financial resources, adoption of non-standard, unobvious decisions.

Keywords: education, higher professional education, secondary education, general education, pre-school education, labor market, qualification, specialty, teachers, educational standard, assessment of quality and efficiency of education.

Сфера образования наряду с наукой и технико-технологическим прогрессом служит основой успешного социально-экономического прогресса, объектом инвестиций в человеческий капитал, залогом качественного поступательного развития общества в постоянно меняющихся условиях. Характерное для постиндустриального общества опережающее развитие информационных технологий, сервисной деятельности наряду со стремительным темпом ускоряющихся социально-экономических преобразований порождают системный диссонанс в виде разрыва между образованием и наукой, практикой. Состояние российского образования в целом и общего, школьного образования в частности находится под мощным

воздействием психологических, личностных факторов, возбуждаемых социальной средой.

Проблемы, возникающие в сфере образования, зачастую проявляются через значительный период после прохождения курса обучения, обнаруживаются в тот момент, когда ощущаются их негативные последствия, затрагивающие многие сферы человеческой жизни, сказывающиеся на судьбах людей, общества, страны. В качестве одной из главных проблем российского образования назовем снижающуюся престижность образования как непреходящей социально-культурной ценности, источника успешного существования, гарантии трудоустройства по полученной специальности, условия жизнеобеспечения. Образование становится необходимым

для статусности, приличия, а также с позиций престижа «выгодных», «доходных» профессий. Этим объясняется падение престижа инженерно-технических, естественнонаучных профессий, повальное увлечение юридическими, экономическими профессиями, бизнесом.

Предотвращение негативных экономических последствий перенасыщения рынка труда специалистами в области юриспруденции, менеджмента, психологии осознается как задача государственного управления образованием. Однако стереотип мышления, убеждения в заведомом существовании «престижных» и «низкодоходных» прочно укоренился в общественном сознании молодежи.

Среди мер, призванных укрепить восприятие обществом образования как неотъемлемой составляющей духовного развития, культуры, потенциала творческой активной жизни, назовем семейное воспитание, пропаганду, культивирование средствами массовой информации морального, трудового, финансового престижа образования, установление государством предпочтений в трудовой карьере, оплате труда, пенсионном обеспечении, связанных с уровнем образования, его качеством и непрерывностью. Следует учитывать образовательный уровень, грамотность, профессионализм при выдвижении на руководящие должности, кандидатур в избираемые органы общественного управления. Для поддержания естественнонаучных и инженерно-технических специальностей необходимо осуществить стипендиальную поддержку профилей образования, в которых нуждаются экономика, социальная среда.

В последнее время все больше заметна утрата особого статуса педагога, учителя как наставника, носителя знаний, проявляется доминирование прав обучающихся и их родителей, попечителей над правами педагогов, неуважительное отношение к педагогическому персоналу, переложение на него ответственности за отсутствие тяготения к науке, знаниям, просвещению. Необходимо акцентировать внимание на качестве получаемых знаний, результатах обучения (поступление в вузы, устройство на работу) всех участников образовательно-воспитательного процесса. Следует непрерывно поддерживать и развивать в семье, обществе, в коллективе уважительное от-

ношение к труду педагогических работников, привлекая средства массовой информации. Разрушению сложившегося в последнее время стереотипа «ученик всегда прав» должны способствовать тщательный анализ причин конфликтов внутри учебных заведений, публичное обсуждение возникших проблем.

Другая актуальная проблема российского образования – недостаточность образовательно-квалификационного потенциала населения, трудовых ресурсов, несоответствие документированного аттестатами уровня образования реально наблюдаемому, проявляющемуся в деятельности, в поведении. Представляется необходимым проведение периодической аттестации работников на предмет обладания минимумом познаний, необходимых для выполнения служебных обязанностей, плодотворной работы. Создание приоритетов в предоставлении новых рабочих мест образованным, квалифицированным работникам надо увязывать с истинным образовательным потенциалом. Со стороны надзорных, контролирующих органов необходима периодическая проверка степени соответствия документированного и реального образовательного уровня, для чего требуется создание системы мониторинга образовательного уровня граждан.

В масштабах страны необходимо всемерное распространение и повышение доступности дистанционных форм поддержания и повышения образовательного уровня с применением современных методов обучения и средств передачи информации. В арсенале обладающих средств назовем использование модульного подхода в обучении, выработку и применение специальных подходов к повышению образовательного уровня национальных меньшинств, а также усиление аспектов образования, преподавания, связанных со знанием русского языка, культуры речи.

Наблюдаемое увлечение объемными показателями, характеризующими масштабы охвата образованием разных возрастных групп в различных регионах страны, стремление к «всеобщему» образованию, потребность в непрерывном получении высшего образования без учета личных возможностей, способностей, усердия, желания отражают, на наш взгляд, острую проблему образования в виде несоответствия со-

циальных запросов и потенциала каждого конкретного человека.

Изменить указанную тенденцию призваны следующие меры. Прежде всего это стандартизация системы показателей прогнозирования, планирования, программирования деятельности образовательных учреждений на всех уровнях, а также перенос акцентов целевых установок развития образования с объемных показателей на индикаторы качества, эффективности, структурной прогрессивности, установление разумной, целесообразной степени непрерывного бесплатно предоставляемого, общедоступного образования. Для предотвращения чрезмерной «массовости» охвата населения услугами высшего образования следует ввести ограничение зон применения, сокращение неэффективных, формальных способов и форм получения образования, массовой выдачи дипломов об успешном завершении образования, при этом ограничения не должны нарушить неотъемлемое право каждого человека на доступ к образованию.

Эпоха глобализации наложила заметный отпечаток на образовательную сферу. Вследствие усиления экономической интеграции, а также наличия сохраняющегося разрыва в экономическом развитии разных стран в России возникло чрезмерное тяготение к получению платных форм общего и высшего профессионального образования за рубежом, в экономически развитых странах. Стремление способной, талантливой, имущей молодежи к получению образования за рубежом становится не только правом, преимуществом такой молодежи, но и серьезной проблемой для российского государства. Для минимизации «утечки умов» необходимо, с одной стороны, государственное установление порядка, прав предоставления возможностей получения первичного образования за рубежом, соблюдение законности источников оплаты, принятие обязательств возврата в Россию после завершения определенного цикла образования и, с другой стороны, требуется государственная поддержка образования за рубежом на основе взаимного обмена, выгодного с точки зрения национальных интересов страны, экономики, социума.

Вследствие динамичного развития системы образования, повышения его доступности для различных слоев населения возникли диспропорции в использовании разных форм образо-

вания, проявилась избыточность вечерних, заочных, очно-заочных, дистанционных, филиальных форм. В целях восстановления баланса, а также для укрепления связи системы образования с рынком труда необходимо внедрение развернутой системы государственных заданий и заказов бизнеса, развитие системы целевого заказа на подготовку квалифицированных специалистов по определенным специальностям. Важна также ориентация негосударственных и государственных вузов на преимущественно дневное обучение. Сближение учебных программ очного и заочного обучения, сокращение количества филиалов, открываемых одним вузом, слияние филиалов с базисными вузами должно проводиться с участием экспертного сообщества, профессорско-преподавательского состава посредством консультаций со всеми заинтересованными сторонами.

Расширение масштабов деятельности образовательной системы привели к снижению качества общего и в еще большей степени профессионального образования. Возникло преобладание формальных требований к качеству в виде показного соблюдения стандартов, учебных планов и программ, не приводящего к повышению образовательного уровня. Такая тенденция требует принятия мер со стороны государства и общества, направленных на укрепление механизмов селекционного, конкурсного отбора при поступлении в вузы, восстановление институтов повышения квалификации и подготовки кадров преподавателей, установление эффективных механизмов периодической проверки профессионально-квалификационного соответствия преподавательского состава учебных заведений целям, задачам, содержанию обучения.

Представляется назревшим повышение требований к научному уровню преподавателей вузов, установление норм аудиторной концентрации студентов, применение представительной текущей рейтинговой системы оценки знаний обучающихся в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Необходимы также периодическое обновление образовательных стандартов и учебных программ, освоение прогрессивных технологий оценивания качества обучения, образовательных процессов, усвоения знаний, развития целевого заказа на подготовку специалистов,

проведение производственной практики студентов в профильных организациях, в соответствии с получаемой специальностью.

Повышение объема научно-образовательной информации не привело к адекватному развитию форм самостоятельного изучения предметов и усвоения знаний, работы с учебной литературой. Наблюдается подмена познавательной активности списыванием, пассивным воспроизведением заимствованного материала, низка культура рационального заимствования, усвоения и грамотного использования полученной информации. В связи с этим важно значительно повысить долю учебного материала, осваиваемого учащимися самостоятельно, с использованием учебной литературы, информационных источников, Интернета, консультаций со стороны преподавателей, средств массовой коммуникации, дистанционного обучения.

Формирование культуры работы с информацией, учебной литературой тесно связано с повышением требований к соблюдению правил творческого восприятия и корректного заимствования положений, излагаемых в учебной и научной литературе. Недостает выработки настроев обучающихся на анализ, критическое восприятие используемых учебных материалов, формирование собственного мнения, познавательного интереса, сопоставление разных описаний, суждений.

В преобладающем количестве российских образовательных учреждений, не относящихся к «престижным», имеет место слабое проявление конкурентных начал при поступлении и прохождении курса обучения, наблюдается повышенная боязнь отсева неуспевающих учащихся. Между тем повсеместное реальное применение конкурсных начал, принципа отбора лучших, достойных претендентов в процессе приема в учебные заведения и в ходе обучения при одновременном соблюдении справедливости, равнодоступности служат важнейшим условием повышения качества образования. Преодоление установок на предотвращение отсева и исключение отчисления обучающихся, прибегание к повторному обучению призваны расчистить дорогу достойным претендентам, обладающим настойчивостью, упорством, внутренним позывом к познанию, а создание лучших условий обучения преуспеваю-

щим за счет обоснованного отчисления неуспевающих освободит учебные места для более достойных претендентов.

Структурное несовершенство общего и профессионального образования, подготовки кадров средней и высшей квалификации есть следствие нечеткого целеполагания, неопределенности государственной образовательной политики, отсутствия жестких требований к учащимся, выпускникам учебных заведений. Необходимо четко установить статус подсистемы начального профессионального образования, узаконить его структурные формы, конкретизировать задачи посредством установления категорий рабочих и служащих, подготовка которых осуществляется учреждениями начального профессионального образования, и перечень специальностей, профессий, требующих образования не ниже начального. Для повышения структурного совершенства подготовки кадров средней и высшей квалификации требуется установить эффективные организационно-правовые формы учреждений среднего профессионального образования (колледжи, институты, академии) и высшего профессионального образования (институты, академии, университеты, федеральные, национальные университеты).

Проявляется наличие нарастающего дисбаланса между рынками спроса на труд и предложения образовательных услуг, что ослабляет роль основной функции образования, заключающейся в подготовке квалифицированных кадров, отвечающих требованиям времени, экономики, рынка труда. Развитие межрегиональных рынков труда и образовательных услуг, введение платы за удовлетворение спроса на квалифицированных специалистов дефицитных профессий, усиление профессиональной ориентации, обучения по заказам, формирование системы государственных заданий на подготовку специалистов-профессионалов призваны способствовать решению проблем удовлетворения рыночного спроса, эффективного приложения их знаний, умений, ресурсного обеспечения отрасли образования.

Несмотря на государственную установку на повышение заработной платы преподавателей остается явно недостаточным, практически не изменяется уровень оплаты труда педагогического персонала. Целесообразно осуществить

установление минимальных и средних значений почасовой оплаты и тарифов оплаты труда педагогов, преподавателей на уровне не ниже среднего в экономике страны, провести дифференциацию ставок и тарифов в зависимости от качества и результатов обучения, профессионализма и научного уровня преподавания.

Повышение качества и эффективности образовательных услуг требует комплексной, взаимосвязанной трансформации, модернизации форм государственного, муниципального, автономного, корпоративного, частного образования. Противодействием нарастающей бюрократизации управления со стороны государственных и муниципальных органов власти может и призвано стать повышение самостоятельности образовательных учреждений.

Вызывает озабоченность состояние научного компонента образовательных процессов. Наблюдается недостаточное вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу кафедр, низкий научный уровень курсовых и выпускных работ, слабое отражение инновационности в их тематике. Такие меры, как введение участия студентов вузов в НИР в качестве обязательного элемента учебно-образовательных программ для старших курсов вузов; применение в оценке курсовых и выпускных работ показателя «научное обоснование работы», обязательное выделение такого раздела в выпускных работах, претендующих на высшую оценку; ежегодное обновление тематики курсовых и выпускных работ с ориентацией на достижения науки и практики, призваны увязать образование с требованиями технико-технологического прогресса. В отчетах о производственной практике студентов, обучающихся по инженерно-техническому и естественнонаучному профилю, должны находить обязательное отражение результаты ознакомления с передовыми достижениями техники и технологии.

Серьезной проблемой становится крайне недостаточное вовлечение преподавательского состава кафедр вузов в научно-исследовательскую деятельность, слабая связь содержания преподавания с новейшими, инновационными достижениями в области специализации выпускников. В данном контексте приходится отмечать влияние преклонного возраста значительного числа преподавателей, а также

поддерживаемое многими вузами стремление многих педагогов обеспечивать приемлемый уровень оплаты труда наращиванием числа учебных часов при одновременной минимизации участия в научных исследованиях.

Научная деятельность преподавательского состава вузов должна быть обязательной, составлять весомую долю рабочего времени, подлежать оплате на равных началах с собственно учебной нагрузкой. Следует установить принцип и правило повсеместного участия штатных преподавателей вузов в научно-исследовательских работах кафедры и вуза, проводимых по плану НИР, в процессе выполнения внешних заказов, в ходе подготовки и защиты кандидатских и докторских публикаций. Для повышения вовлеченности в научную сферу преподавательского состава целесообразно усилить роль показателей годового количества научных публикаций, подготовки и выпуска качественно обновленных учебных пособий, участия в научных конференциях с докладами и выступлениями как критериев аттестации педагогических работников и вузов любого профиля. Обязательность отражения научной деятельности в индивидуальных рабочих планах преподавателей вузов, включая руководство исследовательской деятельностью студентов и научной работой аспирантов, призвана заинтересовать преподавателей в научном руководстве.

Значимость образования как одного из приоритетных направлений развития государства, экономики страны определяется уровнем бюджетного финансирования профессионального среднего и высшего образования. Проявившаяся вследствие кризисных явлений ограниченность выделения средств на развитие образования из федерального, региональных и местных бюджетов порождает необходимость повышения доли участия бизнеса и населения в расходах на образование. Для преодоления возникших трудностей финансирования образовательных учреждений и процессов требуется вовлечь в решение проблемы средства федерального, региональных, местных бюджетов, организаций-получателей квалифицированных специалистов, бизнеса, обеспеченных родителей и студентов, международных организаций, попечителей. Далеко не последнюю роль играют финансовые ресурсы, зарабатываемые самими об-

разовательными учреждениями в виде доходов за счет научно-педагогической деятельности. На уровне образовательных учреждений следует проводить и укреплять принципы самофинансирования. Возложение части оплаты стоимости обучения на непосредственных заказчиков будущих специалистов, состоятельных родителей, обеспеченных студентов, попечителей призваны снизить финансовую нагрузку на бюджеты разных уровней в условиях финансовой неустойчивости.

В связи с постоянно меняющимися экономическими условиями и запросами работодателей на специалистов, внедрением новых технологий, повышающимся спросом на высококвалифицированных работников возрастают требования в отношении квалификационного уровня педагогических работников. Для достижения долгосрочных целей, решения задач, связанных с подготовкой квалифицированных кадров, государством предусмотрен переход на «эффективный контракт», усматривающий установление связи финансирования образовательных учреждений и оплаты труда педагогов с результатами обучения. Для решения такой стратегической масштабной проблемы необходима отработка, апробация, экспериментальная проверка системы объективного определения результатов обучения в образовательных учреждениях на основе единой системы измеряемых или экспертно определяемых показателей с последующим установлением зависимости объемов бюджетного финансирования от показателей результативности.

Внедрение в жизнь основополагающих, ключевых государственных документов, нормативно-правовых актов, касающихся системы образования, обнаружило отставание реального состояния, степени развития российского образования от рубежей, намеченных в этих документах. Для изменения сложившейся картины необходимо проведение комплекса мер по приведению показателей состояния и развития российского образования, его качества, доступности, степени удовлетворения запросов, заказов государства, общества, населения в соответствие с индикаторами, целевыми установками, зафиксированными в Федеральном законе об образовании, Концепции долгосрочного социально-экономического развития

РФ, Указах Президента РФ, изданных в 2012 г., Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 гг.». Неизбежно периодическое проведение корректировки прогнозно-аналитических, программных, целевых показателей развития образования в случае несоответствия отчетных показателей ранее намеченным установкам, зафиксированным в документах, нормативно-правовых актах, программах, планах. Может потребоваться частичный пересмотр законодательных, других нормативно-правовых актов, программных документов, методов управления российским образованием в свете изменившихся условий функционирования, финансовой поддержки образования, социальных запросов на образование.

С учетом обострения экономической ситуации в связи с санкциями против России и снижения курса национальной валюты необходимо поддерживать эффективность функционирования системы образования в России в условиях ресурсных ограничений, не допускать негативного воздействия экономической напряженности на российское образование, объем и доступность образовательных услуг. Целесообразно выработать научно обоснованную программу деятельности российской системы образования на ближайшие несколько лет, включающую совокупность мер, позволяющих обеспечить достижение крайне необходимых рубежей в условиях сужающихся бюджетных возможностей и кратковременной рецессии.

Одной из проблем дошкольного образования остается преодоление очередей на получение мест в дошкольных образовательных учреждениях. В соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» к 2016 г. необходимо решить задачу достижения стопроцентной доступности дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет. Решение этой проблемы в отдельных регионах осложняется в связи с притоком беженцев с юго-востока Украины, ставшего одним из последствий военного конфликта, вызывает потребность в привлечении дополнительных ресурсов.

Программой РФ «Развитие образования на 2013–2020 гг.» «предусмотрена поддержка региональных проектов, направленных на создание дополнительных мест для предоставления

услуг дошкольного образования, возврат в систему дошкольного образования зданий, используемых не по целевому назначению, реконструкцию, капитальный и текущий ремонт зданий дошкольных образовательных организаций, строительство, приобретение зданий и помещений для реализации программ дошкольного образования, поддержка развития негосударственного сектора дошкольного образования» [1].

В области общего образования до сих пор сохраняется нехватка мест в организациях общего образования, в связи с чем имеет место сменный режим школьного обучения в отдельных регионах в виде двух или даже трех смен. К числу мер, предусмотренных государственной программой РФ «Развитие образования на 2013–2020 гг.», для изменения сложившейся ситуации предусмотрены: «значительные финансовые средства на решение вопроса доступности в школах условий обучения, соответствующих требованиям федеральных государственных стандартов общего образования, а также использование соответствующих зданий организациями как дошкольного, так и начального общего образования» [1].

В России проблемы в сфере образования, как и многие другие, порой весьма специфичны, но для их решения может быть полезен как отечественный, российский, так и зарубежный опыт. Главный залог успеха – осознание глубины и значимости проблем, понимание степени влияния образования на будущее страны, населения, общества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
3. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
4. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» (с изменениями и дополнениями).

REFERENCES

1. Postanovlenie Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii ot 15.04.2014 No. 295 “Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii ‘Razvitie obrazovaniya’ na 2013–2020 gody”.
2. Federalnyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii” (s izmeneniyami i dopolneniyami).
3. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 1.06.2012 No. 761 “O natsionalnoy strategii deystviy v interesakh detey na 2012–2017 gody”.
4. Rasporyazhenie Pravitelstva RF ot 17.11.2008 No. 1662-r “O Kontseptsii dolgosrochnogo sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya RF na period do 2020 goda” (s izmeneniyami i dopolneniyami).

Райзберг Борис Абрамович, доктор экономических и технических наук, профессор, почетный академик РАН, заслуженный создатель космической техники, главный научный сотрудник Института макроэкономических исследований
e-mail: bar@isr.ru

Raizberg Boris A., ScD in Economics and Engineering, Professor, honorary academician, Russian Academy of Natural Sciences, honorary founder of space equipment, chief researcher, Institute of macroeconomic researches
e-mail: bar@isr.ru

Лысенко Алена Александровна, научный сотрудник Института макроэкономических исследований
e-mail: alyona-0109@mail.ru

Lysenko Alena A., Research associate, Institute of macroeconomic research
e-mail: alyona-0109@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 376.6
ББК 74.24

ОБЩЕ И ОСОБЕННОЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ БИЛИНГВОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Л. К. Веретенникова

Статья посвящена актуальной проблеме творческого развития обучающихся билингвов и учащихся российских школ. Раскрыта характеристика подходов к модернизации образования в Российской Федерации. Показана модель образовательного процесса, которая включает в себя несколько блоков: целевой, теоретический, технологический, оценочно-результативный. На основе этой модели конструируется индивидуальная образовательная стратегия билингвов, которая позволяет учитывать индивидуальные личностные особенности обучающихся, их познавательную сферу. Статья содержит выводы и рекомендации для педагогов и учителей в современных поликультурных условиях.

Ключевые слова: общее и особенное, билингвизм, ученик-билингв, поликультурный мир, этнокультурный социум, двуязычие, творческий потенциал, творческая деятельность.

THE GENERAL AND SPECIAL IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF BILINGUAL STUDENTS IN NEW CONDITIONS

L. K. Veretennikova

The article deals with the problem of creative development of the bilingual students and pupils of Russian schools. Features of various approaches to modernization of education in the Russian Federation are revealed. The article describes a model of the educational process which includes several blocks: target, theoretical, technological, estimated and productive. On the basis of this model individual educational strategy of bilingual student allowing to consider specific personal features of the trainees, their cognitive sphere is constructed. The article contains conclusions and recommendations for teachers in modern multicultural conditions.

Keywords: general and special, bilingualism, bilingual student, multicultural world, ethnic and cultural society, bilingualism, creativity, creative activity.

Развивающийся мир вызвал кардинальные изменения в сфере образования, в связи с чем появились новые тенденции в осуществлении традиционных подходов и возникли новые аспекты, в частности в контексте формирования образовательных стратегий в решении насущных задач творческой реализации личностного потенциала обучающихся – будущих педагогов, способных успешно решать современные задачи. Считаю исключительно важным при

осуществлении дифференцированного подхода адаптировать образовательную систему к индивидуальным особенностям и возможностям современных обучающихся. Наши исследования показали, что все большее количество обучающихся является билингвами. Данное обстоятельство нельзя не учитывать, даже напротив, необходимо обеспечивать выбор и вариативность в образовании, в том числе будущих педагогов-билингвов, тем самым создавая широкие возмож-

ности для творческого саморазвития, наиболее полной самореализации личностного потенциала в процессе профессиональной подготовки.

В исследовании решался вопрос результативности в осуществлении образовательных задач обучающихся билингвов: мотивация, гибкость в выборе приемов и способов выполнения творческих заданий по изучаемому предмету, связь профессиональных умений с коммуникативными, профессионально-педагогическая рефлексия, самостоятельность, продуктивность в выполнении заданий, достижение целей. Осуществление такого подхода предполагало обновление содержательного и профессионального компонентов с учетом особенностей каждого обучающегося: индивидуальных, возрастных, этнокультурных и других. В связи с личностно-развивающей парадигмой в образовании считаем важным: использование гибких организационных форм работы с каждым обучающимся билингвом с учетом уровня их подготовки и мотивации.

Обратимся к краткой характеристике билингвов. Так, ранее установлено, что понятие билингвизма определяется исследователями (В. В. Иванов, В. Ю. Розенцвейг и др.) как знание двух языков. Часто этот термин на русском языке звучит как «двуязычие», поэтому два этих слова нередко используют как синонимичные (эквивалентные) по значению. Таким образом, билингвом является человек, владеющий двумя языками, а механизмом билингвизма является умение, благодаря которому ребенок может легко переходить с одного языка на другой, что и отражено в работах исследователей данной проблематики (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин и др.). Заметим, что среди обучающихся постепенно возрастает число трилингвов, владеющих тремя языками, и это явление требует своего глубокого изучения.

В нашем опыте и эксперименте участвовали дети, которые постоянно находились под воздействием двух языков, русского и английского, они пытались овладеть сразу двумя языками, в связи с чем можно говорить о естественном билингвизме. Проводимые ранее исследования и анализ педагогического опыта свидетельствуют, что в условиях систематического и интенсивного внедрения двух языков через многообразные социальные взаимодействия, в том числе проектной деятельности при выполнении творче-

ских проектов, овладение билингвальными навыками, вторым языком происходит эффективно. Преимуществом двуязычия является активизация процесса фонетического восприятия. Мы основывались на том, что общее гуманистическое направление в развитии творческого потенциала младших школьников-билингвов заключается в следующем:

- при работе с учащимися 1-го класса, в частности, важно представлять оба языка с одинаковой глубиной и любовью, раскрывая особенности и богатства каждого языка с учетом возраста обучающихся;
- педагогам и родителям необходимо создавать благоприятные условия для восприятия детьми сказок, стихов, мультфильмов на двух языках.

Ребенку-билингву важно:

- а) знать и понимать, что он фактически является наследником двух языковых культур;
- б) положительно относиться к двуязычной ситуации, в которой он живет;
- в) понимать преодолимость языковых трудностей в случае их возникновения на данный момент.

В ранее опубликованных нами материалах отмечалось, что для продуктивного взаимодействия в социуме и установления отношений взаимопонимания и сотрудничества с русскоязычными и англоязычными родителями педагогу важно знать этнокультурные особенности и традиции воспитания в русскоязычной диаспоре в частности, и наоборот.

Анализ наблюдений в ходе исследования показал, что уже в школьном возрасте ребенок-билингв значительное время проводит среди двуязычных детей, и чем старше он становится, тем большее влияние на него оказывает второй язык, что является хорошей почвой для мотивации и усвоения третьего и последующих языков.

Перспективы дальнейшего исследования поставленной проблемы тесно связаны с учетом влияния билингвизма, этнокультурных особенностей социума в изучаемом процессе. Важно учитывать, что у обучающихся билингвов, будущих педагогов, к моменту учебной и преддипломной практики создается прочная основа для максимальной реализации личностно-творческого потенциала в школах, гимназиях и современной начальной инновацион-

ной школе, преподавание иностранного языка в которых, соответственно, начинается со 2-го класса по ФГОС НОО. Практикант-билингв при этом удовлетворяет свою потребность в максимальной реализации уровня профессиональной подготовленности к педагогической работе в новых социокультурных условиях.

Материалы исследования убеждают, что студенты-билингвы, выстраивая собственную образовательную стратегию, последовательно проходят следующие этапы индивидуальной образовательной траектории: базовый (накопительный), практический и творческий. Несмотря на условность, можно кратко характеризовать эти этапы. На базовом этапе студент имеет возможность осознать свои образовательные потребности и возможности их удовлетворения, освоить в соответствии с требованиями стандарта комплекс базовых знаний, умений, действий, входящих в компетенции. На следующем этапе студенты практически применяют компетенции в реальных условиях образовательной сферы. На творческом этапе происходит углубление, совершенствование собственных компетенций, накопление профессиональной базы, выработка собственного авторского стиля, обогащение опыта творческими находками, достижениями в решении профессиональных задач различной сложности и направленности. Опрос обучающихся показал наличие у них стремления к саморазвитию и самосовершенствованию (82%), к творческой самореализации в педагогической деятельности (78%), к достижению поставленных целей (71%).

Исследование заявленной проблематики связано с созданием интегрированных курсов, усложняющегося поэтапно комплекса заданий и персональных средств (как традиционных, так и электронных) с учетом индивидуальных особенностей в образовательных потребностях каждого студента. Критериями развития творческого потенциала обучающегося являются: гибкость, инициативность, самостоятельность, переключаемость. Творчество в контексте этих критериев, проявляясь на высоком и среднем уровнях, отражается в позитивном творческом опыте, делает личность способной к решению сложных творческих ситуаций, открытых для непрерывно изменяющихся условий и содержания творческой деятельности. Под потребностью в достижениях мы рассматриваем стремление лич-

ности улучшить результаты своей деятельности (соревнования с самим собой), получить уникальные результаты или быть включенными в достижение далеких целей.

В процессе рефлексии осуществляется динамика, развитие, восхождение личности к индивидуальности на уровне ее смысловых образований. Рефлексия помогает осознать и обозначить собственные потребности и мотивы, отделить их от навязанных извне стратегий поведения, отследить проявление неадекватных и неадаптивных стратегий поведения.

Рефлексия понимается нами как механизм саморазвития и самовыражения личности обучающимся билингвом, является фактором психологической устойчивости личности. Эффективность осуществления дифференцированного подхода в развитии творческого потенциала личности в педагогическом процессе в опытно-экспериментальной работе определялась следующими критериями: мотивация (внутренняя и внешняя), когнитивный компонент (знания), развитие творческих умений (гибкость приемов в созидании нового), самостоятельность в выборе темы, принятии решения, достижении целей.

Названный подход реализуется нами как комплекс средств и механизмов: а) обеспечивающих адаптацию образовательной системы к уровню творческого потенциала, индивидуальным особенностям к интересам отдельных обучающихся; б) обеспечивающих выбор и вариативность образования; в) формирующих стремление к саморазвитию и творческой самореализации в учебной деятельности; г) раскрывающих творческий потенциал каждого обучающегося; д) развивающих индивидуальную образовательную стратегию и траекторию движения вперед.

В ходе исследования нам удалось сформировать определение и выявить организационно педагогические принципы реализации компетентностной модели образования обучающихся билингвов:

- формирование благоприятного психологического климата для творчества учащихся и педагогов;
- принцип ведущего звена, предполагающий определить приоритетный компонент системы подготовки педагогов на конкретном этапе;
- принципы мотивации на творчество в педагогической деятельности, обеспечивающие

устойчивый рост внутренней мотивации через ее интериоризацию, перевод из внешней мотивации во внутреннюю;

- принцип трансляции положительного и инновационного опыта по развитию творческого потенциала учащихся в педагогическую практику;

- принцип активизации творческого потенциала будущих педагогов, предполагающий подход к педагогической деятельности, как к содержанию нового на компетентностной основе, реализации возможностей развития;

- принцип рефлексии собственной образовательной деятельности, связанной с осмыслением ее результативности, анализом личностных и профессиональных затруднений, барьеров в творческом развитии и их преодолении;

- принцип готовности обучающихся к изменениям в инновационных условиях профессионального образования;

- принцип целостности компетентностной модели подготовки педагогов к личностно-творческому развитию обучающихся билингвов;

- принцип научности построения индивидуальной стратегии профессионально-педагогического образования и личности;

- принцип технологизации творческого потенциала.

Проведение диагностики формирования профессиональных компетенций обучающихся и последующий сравнительный анализ полученных данных выявил тенденцию позитивных изменений будущих педагогов по следующим параметрам: устойчивый рост внутренней мотивации и творчеству (33%), тенденцию к самоанализу собственного творческого потенциала и творческого профиля личности и проектированию стратегии саморазвития (18%), нацеленность на формирование профессиональной компетентности (29%), готовность к позитивным изменениям (55%), стремление к достижениям,

успеху (85%), понимание роли творческого компонента в педагогической деятельности (74%).

Результаты проведенного исследования подтверждают необходимость структурно-содержательной модернизации образования обучающихся билингвов на компетентностной парадигме и их активном включении в творческий процесс. Новый этап реформирования образования состоит в реализации целей развития творчества и способностей каждого обучающегося билингва. Итоги опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что именно комплекс названных выше средств и условий позволяет реализовать общее и особенное в названном процессе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Веретенникова, Л. К.* Развитие творческого потенциала младших школьников в учреждениях дополнительного образования – билингвов [Текст] / Л. К. Веретенникова // Реформы образования в России. XXI век: сб. науч. тр. – М. – Чебоксары, 2006. – С. 41–46.
2. *Веретенникова Л. К.* Дифференцированный подход в профессионально-педагогическом образовании студентов-билингвов в условиях реформы [Текст] / Л. К. Веретенникова // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 1 (1). – С. 70–75.

REFERENCES

1. Veretennikova L. K. Razvitie tvorcheskogo potentsiala mladshikh shkolnikov v uchrezhdeniyakh dopolnitelnogo obrazovaniya – bilingvov. *Reformy obrazovaniya v Rossii. XXI vek: sb. nauch. tr.* Moscow – Cheboksary, 2006. Pp. 41–46.
2. Veretennikova L. K. Differentsirovanny podkhod v professionalno-pedagogicheskom obrazovanii studentov-bilingvov v usloviyakh reformy. *Prepodavatel XXI vek.* 2014. No. 1 (1), pp. 70–75.

Веретенникова Людмила Кузьминична, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального обучения Московского педагогического государственного университета
e-mail: vveret@rambler.ru

Veretennikova Ludmila K., ScD in Education, Professor, Primary Education Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: vveret@rambler.ru

УДК 37.02
ББК 74.202

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОТОТИП» – УСЛОВИЕ ОЦЕНКИ И РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ¹

С. М. Зверев, В. И. Слободчиков

В статье в постановочной форме передается опыт анализа понятия «прототип» в образовании. Рассмотрено его абстрактно-образное и концептуальное значение; исторические формы изменчивости. Дана оценка его значения для разработки содержания образования.

Ключевые слова: прототип, норма, проектирование, генетический анализ, статусность, антропологический потенциал.

ANALYSIS OF THE CONCEPT "PROTOTYPE" – CONDITION OF ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF EDUCATION

S. M. Zverev, V. I. Slobodchikov

The article deals with the experience of the analysis of the concept "prototype" in education. The article also considers its abstract, figurative and conceptual significance and historical forms of variability. The assessment of its value for the development of educational content is given.

Keywords: prototype, norm, design, genetic analysis, status, anthropological potential.

В комплексе психолого-педагогических наук проектная парадигма стала основанием инновационной культуры и в настоящее время имеет исключительное значение как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики. Все это свидетельствует о появлении *новой социально-гуманитарной реальности* – «проектного образования». Стали осваивать категорию «проектная деятельность» и раскрываемые ею базовые понятия: замысел и реализация; программирование и моделирование; инновация, прототип и др., что существенно расширило профессиональное сознание педагога. Однако среди названных понятий *прототип* является для педагогов наименее известным. Между тем отсутствие представлений о нем, – в ситуации, по крайней мере «незамечания» культурно-исторических источников содержания образования, ведет к бесконечному повторению пройденного без какого-либо движения вперед. Прототип же для образования имеет принципиальное значе-

ние, поскольку показывает педагогу образец, по которому следует организовывать свою деятельность: «Образование нуждается в заранее обеспеченном путеводном образце и во всесторонне укрепленной позиции» [1].

В *prototypе* «схватываются» общие признаки образования, с внутренним единством всех форм его проявления и саморазвития. Пренебрегая значением прототипа, педагог лишает себя возможности понимать смыслы образования, как исторически заданные, так и в перспективе развития. Будет постоянно путаться в эмпирических суждениях, концентрироваться на утилитарных вопросах, произвольно трактовать сегодня одно, завтра другое, а послезавтра третье содержание образования, при этом постоянно находиться в разрыве между «требованием общества» и реальными образовательными результатами.

В данной статье представлен опыт анализа понятия «прототип» в качестве концепта, определяющего культурное воспроизводство со-

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Департамента образования г. Москвы Московскому институту открытого образования по НИР: «Институциональные, уровневые и категориальные особенности содержания ДПО».

держания образования и его устройства. И на этой основе задать необходимое ядро объяснительных и регулятивных методологических установок для проектирования.

Понятие «прототип» является философской категорией, обозначающей *первообраз, ценностную матрицу, идеальный образец, рационально сконструированную систему знаний* [2]. Идея прототипа выражена в двух формах. Первая – абстрактно-образная. Вторая – концептуально представлена реально существующими предметными референтами прототипа – образовательными стандартами и программами. В данной работе мы даем краткие характеристики этих двух модификаций.

Абстрактно-образное значение понятия прототип

Прототип – это способ мысленно представить сложно выразимую сущность образования в сжатой, емкой абстрактно-образной форме, в которой можно обнаружить разные опыты: эмпирический и духовный; разные знания: обыденные, научные и даже ненаучные. В этом плане прототип – это необходимый *объем коллективно созданных знаний об образовании* на протяжении всего культурно-исторического времени. Подобный взгляд дает нам основания для выделения типичных образов образования, определяющих основные смыслы современных представлений о прототипе.

1. *Образование – это сфера общества, самостоятельная форма общественной практики* (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая другие социальные сферы. В этой интерпретации образование определяет свое место *в пространстве социума*. Социально ориентированное образование, с одной стороны, обеспечивает целостность общественного организма, а с другой – является мощным ресурсом его исторического развития.

2. *Образование – это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, дар одного поколения другому; общий механизм социокультурного наследования*. Данная интерпретация вписывает образование *в пространство культуры*. Культурно-историческая миссия образования заключается в пе-

редаче и сохранении норм и ценностей общей жизни во времени, в связывании нацело некоторой общности людей и способа их жизни, в обеспечении их духовной, культурной и этнической идентификации [3].

3. *Образование – это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры*. Данная интерпретация – это *образование в пространстве человеческой реальности*. Антропологическая миссия современного образования – становление фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых являются потребности и способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию [3–5]. В этих интерпретациях образования на современном этапе исторического развития человечества отчетливо выявляется *развитие как ценностная основа и принцип* существования. По сути, именно в этом и состоит главный ответ на вопрос о принципиальном прототипе в следующей предельно обобщенной форме:

Современное образование – это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; современное образование – это развивающее и развивающееся образование.

Здесь мы сразу же начинаем видеть, что прототип образования, приобретая большую социокультурную значимость, вырастает за свои сугубо образовательные рамки, втягивая в себя близкие по содержанию социальные и культурные ориентиры и нормы, определяя связь со многими другими сферами деятельности: научной, этической, религиозной, правовой, управленческой, производственной и пр. Это и есть, на наш взгляд, феномен сегодняшнего дня образования, его проблематика. Подобная тенденция начинает приобретать признаки и характеристики общественно-исторического императива, что не может не захватывать практически все виды общественных практик.

Концептуальное значение понятия прототип

Разбирая понятие прототипа, мы выяснили, что он, по сути, представляет собой идеальный образец, соединяющий в себе «всеоб-

щее (сущность, идею) и особенное (формы культуры), *имеющий предметные референты и опредмечивающийся* в различных произведениях культуры доминирующих стилей определенного культурно-исторического типа» (выделено нами. – С. 3.)[2]. Конкретизируя эту мысль, мы говорим: прототип имеет свои предметные референты, опредмечиваясь посредством перехода в разнообразные формы проектных и программных продуктов, концепций педагогической и образовательной деятельности. Именно таким образом прототип образования и понимается. В этом же контексте он рассматривается как «ценностная среда», реально определяющая содержание образования, характер профессионально-педагогической деятельности. Исходя из этого высказывания, нетрудно сделать заключение, что наиболее явной предметной формой прототипа сегодня является *образовательный стандарт*. В связи с чем мы утверждаем, что по критерию широты, объемности и глубины «охвата» пространства образования нормативностью, – образовательный стандарт наиболее близок к категории прототипа. Однако, и это для нас очевидно, – если прототип, по сути, представляет собой своеобразную абстракцию – мыслимый образ образования, в качестве потребного будущего в своей полноте и целостности, то стандарт есть его отображение в конкретных нормативных требованиях и предписаниях, задающих мировоззренческую, целевую, содержательную, организационно-методическую и другие составляющие образовательных программ, реализуемых в образовании. И это не есть усредненная *реализация* прототипа, но представленная в особой опредмеченной форме его когнитивная модель, действующая, то есть *реализуемая* не только сегодня, но потенциально работающая и на будущее образования.

Генетический анализ прототипа

Благодаря следованию прототипам по линии разработки содержания образования, мы обеспечиваем его генетическую связь с культурно-историческими и научными традициями. Мы тогда начинаем понимать, что идти вслед за содержанием прототипа – значит войти в исторический процесс развития различных научно-

теоретических представлений об образовании. Необходимость генетического анализа прототипа для разработки содержания образования появляется трижды:

1. По требованию сохранить историю и традиции, обеспечив тем самым нормальное функционирование образования. Здесь содержание, введенное в стандарт или программу, действует определенное время, например, до появления новой его редакции.

2. В ситуации проблемного характера, когда стоит альтернатива – из каких научных позиций вводить то или иное содержание образования, или метод обучения.

3. Когда функционирование уже не обеспечивает должного уровня образования, и оно теряет сопряженность с развитием общественных производств и не успевает за научно-технологическим прогрессом, его преодоление с необходимостью требует выхода на инновационные разработки, обеспечивающие переход к его развитию.

Перечисленные случаи непосредственно связаны с рефлексивной оценкой принципиальных нормативных конструкций опредмеченных форм прототипа (стандарта, программ разного рода) и их расшифровкой в контексте выхода на инновационный продукт. Иначе, без такой оценки, теряются образовательные смыслы проектирования. Все это не может не приводить к формированию в профессиональном сознании представлений о прототипах и далее – к разработке нового содержания образования. Наступает период *тотального и необратимого* изменения механизмов функционирования образования, что переводит его в новое качественное состояние.

О статусах прототипа

Прототип фактически является *подобием нормы*, тем самым занимает свое, особое, – ближайшее место к этой категории как «*верховному первоначалу нормативной иерархии*» [6]. *Прототип* существует в общественных культурно-исторических процессах, представляя собой своеобразную «генетическую матрицу» общества. Он является ценностным абсолютом созидания человека в целостности его человеческих проявлений, в полноте его телесно-душевно-духовных измерений – то есть идеаль-

ным образцом, обеспечивающим воспроизводство образования. В этом плане *прототип* как идеальный образец и предметно-содержательная сущность образования несет на себе существенные статусные обязательства:

Императивно-модальный статус понимается в оценочной интерпретации прототипа как система *предписаний, что должно или не должно делаться* в определенных обстоятельствах при реализации задач образования.

Гносеологический статус – это а) культивирование способов создания всех типов знаний (принцип достоверности), используемых в образовании; б) потенциальная возможность получать новые знания (принцип гипотетичности); в) содержать проблематику, признавая, что сущность и происхождение некоторых явлений в образовании не известны (принцип знания о незнании).

Онтологический статус. С одной стороны, сущностная модель прототипа – это «изображение» основных процессов в системе образования, позволяющих задать его воспроизводство и дальнейшее развитие в процессе проектирования. С другой стороны, модель прототипа содержит вопросы обеспечения и воспроизводства *человеческой реальности*, проблематику этой сущности и полноты, закономерности развития в онтогенезе, условия становления в образовательных процессах, в реалиях социальной жизни и т. п. [3].

Методологический статус прототипа заключается в культивировании мышления, опирающегося на «*практическое знание*» в системе коммуникативных отношений субъектов образования. Это позволяет найти норму для действия, но в то же время и провоцирует отклониться от нее ради движения вперед. Благодаря такой статусной нагрузке *прототип*:

- удерживает образование в наличных исторических рамках, но также потенциально содержит в себе условия своего развития;
- представляет собой полный цикл воспроизводства образования, обеспечивая полноту его функционирования, то есть пребывание его в активном состоянии с необходимыми текущими изменениями элементов, функций и связей.
- становится принципиальной нормой для проектирования, на основе которой и создается инновационное образование.

Нормативно-деятельностный подход (Н-Д подход) – принципиальное средство работы с содержанием образования

Склеивание абстрактно-образного и концептуального значений понятия прототипа приводит к серьезной проблеме *разграничения* содержание образования как такового, что фактически заложено в прототипе, и содержание образования, отображенного в стандарте или программах или, которое условно можно назвать *назначаемым – нормативным содержанием образования* [5].

Такое рассогласование, условно говоря, – двух типов содержания образования происходит всегда. И это есть одна из фундаментальных проблем образования – установление соподчинения содержания прототипа и содержания программ. Подобная проблема разрешается Н-Д подходом. Именно в нем лежат *средства и основания для отбора и проектирования содержания разного рода программ и проектов*. Он становится механизмом перехода между прототипом и проектируемыми программами. В нем же могут быть найдены и технологические решения проблем. Раскроем кратко смысл этого подхода. Ответ идет из первоисточника – теории деятельности. В ней постулировано: *всякая деятельность есть реализация норм* [7; 8]. Следовательно, мы встречаемся с двумерной конструкцией – «*норма*» и «*реализация*». Применяя эту конструкцию к проектированию предметных форм прототипа – стандартам и образовательным программам, мы видим, что они подвержены периодическим изменениям – в содержании, описании условий педагогической деятельности, формах и методах организации образования и пр. На смену одним стандартам и программам приходит другое их поколение. Тем не менее остается неясным, отчего это зависит? Меняется ли содержание прототипа? Или его начинают лучше понимать? Или срабатывают конъюнктурные факторы? В любом случае – условия деятельности с течением времени изменяются, тогда и прежние разработки становятся неадекватными. Следовательно, нормы все время меняются. Необходимо задавать новые нормы, новые образцы деятельности, разрабатывать новые стандарты, организовывать новые исследования и др. [7]. Фактически мы видим непрерывное изменение деятельностных форм

реализации прототипа, что, между прочим, совсем не означает немедленную смену его содержания или даже полное «изъятие» из обращения. Мы же в контексте данной статьи хотим лишь подчеркнуть, что проектировщик должен все время находиться в рефлексивной позиции по отношению к прежним и предстоящим деятельности. Тем самым влиять на содержание прототипа. При этом он постоянно попадает в коллизию: выработанные им модели программ оказываются неполными относительно прототипа (образа образования). Поэтому, проектируя, ему надо помнить о возможных дополнениях и расширениях, что и является основанием перманентного совершенствования программ разного типа, их доводки до прототипического образа. В этом и заключается смысл работы проектировщика в рамках Н-Д подхода – находиться в рефлексивной позиции по отношению к прототипу, а также обдумывать и просчитывать последствия – положительные и отрицательные – спроектированной на его основе содержания программы [9].

Заключение

Все сказанное выше дает нам основания считать, что мы немного приблизились к пониманию значения *образовательного прототипа*. Оно находится где-то на подступах к обнаружению, а значит, к своеобразному осмыслению содержания образования как такового. Ему присуща и характерна полифоничность, многослойность и многоаспектность. Это предполагает его отображение в системе *разнообразных* понятий; обозначение в *разных* языковых формах; включающих *разные* виды деятельностных практик, а, следовательно, внутренне *по-разному* дифференцированный, складывающийся из множества проектов и программ *разного* типа, строения и содержания, состоящих из *различных* наборов процедур и операций. В этом смысле образование как таковое существует в виде множества своих *содержаний*, спроектированных на базе прототипа. И здесь возникает особая проблема – *оценить* (непрерменно в комплексной экспертизе) *инновацию, не подпадающую под разряд линейного развития*, но, безусловно, имманентно влияющую на состояние прототипа в проекции его развития.

Поставленные выше вопросы пока лишь обозначены. На какие-то намечены и ответы. Но больше всего мы уверены в том, что каждый исторический период развития образования совмещается в нашей памяти с определенными ценностями, которыми заполнен прототип. И мы не исключаем, что именно по отношению к ним должно и может зарождаться новое поколение образовательных стандартов и программ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Хайдеггер, М.* Наука и осмысление [Текст] / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М., 1993. – 448 с. – С. 252.
2. *Темникова, О. А.* Прототипы культуры и исторические формы их опредмечивания в архитектуре [Текст]: дис. ... канд. филос. наук / О. А. Темникова. – Омск, 2009. – 167 с.
3. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования [Текст] / В. И. Слободчиков. – М. – Екатеринбург, 2009. – 280 с.
4. *Зверев, С. М.* Проблемное поле антропологии образования. Методологические заметки [Текст] / С. М. Зверев // Психология обучения. – 2010. – № 11. – С. 4–18.
5. *Слободчиков, В. И.* Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования [Текст] / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. – Вып. 2. – М., 2014. – 190 с. – (Сер.: «Книга под рукой» – Б-ка проф. педагога).
6. *Новоселов, М. М.* Абстракция в лабиринтах познания (логический анализ) [Текст] / М. М. Новоселов. – М.: Идея-Пресс, 2005. – 352 с.
7. *Дубровский, В. Я.* Онтология деятельности Г. П. Щедровицкого [Электронный ресурс] / В. Я. Дубровский // Центр гуманитарных технологий. – 26.02.2012. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6553> (дата обращения: 13.07.2015).
8. *Щедровицкий, Г. П.* Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Щедровицкий Г. П. Избр. тр. – Ч. 1. – М., 1995. – С. 88–114.
9. *Алексеев, Н. Г.* О принципах и критериях экспертизы программ развития образования [Текст] / Н. Г. Алексеев // Вопр. методоло-

- гии. – 1994. – № 1–2.
10. Генисаретский, О. И. Проект и прототип: повторение пройденного после 1975 г. [Электронный ресурс] / О. И. Генисаретский. – Режим доступа: http://prometa.ru/olegen/publications/copy_of_45/print (дата обращения: 13.07.2015).
- REFERENCES**
1. Heidegger M. Nauka i osmyslenie. In: Heidegger M. *Vremya i bytie: Statyi i vystupleniya*. Moscow, 1993. 448 p. P. 252. (in Russian)
 2. Temnikova O. A. Prototipy kultury i istoricheskie formy ikh opredmechvaniya v arkhitekture. *Dissertation (Philosophy)*. Omsk, 2009. 167 p.
 3. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya*. Moscow – Ekaterinburg, 2009. 280 p.
 4. Zverev S. M. Problemnoe pole antropologii obrazovaniya. Metodologicheskie zametki. *Psikhologiya obucheniya*. 2010, No. 11, pp. 4–18.
 5. Slobodchikov V. I., Zverev S. M. *Nauchno-tekhnologicheskie układy i podkhody v professionalnom obrazovanii. Vvedenie v antropologiyu obrazovaniya*. Iss. 2. Moscow, 2014. 190 p.
 6. Novoselov M. M. *Abstraktsiya v labirintakh poznaniya (logicheskiy analiz)*. Moscow: Ideya-Press, 2005. 352 p.
 7. Dubrovskiy V. Ya. Ontologiya deyatel'nosti G. P. Shchedrovitskogo. 26.02.2012. Available at: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6553> (accessed: 13.07.2015).
 8. Shchedrovitskiy G. P. Printsipy i obshchaya skhema metodologicheskoy organizatsii sistemno-strukturnykh issledovaniy i razrabotok. In: Shchedrovitskiy G. P. *Izbr. tr.* Part 1. Moscow, 1995. Pp. 88–114.
 9. Alekseev N. G. O printsipakh i kriteriyakh ekspertizy programm razvitiya obrazovaniya. *Vopr. metodologii*. 1994. No. 1–2.
 10. Genisaretskiy O. I. Proekt i prototip: povtorenie proyden'nogo posle 1975 g. Available at: http://prometa.ru/olegen/publications/copy_of_45/

print (accessed: 13.07.2015).

Зверев Сергей Михайлович, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией «Антропологические основы профессионально-педагогического образования» Московского института открытого образования

e-mail: appassionata2005@yandex.ru

Zverev Sergey M., PhD in Education, Head of the laboratory “Anthropological bases of Professional and Pedagogical Education”, Moscow institute of Open Education

e-mail: appassionata2005@yandex.ru

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, ведущий научный сотрудник лаборатории «Антропологические основы профессионально-педагогического образования» Московского института открытого образования

e-mail: dir-irdorao@yandex.ru

Slobodchikov Viktor I., ScD in Psychology, corresponding member of Russian Academy of Science, chief researcher, “Anthropological Bases of Professional and Pedagogical Education” laboratory, Moscow institute of Open Education

e-mail: dir-irdorao@yandex.ru

УДК 378 (045)

ББК 74.58

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СРЕДСТВ ИКТ

Р. М. Магомедов

В данной статье проводится анализ понятий «организационные формы обучения», «форма организации обучения», «формы учебной работы». Подчеркивается, что процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов. Совокупность форм, объединенных по признаку связи преподавателя и студента посредством учебного материала и дополняющих друг друга, составляет организационную систему обучения. Раскрываются методические аспекты использования основных организационных форм обучения в педвузе в условиях внедрения средств информационно-коммуникационных технологий. Основной организационной формой обучения в педвузе, направленной на первичное овладение знаниями, представляет собой лекция. Кроме этого выделяются следующие организационные формы: семинарские занятия, практические занятия, лабораторные работы, педагогическая практика, самостоятельная работа.

Ключевые слова: организационная форма, формы обучения, информационные технологии, педвуз, лекция, семинар, преподаватель, студент.

METHODICAL ASPECTS OF USE OF ORGANIZATIONAL FORMS OF EDUCATION IN TEACHERS' TRAINING UNIVERSITY WITHIN THE INTRODUCTION OF MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

R. M. Magomedov

The article analyzes such concepts as “organizational forms of teaching”, “forms of the organization of teaching”, “study forms”. It is emphasized that the process of training is implemented only through organizational forms which carry out an integrative role, providing association and interaction of all its components. Set of the forms united on the basis of communication of the teacher and the student by means of a training material and supplementing each other makes the organizational system of training. The article reveals the methodical aspects of use of the main organizational forms of education in teachers' training University in the conditions of introduction of means of information and communication technologies. A lecture represents the main organizational and knowledge-oriented form of teaching in Pedagogical Universities. Besides, the following organizational forms are allocated: seminars, practical training classes, laboratory works, teaching practices, independent work.

Keywords: organizational form, forms of teaching, information technologies, teacher training University, lecture, seminar, teacher, student.

В дидактике до сих пор нет четкого определения понятия «организационные формы обучения», нет научного обоснования их классификации, не раскрыта структура в различные исторические периоды, не изучены основные закономерности становления и развития, отсутствует критическое осмысливание многообразия концепций теории организационных форм обуче-

ния, не определены основные направления дальнейшего совершенствования. Так, А. М. Пышкало, говоря о совершенствовании обучения, подчеркивает: «Если перестройка содержания обучения в основном завершена, то сложнее и медленнее идет процесс перестройки организационных форм обучения... Вот почему проблема развития форм обучения сегодня так актуальна и важна» [1].

Рассмотрим более подробно определения понятий «форма организации обучения», «организационные формы обучения», и «формы учебной работы» в психолого-педагогической литературе.

Как отмечает И. Ф. Харламов [2], «к сожалению, понятие “форма организации обучения” не имеет в дидактике достаточно четкого определения», и многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории.

И. Я. Лернер [3] дает следующее определение: «Организационную форму обучения мы определим как взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом». Естественно, напрашивается вопрос: что такое форма организации обучения? В чем состоит ее сущность? Что такое «организация» в данном контексте?

В науке понятие «форма» рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с позиции философской. В толковом словаре С. И. Ожегова понятие «форма» трактуется как вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием. Форма – это наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. Форма всякого предмета, процесса, явления обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него обратное влияние. В «Философской энциклопедии» понятие «форма» определяется так: «Форма есть внутренняя организация содержания. Форма обнимает систему устойчивых связей предмета» [4].

И. М. Чередов применительно к обучению под формой понимает следующее: «Форма – это специальная конструкция процесса обучения, характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности студента. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения преподавателя со студентом при работе над определенным учебным материалом» [5]. Это содержание является основой развития самого процесса обучения, способом его существования, обладает собственным движением и включает в себе возможности беспредельного развития, что и обуславливает его ведущую роль в развитии обучения.

Для нашего исследования наиболее близко следующее определение: форма обучения – это конструкция отрезков, циклов процесса обучения, реализующихся в сочетании с управляющей деятельностью преподавателя и управляемой учебной деятельностью студента по усвоению определенного содержания учебной дисциплины и освоению способов деятельности с применением средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Представляя собой наружный вид, внешнее очертание отрезков – циклов обучения, форма отражает систему их устойчивых связей и связей компонентов внутри каждого цикла обучения и как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучающихся студентов, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления [6]. При этом некоторые ученые-педагоги, в частности М. И. Махмутов, считает, что в педагогике есть необходимость указать на различие двух терминов, включающих слово «форма» – «форма обучения». В первом своем значении «форма обучения» означает коллективную, фронтальную и индивидуальную работу студента, в отличие от термина «форма организации обучения», обозначающего какой-либо вид занятия – лекция, семинар, внеаудиторное мероприятие и т. п. [7].

Что же понимается под термином «организация» вообще и в чем суть педагогической трактовки этого термина? Согласно толковому словарю В. Даля, «организовать или организовать» означает устроить, установить, привести в порядок, составить, образовать, основать стройно. В «Философской энциклопедии» поясняется, что организация есть «упорядочение, налаживание, приведение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположения, соотношения частей какого-либо объекта» [4]. Далее подчеркивается, что важны именно эти «два значения понятия организации, относящиеся как к объектам природы, так и социальной действительности и характеризующие организацию как расположение и взаимосвязь элементов некоторого целого (предметная часть организации), их действия и взаимодействия (функциональная часть)» [4].

Наиболее обоснованным представляется подход И. М. Чередова к определению организационных форм обучения. Исходя из фило-

софского понимания формы как внутренней организации содержания, охватывающей систему устойчивых связей предмета, он определяет организационную форму обучения как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности студента. Такая конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым является процесс взаимодействия преподавателя со студентом при работе над определенным учебным материалом по определенной дисциплине [5].

Процесс обучения реализуется только через организационные формы, которые выполняют интегративную роль, обеспечивая объединение и взаимодействие всех его компонентов. Совокупность форм, объединенных по признаку связи преподавателя и студента посредством учебного материала и дополняющих друг друга, составляет организационную систему обучения. Рассмотрим методические аспекты использования организационных форм обучения в вузе в условиях внедрения средств ИКТ.

Лекция представляет собой основную организационную форму обучения в вузе, направленную на первичное овладение знаниями. Главное назначение лекции – обеспечить теоретическую основу обучения, развить интерес к учебной деятельности и конкретной учебной дисциплине, сформировать у обучающихся ориентиры для самостоятельной работы над курсом. Традиционная лекция имеет несомненные преимущества не только как способ доставки информации, но и как метод эмоционального воздействия преподавателя на обучающихся, повышающий их познавательную активность. Достигается это за счет педагогического мастерства лектора, его высокой речевой культуры и ораторского искусства. Высокая эффективность деятельности преподавателя во время чтения лекции будет достигнута только тогда, когда он учитывает психологию аудитории, закономерности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных процессов учащихся.

В психолого-педагогической литературе [8–14] учеными выделяются три основных типа лекций: *вводная лекция, информационная лекция и обзорная лекция*. В зависимости от предмета изучаемой дисциплины и дидактических це-

лей могут быть использованы такие лекционные формы, как *проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция, лекция с заранее запланированными ошибками* и др. В дистанционном обучении выделяются следующие виды лекций: *видеолекции, мультимедиалекции*.

Семинарские занятия предназначены для углубленного изучения дисциплины. На этих занятиях идет осмысление теоретического материала, формируется умение убедительно формулировать собственную точку зрения, приобретаются навыки профессиональной деятельности. Главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2–3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Лабораторные работы интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера.

Практикум – один из видов лабораторных работ, проводимых при завершении крупных разделов дисциплины и имеющий преимущественно повторительно-обобщающий характер. Во время практикума обычно даются более сложные и трудоемкие работы, чем во время фронтальных лабораторных работ.

Практика производственная – составная часть и своеобразная форма организации учебного процесса.

Практика педагогическая служит для подготовки студентов к предстоящей самостоятельной трудовой деятельности, приобретения первоначального опыта профессиональной деятельности. Дидактические цели – формирование профессиональных умений и навыков; закрепление, обобщение и систематизация знаний путем их применения в реальной деятельности; их расширение и углубление.

Практика преддипломная проводится на заключительном этапе обучения студентов в педвузе. Индивидуальные задания студентов

связаны со сбором материалов по дипломному проектированию.

Рассмотрим методические аспекты использования ИКТ в традиционных формах организации учебных занятий в педвузе.

Лекция. В современном вузе применяются следующие виды лекций с использованием информационных технологий: online-лекция, слайд-лекция, видеолекция, потоковое видео. Кроме того, практикуется проведение комбинированных лекций, когда используется мультимедиа-проектор, интерактивная доска, чтение лекции педагогом сопровождается компьютерными презентациями. Применение средств ИКТ на лекциях активизирует внимание, способствует погружению студентов в развивающуюся информационно-образовательную среду.

По мнению Т. А. Лавиной [9], использование информационных технологий в информационно-образовательной среде вуза позволяет предоставлять студентам конспекты лекций (которые могут быть дополнены подборками статей, дополнительными материалами) на электронных носителях, доступные для той или иной категории пользователей, по дисциплинам базовой подготовки в области информатизации образования, что способствует возможности повторения учебного материала по изучаемой проблематике.

В ходе чтения лекции преподаватель использует электронные и печатные источники (которые студенты могут распечатать с образовательного портала вуза или взять в библиотеке), при этом преподаватель имеет возможность осуществлять «многомерную развертку содержания учебного предмета (генерализацию знаний, укрупнение дидактических единиц, интеграцию знаний, сжатие и уплотнение информации и т. п.), нивелируя тем самым индивидуальные различия в способностях, интеллекте, мотивации студентов» [8].

Необходимо изучить методику чтения курса лекций по дисциплине, так, например, в вводной лекции нужно познакомить студентов с целью и задачами дисциплины, показать ее роль в будущей профессиональной педагогической деятельности, охарактеризовать, на формирование каких компетенций направлена соответствующая дисциплина.

На итоговой лекции преподаватель «систематизирует полученные знания, анализирует

внутренние и внешние логические связи, рассказывает о перспективах (о том, в каком семестре и какую дисциплину предстоит изучить, о возможности специальной дополнительной подготовки (спецкурсы и спецсеминары), о применении полученных знаний в ходе педагогической практики и др.) изучения дисциплин в области информатизации образования на вузовском и послевузовском этапах» [9].

Семинарские (практические) занятия. Методической особенностью проведения семинарских занятий является информационное сопровождение в демонстрационном режиме выступления студента (студентов) с докладом или рефератом перед группой или потоком. Эти занятия (семинарские занятия, в которых нужно использовать современные информационные технологии) должны проводиться в компьютерных классах, что позволяет непосредственно на семинарах продемонстрировать различные аспекты семинарского занятия с помощью средств ИКТ.

Лабораторные работы. Педагогический опыт работы в вузе показывает, что использование лабораторных работ в процессе подготовки учителя информатики в процентном отношении очень мала. Тем не менее при подготовке учителя информатики к использованию средств информационных технологий в педагогической деятельности необходимы лабораторные занятия в компьютерных классах, оборудованных соответствующим программным и аппаратным обеспечением.

Методическими аспектами лабораторных работ является умение обучающихся работать с электронными ресурсами образовательного назначения, такими как:

- учебно-методическими ресурсами на CD, реализующими дидактические возможности мультимедиа в обучении;
- Интернет/Интранет-технологиями в обучении;
- инструментальные программные средства, позволяющие конструировать программные средства учебного назначения;
- включать в методику подготовки учебно-методических материалов графические объекты и музыкальные файлы учебного назначения.

Рассмотрим один из методов проведения лабораторных работ – метод учебных проектов, на примере создания электронного средства обра-

зовательного назначения. Необходимыми знаниями для создания этого проекта являются знания не только в области разработки программного обеспечения (например, тестирования обучающих для проверки текущих и контрольных знаний и умений, создания электронной презентации и др.), но и в области «оценки качества программных средств образовательного назначения (технические требования, эргономические требования, эстетические требования, требования к оформлению документации)» [15].

В ходе проведения лабораторной работы студентам предлагается для усвоения того или иного модуля показать пример учебного проекта, затем демонстрируется аналогичный по содержанию проект. Далее предполагается, что по два-три студента (студент демонстрирует умение работать в группе) получают индивидуально-групповые задания. Важной особенностью учебного проекта является осознанный выбор проблематики учебного проекта, который зависит от изучаемой темы и уровня соответствующей подготовки студента.

В качестве примера создания учебных проектов с использованием средств информационных технологий в профессиональной деятельности приведем проект «портфолио». В работах [16; 17] «портфолио» определяют как некое количество отдельных заданий, заданных студентам, для достижения определенной цели. О. Г. Смолянинова этот метод определяют как «метод комбинированной оценки, позволяющий демонстрировать студентам материалы, собранные из различных источников и разработанные самостоятельно, и представлять подтверждения овладения конкретной компетентностью» [18]. Для реализации этого проекта необходимо создание информационно-образовательной среды вуза, в частности, создание образовательного портала, позволяющего осуществлять доступ различным категориям пользователей (студент, группа, факультет, преподаватель, вуз, родитель и др.) к информационному ресурсу.

Курсы по выбору. Данный вид подготовки студентов направлен на углубленное изучение некоторых вопросов в области информационной подготовки учителей информатики, не вошедших или слабо раскрытых в основной образовательной программе по соответствующему направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика»).

Самостоятельная работа. Работа, выполненная вне аудитории без прямого участия преподавателя, но по его заданию в специально отведенное для этого время, называется самостоятельной работой студента. Для самостоятельной работы студента в вузе традиционно отводится столько же учебного времени, а иногда и больше, чем выделяется на аудиторную работу, тем самым подчеркивается педагогическая значимость данной формы обучения. Преподаватель на лекционных, семинарских занятиях, а также на лабораторных работах выносит определенные вопросы на самостоятельную работу студентов для активации их учебно-познавательной деятельности. Огромный образовательный потенциал информационно-образовательной среды вуза играет очень важную роль для самостоятельной работы студентов, например, предоставление доступа к образовательным Интранет-ресурсам (образовательным порталам вуза, к библиотечной базе вуза). Необходимо постоянно обновлять эти ресурсы. «В процессе самостоятельной работы студенты не только закрепляют полученные на аудиторных занятиях знания, умения и навыки, но и овладевают новыми (поскольку невозможно, да и не целесообразно давать избыточные знания). Кроме того, в результате самостоятельной работы формируется мотивационная основа деятельности студента – будущего учителя, а также развиваются умения применять полученные знания в незнакомой ситуации» [9].

Педагогическая практика. Педагогическая практика осуществляет связь между теорией и практикой, подготавливает студентов к использованию средств ИКТ в будущей педагогической деятельности. Как подчеркивает Т. В. Добудько, будущие учителя информатики в ходе педагогической практики приобретают элементарные практические умения, навыки и приемы педагогической работы, «это и своего рода инструмент диагностики профессиональной пригодности будущего учителя; это и образовательное средство, позволяющее творчески осмыслить теорию. Именно так она рассматривается в современном образовательном процессе подготовки будущих учителей» [8]. По мнению И. Н. Гостевой, «...в процессе педагогической практики по информатике происходит не только формирование профессионально необходимых умений и навыков для бу-

дущего учителя информатики, но и оценивается эффективность всей системы подготовки студентов к профессиональной деятельности, вместе с тем организация педагогической практики по информатике требует учета специфики преподавания школьного курса информатики» [19].

Одно из требований к прохождению педагогической практики для будущего учителя информатики – это обязательное использование средств ИКТ (школы нужно подбирать с соответствующей материально-технической базой). Необходимо осуществить связь между преподавателями-методистами профильных предметов и преподавателями кафедры информационных технологий, осуществляющей подготовку по соответствующим дисциплинам.

В ходе прохождения педпрактики нужно провести анализ деятельности студента на конкретном учебном занятии, то есть провести коллективное обсуждение (учитель, методист, студенты-практиканты) «пробного» урока, обсудить эффективность использования средств ИКТ в профессиональной деятельности, наметить пути преодоления трудностей в ходе прохождения практики. После завершения педагогической практики студент должен составить подробный отчет с описанием методических материалов, созданных студентами на базе средств ИКТ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Пышкало, А. М.* Методическая система обучения геометрии в начальной школе [Текст] / А. М. Пышкало. – М., 1975.
2. *Харламов, И. Ф.* Педагогика [Текст] / И. Ф. Харламов. – 2-е изд. – М., 1990.
3. Дидактика средней школы [Текст] / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд. – М., 1982.
4. *Философская энциклопедия* [Текст]. – М., 1970. – Т. 4.
5. *Чередов, И. М.* Система форм организации обучения в советской школе [Текст] / И. М. Чередов. – М., 1987.
6. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей [Текст] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
7. *Махмутов, М. И.* Современный урок [Текст] / М. И. Махмутов. – М., 1985.
8. *Добудько, Т. В.* Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Добудько. – Самара, 1999.
9. *Лавина, Т. А.* Совершенствование системы непрерывной подготовки учителей в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т. А. Лавина. – М., 2006.
10. *Магомедов, Р. М.* Влияние игровой зависимости на успеваемость учащихся [Текст] / Р. М. Магомедов, П. А. Бекмуроди // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы науч.-практ. конф. (заоч.) с междунар. участием. – Ульяновск: SIMJET, 2013. – С. 225–227.
11. *Магомедов, Р. М.* Компоненты профессиональной деятельности учителя информатики в условиях применения новых организационных форм обучения [Текст] / Р. М. Магомедов // Информатика и образование. – М., 2012. – № 10. – С. 100–103.
12. *Магомедов, Р. М.* Повышение качества образования в условиях применения новых организационных форм учебной деятельности [Текст] / Р. М. Магомедов // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2010. – № 4. – С. 18–21.
13. *Ниматулаев, М. М.* Содержание компонентов педагогической деятельности при использовании веб-ресурсов в условиях информационно-коммуникационной среды [Текст] / М. М. Ниматулаев, Р. М. Магомедов // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2011. – № 2. – С. 12–15.
14. *Сластенин, В. А.* Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
15. *Роберт, И. В.* Современные информационные технологии в образовании: Дидактические проблемы, перспективы использования [Текст] / И. В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994.
16. Portfolio assessment [Text]: a handbook for educators / J. Barton, A. Collins (eds.). – Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co, 1997.
17. *Garavan, T.* Strategic human resource development [Text] / T. Garavan // JOEIT. – 1991. – No. 15. – P. 27.

18. Смолянинова, О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / О. Г. Смолянинова. – СПб., 2002.
19. Гостева, И. Н. Методическое обеспечение педагогической практики по информатике в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Гостева. – М., 1998.

REFERENCES

1. Pyshkalo A. M. *Metodicheskaya sistema obucheniya geometrii v nachalnoy shkole*. Moscow, 1975.
2. Kharlamov I. F. *Pedagogika*. Moscow, 1990.
3. Didaktika sredney shkoly. Skatkin M. N. (ed.). Moscow, 1982.
4. *Filosofskaya entsiklopediya*. Moscow, 1970. Vol. 4.
5. Cheredov I. M. *Sistema form organizatsii obucheniya v sovetskoy shkole*. Moscow, 1987.
6. *Pedagogika; ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov i ped. kolledzhey*. P. I. Pidkasty (ed.). Moscow: Ped. o-vo Rossii, 1998. 640 p.
7. Makhmutov M. I. *Sovremennyy urok*. Moscow, 1985.
8. Dobudko T. V. *Formirovanie professionalnoy kompetentnosti uchitelya informatiki v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya. ScD Dissertation (Education)*. Samara, 1999.
9. Lavina T. A. *Sovershenstvovanie sistemy nepreryvnoy podgotovki uchiteley v oblasti ispolzovaniya sredstv informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy v professionalnoy deyatel'nosti. ScD Dissertation (Education)*. Moscow, 2006.
10. Magomedov R. M. Bekmurodi P. A. *Vliyaniye igrovoy zavisimosti na uspevaemost uchashchikhsya. Kategoriya "sotsialnogo" v sovremennoy pedagogiki i psikhologii. Proceeding of the International conference*. Ulyanovsk: SIM-JET, 2013. P. 225–227.
11. Magomedov R. M. *Komponenty professionalnoy deyatel'nosti uchitelya informatiki v usloviyakh primeneniya novykh organizatsionnykh form obucheniya. Informatika i obrazovanie*. Moscow, 2012, No. 10, pp. 100–103.
12. Magomedov R.M. *Povyshenie kachestva obrazovaniya v usloviyakh primeneniya novykh organizatsionnykh form uchebnoy deyatel'nosti. Standarty i monitoring v obrazovanii*. Moscow, 2010, No. 4, pp. 18–21.
13. Nimatulaev M. M., Magomedov R. M. *Soderzhanie komponentov pedagogicheskoy deyatel'nosti pri ispolzovanii veb-resursov v usloviyakh informatsionno-kommunikatsionnoy sredy. Standarty i monitoring v obrazovanii*. Moscow, 2011, No. 2, pp. 12–15.
14. Slastenin V.A., Isaev I. F., Shiyarov E. N. *Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. Moscow: Akademiya, 2002. 576 p.
15. Robert I. V. *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy, perspektivy ispolzovaniya*. Moscow: Shkola-Press, 1994.
16. Barton J., Collins A. (eds.). *Portfolio assessment: a handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co, 1997.
17. Garavan T. *Strategic human resource development. JOEIT*. 1991, No. 15, p. 27.
18. Smolyaninova O. G. *Razvitie metodicheskoy sistemy formirovaniya informatsionnoy i kommunikativnoy kompetentnosti budushchego uchitelya na osnove multimedia-tekhnologiy. ScD Dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2002.
19. Gosteva I. N. *Metodicheskoe obespechenie pedagogicheskoy praktiki po informatike v pedagogicheskom vuze: Extended Abstract of PhD Dissertation (Education)*. Moscow, 1998.

Магомедов Рамазан Магомедович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и программирования Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, доцент кафедры теории и методики обучения информатике Московского педагогического государственного университета
e-mail: Mrramazan75@mail.ru

Magomedov Ramazan M., PhD in Education, Associate Professor, Informatics and Programming Department, Financial University under the Government of the Russian Federation, Associate Professor, Theory and Methodology of teaching Computer Sciences Department
e-mail: Mrramazan75@mail.ru

УДК 37.02
ББК 74.202

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ДИДАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В. Б. Новичков

Предлагаемая статья явилась итогом многолетнего теоретического исследования, направленного на научное обоснование методологических основ отбора и конструирования модернизируемого содержания образования. В статье обосновывается необходимость онтодидактического подхода в составе методологических подходов в дидактическом исследовании. Переосмысливается содержание основополагающих дидактических принципов. Раскрывается их онтогенетическая детерминированность принципами классической дидактики и онтологией человека. Утверждается, что господствующая сегодня практика формирования содержания образования на основе многовековой традиции и прагматического подхода к этой проблеме властных элит не имеет под собой научно-теоретических оснований.

В статье излагается один из возможных подходов к сложившейся практике, поэтому представляемый материал носит дискуссионный характер. Вместе с тем на основе выдвинутых теоретических положений удалось осуществить несколько успешных проектных разработок, доказавших свою эффективность в образовательной практике. В статье отражен только теоретический компонент проведенного исследования, раскрывающий содержание интерпретируемых ключевых исходных концептов.

Ключевые слова: антропосоциокультурная сущность, онтодидактический подход, онтология человека, бытие, трансцендентность, антропогенность, социогенность, культурогенность, идеалогенность, диалогенность, педагогическое проектирование и моделирование, антропологическая дидактика.

ANTHROPOLOGICAL DIDACTICS: PROBLEMS AND PROSPECTS

V. B. Novichkov

The article is the result of years of theoretical research aimed at scientific substantiation of methodological bases of selection and construction of modernized educational content. The article substantiates the need for autodidactic approach in the composition of methodological approaches in didactic study and rethinks the content of fundamental didactic principles. The article also reveals their ontogenetic determinacy principles by classical didactics and human ontology. It is claimed that the practice of formation of the content of education dominating today on the basis of centuries-old tradition and pragmatic approach to this problem of imperious elite has under itself no scientific and theoretical bases.

The article describes one of the possible approaches to the established practice therefore, the represented material is debatable. At the same time on the basis of given theoretical provisions it has become possible to carry out some successful design developments that was proven efficient in educational practice. The article reflects only the theoretical component of the research revealing the content of the interpreted key initial concepts.

Keywords: anthroposociocultural essence, autodidactic approach, ontology of a person, life, transcendence, antropogenity, sociogenity, culturogenity, idealogenity, dialogism, pedagogical constructing and modeling, anthropological didactics.

Философско-методологический взгляд на человека трактует его как биосоциокультурную сущность. Такой взгляд в компоненте «био-» исходит из представления о человеке как о любой другой живой субстан-

ции. Такой методологический взгляд продуктивен и адекватен для естественнонаучных исследований. Иное в гуманитарном знании, в котором человек рассматривается не только как живая (био-), но и как мыслящая. Верящая и

неверящая, решающая практические и теоретические задачи природа.

Этика и эстетика, педагогика и социология, политология и этнология постоянно подчеркивают особость, выделенность человека во всей остальной природе. Подтверждается эта выделенность такими свойствами человеческого рода, как религиозность, идеалогенность, трансцендентность, этичность существования, творческая активность и т. п. Эти свойства существенно значимы для гуманитарных исследований. Без учета этих свойств невозможна адекватная интерпретация понятия «человек» во всех человековедческих науках. Ибо названные свойства представляют собой набор родовых признаков феномена человека. В этих науках взгляд на человека как на биосущность дает нам ограниченное представление лишь о его организмичности и конечности бытия. Но этими факторами не исчерпывается целостная природа человека. Она значительно шире, многообразнее и охватывает собой весь континуум существования. Следовательно, для того чтобы увидеть феномен человека во всех его особенностях, в его выделенности в природе и во всей полноте, организмической уникальности каждого индивида, необходимо сменить оптику рассмотрения.

Академик В. А. Лекторский прямо утверждает: «Вообще-то, что делает человека человеком, нельзя объяснить, исходя из естественнонаучного представления о нем, из его биологической природы...» [1]. Уже более века, начиная с К. Д. Ушинского [2], отечественная педагогическая наука стремится рассмотреть человека не только с точки зрения его биологической сущности, не отрицая ее как таковую, а с антропологических позиций. Антропологическая оптика конкретизирует, выделяет и обособляет взгляд на феномен человека, делает его более инструментальным для всего человековедческого знания. Особенно для дидактики, проектирующей содержание образования.

В наше время сторонниками антропологической трактовки феномена человека в области педагогики ярко проявили себя Б. М. Бим-Бад, М. Н. Кузьмин, В. И. Максакова, В. И. Слободчиков, В. И. Тишков и др.

Солидаризируясь с названными авторами, мы будем трактовать феномен человека как антропосоциокультурную сущность. Такое пони-

мание феномена дает основание рассматривать человека не только с позиции онтологии как таковой, но и локализовать, конкретизировать наше рассмотрение до выделенности онтологии человека.

Мы далеко не первые из тех, кто пытался пройти по этому пути. Столбовую дорогу здесь проложил И. Кант своей «Антропологией с прагматической точки зрения» [3]. Заявляемая позиция побуждает пристальнее присмотреться к другим основаниям, на которых осуществляется в настоящее время большинство психолого-педагогических исследований. Чаще всего в таковых реализуются аксиологический, культурологический, личностно-ориентированный и деятельностный методологические подходы. Вместе с тем названные подходы не охватывают собой целостной бытийности человека. На это указывал в свое время А. А. Ляпунов, который ввел в научный оборот термин «онтодидактика» [4]. Под онтодидактическим подходом он понимал необходимость постижения в школах и вузах не только знаний, усвоенных в культуре, но и новейших достижений науки, а также построения учебного процесса на задачной основе по большинству предметов, в том числе и гуманитарных.

При этом А. А. Ляпунов исходил из того обстоятельства, что человеку по его природе через всю жизнь приходится решать бесчисленное множество самых разнообразных задач, встраивая себя в окружающий мир. Поэтому задачный способ жизни он рассматривал как образование и шире – как онтологическое свойство человека. Отсюда и его «онтодидактика».

Да, человеческая бытийность включает в себя его социальность и принадлежность к определенной культуре, его представления об идеальном и деятельностную созидательность, которые сами по себе отстоят уже довольно далеко от рассмотрения феномена человека только как биосущности. Ибо кроме него этими свойствами не обладает ни одно другое существо в природе. Эти свойства произрастают из корня его антропности, который тоже организмический, но совершенно особый, неповторимый, во многих смыслах уникальный, прорывающийся далеко за биологические пределы. Здесь мы выходим на такое свойство человеческой сущности, как ее трансцендентность. Устремленность человека к транс-

цендентности – в фактической незавершенности его существа. На это неоднократно указывали наши психологи. Нам представляется, что именно трансцендентность человеческого существа, как его родовое свойство, является побудительным стимулом его деятельностного начала и личностного развития, непрерывного постижения окружающего мира. Человек есть делатель, творческий созидатель и окружающей действительности, и себя самого. Именно это родовое свойство обособляет его во всей живой природе. И это свойство также должно быть учитываемо и отражаемо в методологии человековедческих исследований и, может быть, в первую очередь в дидактике содержания образования.

В данной работе мы трактуем идею А. А. Ляпунова как необходимый в методологии педагогических исследований самостоятельный онтодидактический подход, призванный обосновать момент бытийности в существовании человека, включая его трансцендентность.

Онтодидактический подход обращен к бытию конкретного человека, к его помыслам и интересам, к его генетическим возможностям и способностям, к формирующимся личностным установкам, к направлениям той самой трансцендентности, которая будет стимулировать развитие этой человеческой сущности. Разрабатывая обновленное содержание образования, мы должны обратиться к онтологии человека, заглядывая в его вчера, сегодня и завтра, детальнее постигая онтологию субъектного развития, которая приводит нас к основам бытия, его структуре и принципам.

Под онтологией субъекта мы понимаем отраженность в ней наиболее существенных модусов человеческого бытия. Интегральной проблемой, из числа рассматриваемых и по-своему решаемых через онтодидактический подход, является проблема соотношения таких категорий, как предметность и субъектность. Предметностью в этом отношении выступает усвояемое личностью в процессе жизнедеятельности, то есть социально, культурно, технически, экономически, политически, цивилизационно, духовно личностно необходимое. Иными словами, все, обеспечивающее человеку возможность его самосохранения, самореализации, полноценного бытования в современном ему социуме, включая самовоспроизведение в поколениях.

Вместе с тем, как обнаруживает педагогическая практика, далеко не вся отбираемая предметность (как якобы необходимая) в равной мере усваивается субъектом. Тому есть весьма веские субъективно-объективные причины. Объективные причины – это то состояние социокультурной среды, которое определенным образом ориентирует и направляет субъекта как антропосоциокультурную сущность. А субъективные причины – это интересы, уровень психофизического развития, традиции семьи, сформированные личностные установки и т. д.

Таким образом, в деятельностной активности индивида опредмечивается объект деятельности как «необходимое» и субъективируется ценностное отношение к этому объекту как к «существенному» для выполнения программы самореализации личности или для воплощения наиболее личностно значимых модусов человеческого бытия. Это конспективно о методологических подходах в антропологической дидактике, включая онтодидактический подход.

Теперь о ее принципах применительно к дидактике содержания образования, формулируемых с позиции онтодидактического подхода. Предварительно зафиксируем, что общепринятые принципы традиционной дидактики: научность, системность, от простого к сложному, наглядность и т. д. – имеют исключительно методическую направленность. То есть указывают на наилучшие способы организации уже отобранного для изучения материала для наиболее эффективного предъявления его обучающимся. Но они не являются инструментарием, с помощью которого должен осуществляться этот первичный отбор. Они не имеют в себе порождающего, ориентирующего начала, кое должны в себе нести по определению искомые принципы. В этом отношении принципы классической дидактики – природосообразности (Я. А. Коменский), культуросообразности (А. Дистервег), идеалосообразности (П. Ф. Каптерев) – представляются более инструментальными и ориентирующими в процессе отбора содержания образования.

Сопоставив принципы традиционной и классической дидактики, мы выявили принципиально важное свойство искомых принципов антропологической дидактики: они должны нести в своем содержании порождающее, онтогенетическое начало, выраженное через обнов-

ленные термины и дефиниции, отражающее онтологию человека.

Если за исходный пункт нашей опорной методологии взято представление о человеке как об антропосоциокультурной духовной сущности, то в пределах дидактики отбора и конструирования содержания образования, или антропологической дидактики, одним из ее основоположений определяется принцип *антропогенности*. Принцип, выявляющий, порождающий и ориентирующий на то содержание образования, которое исходит из человеческой сущности, обращено к человеку и проистекает из его потребностей и интересов, обладает для него личной значимостью. Принцип антропогенности апеллирует не только к «очеловеченному» (Э. Мунье) содержанию, представленному через человеческое существо, но к мотивационным механизмам познания. Ведь для ребенка «открытие» рычага в собственной руке или ноге гораздо интереснее, чем в кабинетном демонстрационном опыте. А распознавание в организме «химической фабрики непрерывного производственного цикла» остается у семиклассников ярким впечатлением на всю жизнь. Познание окружающей действительности через себя, как бы разглядывание своего отображения в зеркале, создает личный мотивационный потенциал, позволяет подключить к процессу познания наличный бытийный опыт, встраивая в него новые теоретические положения. Все знание человека о себе и об окружающем мире – человекотворно, а значит, антропогенно.

Да и само движение цивилизации – от животности, индивидуальной дикости человека к взаимодействию, сотрудничеству, толерантности и культуре мира ясно обозначает вектор социальности человеческого феномена. Взгляд в историю человечества подтверждает тот факт, что социальность является родовым признаком человеческого существа. Именно этот признак-свойство обеспечил выживаемость и развитие вида *Homo sapiens*. Социальность стала средой его существования. Соорганизованность этой среды явилась причиной возникновения таких социальных феноменов, как семья, род, государство, коллективное производство, культура, разнообразные социальные институции. Современное образование тоже функционирует как социальный процесс и социальный институт. Отсюда необходимость отраженно-

сти социальной природы человека в содержании его образования. Онтодидактический подход предопределяет, что отбор такого содержания осуществляется на основе принципа *социогенности*. Антропологическая дидактика утверждает, что социогенный компонент содержания образования призван обеспечить познание традиций и истории своего народа, социально-политического и экономического устройства страны, а также способствовать формированию толерантного отношения к *несвоему*, к другой традиции, к чужому мнению. Без этого глобальный социум (мир) обречен на постоянные вражду и войны.

Классики философской и педагогической мысли видели мир, состоящий из двух онтологий: онтологии природы и онтологии человеческой культуры. Внеприродный, очеловеченный мир являет нам сегодня человека как создателя и создание (продукт) культуры. Принцип культуросообразности, введенный в педагогику А. Дистервегом, несет в себе содержание всечеловечности, пространственно-временной открытости и в то же время выделенности человека из природы. В нем прослеживается радикальное дополнение к принципу природосообразности Я. А. Коменского. Признавая и высоко ценя принцип, сформулированный его предшественником, Дистервег как бы расширяет пространство содержания образования, настаивает на включении в него феноменов второй онтологической реальности. Дистервеговский принцип нес в себе также высокое гуманистическое, антидеспотическое содержание. Он писал по этому поводу: «Если мы не будем руководствоваться принципом природосообразности, то нанесем удар по священным требованиям человечества; если мы не станем считаться с принципом культуросообразности, то превратимся либо в фантазеров, либо в деспотов и тиранов» [5].

Наш подход, вслед Дистервегу и современным воззрениям, предлагает рассматривать человека как сущность, не только прошедшую трудными путями эволюции и духовного роста, но и создающую и продолжающую создавать на этих путях феномены культуры, обогащающие все человечество.

В составе антропологической дидактики, опираясь на культурологический и онтодидактический методологические подходы, мы иден-

тифицируем раскрываемый принцип как принцип *культурогенности*. Этим принципом наш подход не просто обращает содержание образования к культуре (оно и сегодня, и всегда к ней обращено), а призывает отбирать из наличного культурного достояния его вершинные образцы, самое необходимое для современного человека. Зачем рассказывать, например, о бухгалтерских счётах и изучать ламповый телевизор, которые тоже являются феноменами культуры, но при этом человечество ими давно не пользуется. В этой своей позиции мы абсолютно солидарны с идеями А. А. Ляпунова, стремившегося включать в содержание образования проблемы и достижения переднего края науки.

Поскольку современный человек живет не только в социокультурной действительности, но и в субъективном пространстве бытия, его субъективный мир наполнен представлениями о ценностях, смыслах, идеях и идеалах. Мыслью человек устремлен к благополучию, к полноте жизни и даже за ее пределы. По духовной наполненности собственного бытия он всегда больше, чем есть в данный конкретный момент. Эта идея стала одной из центральных в персонализме. Ж. Лакруа писал: «Мы – скорее устремление, чем организация или полностью завершенная природа. В человеке существует ценность, трансцендентная по отношению к миру. Личность потому не подлежит объективации и инвентаризации, что в ней есть нечто такое, что больше данного: она усилие преодоления, постоянный поиск, возникновение нового, жажда бесконечного» [6].

Применительно к рассматриваемой проблематике такая трактовка человеческой сущности была глубоко осмыслена и проинтерпретирована еще нашим выдающимся педагогом П. Ф. Каптеревым, который в ряде своих исследований обосновал принцип идеалосообразности. Семантически этот принцип классической дидактики человекотворен, своим источником имеет исключительно человеческую сущность. И эта сущность постоянно устремляется за наличные пределы существования к осознанным ценностям и идеалам, которые в свою очередь переформатируют человеческую природу, человеческий взгляд на окружающий мир. На основе этого принципа не только рождаются все новые и новые субъективные смыслы, но и интегрируются смыслы всей окру-

жающей действительности, в чем находит проявление его новая качественная определенность как принцип *идеалогенности*.

Поскольку идеал, по определению, недостижим, а устремленность к нему человека онтологична, то эта устремленность предполагает возможность реализации человеческой трансцендентности. Но тогда происходит не просто смена обозначения обсуждаемого принципа, а существенное увеличение семантического объема вводимого понятия. Принцип идеалогенности приобретает в этих условиях уже не отображающее (сообразно чему-то), а порождающее, проектирующее свойство, задающее вектор нацеленности на принятый идеал.

Принцип идеалогенности в рассматриваемом подходе выступает одним из его объективных, «несущих» конструктивных элементов, которым определяются целеполагание и задачеопределение в образовании, его системность и полнота, наконец, духовно-нравственная устремленность.

Для деятельностного бытия человека в социуме, в культуре, для сознания и формирования собственных и общественных идеалов ему необходимо диалоговое взаимодействие с себе подобными. Эта потребность в диалоге, этот инстинктивный позыв возник у людей задолго до внятного слова, до речевого общения. Есть предположения, что истоками этого сложного развивающегося инстинкта являются онтологически более ранние инстинкты самосохранения и самообозначения. Не случайно находим еще у Сократа: «Заговори, чтобы я тебя увидел». А наш известный семиотик Ю. М. Лотман утверждал со всей определенностью, что диалог возник раньше речи. Много внимания уделял диалогу в своем творчестве М. М. Бахтин. Его классическая формула – «значимый Другой» вскрывает диалоговую сущность человека. «Человек говорящий» – так назвал свое исследование по диалоговому взаимодействию французский филолог и социолог К. Ажеж [7]. Если диалог есть природа человека, его онтологическое свойство, то он не может не быть и природой образования. Только диалоговое взаимодействие порождает, выявляет смыслы изучаемого, тем или иным способом осваиваемого и присваиваемого. Мир остается неназванным без диалога, слова, общения, а значит – и непознаваемым. В онтодидактическом подходе антропологической ди-

дактики данность диалога, участвующего в конструировании содержания образования, обозначается как принцип *диалогогенности*.

В диалоге с самим собой или со значимым Другим возникает вопрос. Диалог для вопроса – идеальная среда возникновения и существования. Вопрос – это проблематизация. Проблема решается через задачу или систему задач. Но и задача возникает из поставленной цели и конкретизирует ее. А нет цели – нет осмысленной деятельности, в том числе образовательной. Но осмысленная деятельность свойственна только человеку. Так, рассматривая природу и функции диалога, мы закольцовываем их на человека и, соответственно, принцип диалогогенности на принцип антропогенности в целостной системе принципов антропологической дидактики.

Таким образом, онтодидактический подход, дополняющий до необходимой целостности уже известные методологические подходы в дидактических исследованиях, и переосмысленные принципы отбора и конструирования содержания образования обеспечивают теоретические предпосылки для разработки различных моделей вариативных образовательных практик в плане их содержательного наполнения.

Термин А. А. Ляпунова «онтодидактика» является замечательной подсказкой нам, сегодняшним, переключающей внимание с гносеологического пути человека, указывающей вектор не от знания к человеку, а от человека – к знанию.

Человек овладевает в жизни тем, что наиболее потребно и органично его природе. Следовательно, и вся дидактика должна нести в себе прежде всего человекотворящее начало, исходить из раскрытия через содержание образования наиболее существенных модусов человеческого бытия. Такую дидактику мы по праву можем называть антропологической.

Традиционная дидактика в отличие от антропологической – это дидактика отстраненности от человека, рассматривающая его как емкость для наполнения знаниями. И ориентируется традиционная дидактика на теорию познания (на гносеологию), а не на природу человека (онтологию). Но потребляет человек и пользуется только тем, что выступает для него как «необходимое, существенное» (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин) [8]. Его невозможно заставить изучать что-то насильно. При таком подходе он будет лишь имитировать

внимание, усердие, понимание. И в лучшем случае что-то механически заучит на очень непродолжительное время. Отчужденное знание остается в параллельном огромном мире, не проникая и не закрепляясь в глубинах актуального бытия. Много ли мы помним из всех школьных и вузовских штудий, несмотря на «фундаментальность, системность, научность»? Большинство остается забытым за ненужностью сразу же после экзаменов. И только «необходимое, существенное» сопровождает нас через всю жизнь.

Ни каждый в отдельности, ни суммарно – принципы традиционной дидактики не дают ориентировки на целеполагание и задачеопределение в отборе содержания образования из той суммы знаний и объема культурных достижений, которые выработало человечество. А без осознания целей и сути решаемой задачи невозможно сделать даже кормушки для птиц, не говоря уже о разработке содержания образования.

Принципы антропологической дидактики в предлагаемой трактовке, в отличие от принципов традиционной дидактики, позволяют продвинуть к решению как минимум три актуальные проблемы отбора и конструирования содержания образования [9].

Первая проблема – это отсутствие строгого научного обоснования модернизируемого состава содержания образования. Включаемый в него корпус изучаемых предметов скорее традиционен и произволен, нежели обоснован. Как в 40-х годах прошлого века в учебные планы школ были вдруг введены психология и логика, от которых вскоре пришлось отказаться, так сейчас в содержание образования предлагается различная экзотика.

Вторая проблема – это наблюдаемая подмена в дидактике приоритетности разработки теории отбора и конструирования содержания образования приоритетностью технологий изучения любого предъявляемого содержания. Все менее употребимым в педагогическом дискурсе становится само слово «дидактика». В вузовских учебниках оно все чаще заменяется «теорией обучения». Это наводит на мысль, что проблемы содержания образования и его обновления должны решаться какой-то другой наукой или они уже решены априори.

И наконец, третья проблема – это постоянно наблюдаемые вторжения властных органов

в процесс формирования и даже попытки диктата содержания образования. Как правило, такие вторжения некомпетентны, сугубо прагматичны и конъюнктурны, производятся с позиций возникающих политических ситуаций. При этом они мало учитывают интересы и направленность личностного развития, но ставят преграды наращиванию человеческого капитала и переходу к обществу знания.

* * *

В данном материале изложен только фрагмент результатов проведенного исследования, раскрывающий содержание формируемых и интерпретируемых ключевых концептов, представляющих теоретическую базу многолетней работы.

За рамками изложенного остаются такие уже решенные проблемы, как определение образовательного идеала, на основе которого формулируются цели и задачи содержания образования. Уже найдено теоретическое подтверждение возможности и правомерности использования эвристических задач для выявления в ходе их решения конкретных компонентов модернизированного содержания образования. Построена модель его конструирования. Все эти результаты ждут своей публикации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Токарева, М. Академик Лекторский: «Если приходит бессмертие, жизнь теряет смысл»: интервью [Текст] / М. Токарева // Новая газета. – № 35, от 06.04.2015.
2. Ушинский, К. Д. Избр. пед. соч. [Текст]: в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
3. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения [Текст] / И. Кант. – СПб.: Наука, 1999. – 472 с.
4. Ляпунов, А. А. Образование и наука. Проблемы онтодидактики [Текст] / А. А. Ляпунов. – Новосибирск: НГУ, 1973. – 356 с.
5. Диестервег, А. Избр. пед. соч. [Текст] / А. Диестервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 232.
6. Лакруа, Ж. Избранное: Персонализм [Текст] / Ж. Лакруа. – М.: РОССПЭН, 2004. – 608 с.
7. Ажеж, К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки [Текст]: пер. с фр. / К. Ажеж. – 2-е изд, стер. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
8. Дидактика средней школы: учеб. пособие [Текст] / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
9. Новичков, В. Б. Теоретико-методологические основы конструирования содержания общего среднего образования [Текст]: автореф. д-ра пед. наук / В. Б. Новичков. – М.: АПК-ПРО, 2012. – 45 с.

REFERENCES

1. Tokareva M. Akademik Lektorskiy: "Esli prikhodit bessmertie, zhizn teryaet smysl": interview. *Novaya gazeta*. No. 35, 06.04.2015.
2. Ushinskiy K. D. *Izbr. ped. soch.* In 2 vol. Moscow: Pedagogika, 1974. Vol. 1. 584 p.
3. Kant I. *Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya*. St-Petersburg: Nauka, 1999. 472 p.
4. Lyapunov A. A. *Obrazovanie i nauka. Problemy ontodidaktiki*. Novosibirsk: NGU, 1973. 356 p.
5. Diesterweg A. *Izbr. ped. soch.* Moscow: Uchpedgiz, 1956. P. 232. (in Russian)
6. Lakroix, J. *Izbrannoe: Personalizm*. Moscow: ROSSPEN, 2004. 608 p. (in Russian)
7. Hagege, C. *Chelovek govoryashchiy: vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki*. Moscow: Editorial URSS, 2006. 304 p. (In Russian)
8. *Didaktika sredney shkoly: ucheb. posobie*. Ed. M. A. Danilov, M. N. Skatkin. Moscow: Prosvshchenie, 1975. 303 p.
9. Novichkov V. B. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy konstruirovaniya soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya. Extended abstract of ScD Dissertation*. Moscow: APKiP-PRO, 2012. 45 p.

Новичков Владимир Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель РФ, советник при ректорате Московского педагогического государственного университета
e-mail: buttur1@yandex.ru

Novichkov Vladimir B., PhD in Education, Associate Professor, Honored Teacher, Advisor to the Rector's Office, Moscow State Pedagogical University
e-mail: buttur1@yandex.ru

УДК 378.126

ББК 74.58

О ВОЗМОЖНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Е. Г. Волкова

Философия – одна из немногих дисциплин в учебных планах высших учебных заведений, которая является обязательной для изучения студентами всех факультетов, направлений и профилей подготовки. Преподавательский опыт автора и многих его коллег свидетельствует о том, что чаще всего изучение философии оставляет у студентов не лучшие впечатления и воспоминания: эта дисциплина обычно воспринимается учащимися как крайне оторванная от жизни. В статье обосновывается важное методологическое положение, согласно которому преподаватель (при должных дидактических усилиях) вполне может показать студентам, что философия не оторвана от жизни, а, наоборот, имеет к ней самое прямое отношение, может быть не только ясной и понятной, но и интересной и увлекательной. Поставленные автором проблемы и предлагаемые им идеи смогут помочь преподавателям философии повысить уровень мотивации студентов, изучающих философию, и поднять преподавание этой дисциплины на новый качественный уровень.

Ключевые слова: философия, преподавание философии, история философии, общетеоретическая философия, схоластика, методика, дидактика, познавательный интерес, мотивация.

POSSIBLE DIDACTIC APPROACHES TO INCREASING EFFICIENCY OF TEACHING PHILOSOPHY IN HIGHER SCHOOL

E. G. Volkova

Philosophy is one of few disciplines in higher school curricula that is compulsory for specializations. Author's teaching experience as well as his colleagues' shows that most often learning Philosophy leaves students displeased: this discipline is usually seen as highly impractical. The article proves an important methodological postulate according to which a teacher (under proper didactic conditions) can show his students that Philosophy is not impractical and vice versa is relevant to real life, that it can be not only clear, but also interesting and captivating. The problems set by the author and his ideas can help Philosophy teachers increase students' motivation and raise teaching of this discipline to a qualitatively new level.

Keywords: Philosophy, teaching Philosophy, history of Philosophy, theoretical Philosophy, Scholasticism, Methodology, Didactics, learning interest, motivation.

Построение и преподавание учебного курса по любому предмету сводится по большому счету к ответам на три фундаментальных вопроса: «Что преподавать?», «Как преподавать?» и «Зачем преподавать?» Попытаемся в наиболее общих чертах ответить на эти вопросы применительно к преподаванию в высших учебных заведениях курса философии – дисциплины, являющейся одной из немногих обязательных для изучения студентами всех факультетов, направлений и профилей подготовки.

Прежде всего следует остановиться на том, каким статусом должна обладать философия в глазах учащихся: говорить ли им, что она является наукой, или же, наоборот, что она таковой не является. Все дело в том, что философия, стоящая в учебных планах и фигурирующая в расписаниях занятий наряду с экономикой, юриспруденцией, социологией, историей, математикой и другими предметами воспринимается учащимися как одна из наук. Однако есть все основания утверждать, что философия – это самостоятельная фор-

ма духовной культуры, особый тип мировоззрения, специфическая область теоретического знания, отличная от науки, хотя в ряде аспектов с последней коррелирующая. Но как отмечает известный автор учебных пособий по философии для школьников и студентов, много лет занимающийся вопросами методики преподавания философии в средней и высшей школе Д. А. Гусев, если начать преподавание философии с утверждения, что она не наука, то, скорее всего, у слушателей сразу возникнет недоумение и вопрос о том, зачем она нужна и, главное, что им предстоит изучать: ведь в вузе изучают науку [см.: 1; 2].

Внести ясность в этот вопрос можно следующим образом. Философия как самостоятельная форма духовной культуры действительно не является наукой, так же как не является ей религия или искусство. Философия как вид духовной деятельности – это поиск ответов на вечные фундаментальные вопросы, попытка все объяснить и во всем разобраться, заглянуть за край возможного, раздвинуть горизонты существующего. Философия как явление духовной культуры – это свободное и дерзновенное размышление человека о тайнах окружающего мира и собственном предназначении в нем, это создание различных идей, систем и учений, по-разному объясняющих мироздание и человека. В то же время философия как учебный предмет – это рассмотрение и изучение всего вышеперечисленного. Таким образом, термин «философия» имеет два значения: размышления человека о мире и себе и хронологическое или систематическое изучение самих этих размышлений. В первом случае философия – это не наука, а самостоятельная форма духовной культуры, а во втором случае ее вполне можно назвать одной из социально-гуманитарных наук. Только в этом втором случае правильнее было бы говорить не о философии, а о «философоведении» или «философоведении» (данные термины, кстати, предлагает использовать Д. А. Гусев). Точно так же религия и искусство – это никак не науки, а самостоятельные формы духовной культуры, а всестороннее их изучение называется соответственно «религиоведение» и «искусствознание», которые относятся к группе социально-гуманитарных наук. К сожалению, термин «философоведение» не получил признания, и поэтому философия как форма духовной культуры и как наука, ее изучающая, обозначается одним и

тем же словом – «философия», что и вносит большую путаницу в вопрос о ее статусе. Кстати, примерно те же два значения имеют и многие другие термины: «русский язык», «литература», «экономика», «история» и т. п. Только различение двух значений этих понятий является очевидным и не приводит к недоразумениям. В случае же с философией, как мы увидели, это не так [см.: 3].

Поэтому во избежание путаницы и в целях ясности в самом начале преподавания курса философии надо познакомить учащихся с данной ситуацией, рассказать о двух значениях термина «философия» и объяснить, что им предстоит изучать. Поскольку же заниматься они будут, как уже говорилось, не философией, а социально-гуманитарной наукой, посвященной философии как форме духовной культуры, то есть рассматривать и изучать ее возникновение и развитие, основные вопросы, проблемы, идеи, учения, а также цели, задачи, роль и значение в жизни человека и общества, то можно достаточно точно ответить и на вопрос о содержании учебного курса философии.

Традиционно этот курс состоит из двух разделов: истории философии и общетеоретической или систематической философии. Как показывает опыт и профессиональная практика, в преподавании философии чаще всего и в большинстве случаев (здесь, по всей видимости, надо сказать – к сожалению) предполагается, что сначала рассматриваются в хронологическом порядке различные философские идеи, учения и направления, по-разному объясняющие мироздание и человека, или, говоря иначе – многовековые поиски истины, а затем провозглашается и демонстрируется сама истина в виде какой-либо определенной философской концепции. Раньше ей была марксистско-ленинская философия, а в настоящее время, как правило, – какая-либо концепция, которую преподаватель считает «правильной».

Если вспомнить, что философия – это поиск ответов на вечные вопросы, бесконечное стремление к постоянно убегающему вдаль горизонту познания, то следует признать, что единственно верного философского учения быть не может и, следовательно, общетеоретическая философия в виде такого учения невозможна. Она всегда будет произвольно оборачиваться (под влиянием объективных и субъективных факторов) в какую-либо одну определенную интерпретацию мира и человека: в платонизм, марксизм, экзи-

стенциализм или какое-нибудь другое учение; она также будет субъективизмом или рационализмом, агностицизмом или скептицизмом, позитивизмом или иррационализмом и т. д. Возникает вопрос: не целесообразно ли вообще упразднить общетеоретическую философию (в качестве «правильного», или «единственно верного» учения), оставив для изучения только историю философии, но построить последнюю в «формате» именно общетеоретической философии – в формате систематического курса. Как дидактически возможно осуществить подобное? Например, возможно исходить из того, что общетеоретическая философия совсем не должна быть «единственно верным» учением и может представлять собой совокупность философских понятий и тем, проблем и вопросов, подходов к ним и их решений. Но ведь все это, по большому счету, и рассматривается в истории философии (только не по систематическому, а по хронологическому принципу). Изучение разнообразных философских идей и учений, созданных различными эпохами и народами, лучше всего соответствует освоению и постижению философии как самобытной и важной формы духовной культуры. Философия в качестве учебного предмета вполне может быть историей философии. Только в этом случае ее нельзя превращать в самоцель: следует делать акцент не на историю, а на философию, то есть надо минимизировать исторический аспект в истории философии. Целью должно быть не изучение исторического как такового развития философии, а рассмотрение основных философских вопросов и проблем, главных ходов человеческой мысли, одинаково открытых во все эпохи и актуальных для всех поколений; а богатый историко-философский материал будет для этого превосходной иллюстрацией и незаменимым подспорьем [см.: 4].

Следующий фундаментальный вопрос преподавания философии заключается в том, как преподавать. Ни для кого не секрет, что один и тот же предмет может быть у студентов как самым любимым, так и самым нелюбимым, может вызывать как восторг, так и отвращение. Всем хорошо известно, что даже скучный и неинтересный в восприятии большинства людей, вроде бы педагогически проигрышный предмет (сопротивление материалов, статистика, бухгалтерский учет и т. д.) можно превратить в интересное и увлекатель-

ное изложение; и в то же время интересные и жизненно важные предметы (философия, психология, педагогика и др.) можно донельзя испортить, превратив их в скучную, занудливую и пустую схоластику. Поэтому в преподавании любой дисциплины важно не только то, что преподавать, но и то, как это делать [см.: 5; 6].

Прежде всего необходимо дать достаточную мотивацию изучения философии. А что может стать одним из наиболее существенных мотивов обучения? Конечно же, интерес. А в каком случае та или иная дисциплина интересна? Конечно же, в том, когда ее содержание является доступным и ясным. Непонятное не может быть интересным. Поэтому для начала необходимо сделать так, чтобы изучаемая дисциплина быть понятной (это уже некоторая гарантия того, что учащиеся будут посещать занятия и слушать преподавателя), а затем она может стать даже интересной, завоевав умы студентов. Мы почему-то часто забываем, как уже говорилось, что сегодняшний студент – это вчерашний школьник. Поскольку в школах такого предмета для изучения, как философия, нет (хотя есть ее элементы в обязательном курсе обществознания), то не исключено (если принять во внимание качество нынешнего школьного образования), что первокурсник впервые в своей жизни сталкивается с понятиями «философия» и «философ», не говоря уже о «метафизике», «гносеологии», «материи», «субъективизме» или «агностицизме» (как показывает опыт, многие студенты не могут объяснить даже, что такое «фатализм» или «аскетизм»). Говоря иначе, приходящий к нам студент, как правило, не обладает философской культурой, и наша задача – ее сформировать с нуля.

Реализация такого подхода возможна при ориентации на следующие принципы, многие из которых не являются совершенно новыми, но, к сожалению, часто игнорируется в преподавательской деятельности:

1. Начинать с предельно простого, постепенно переходя к более сложному. При этом возможно упрощение и популяризация содержания материала, что позволит, по крайней мере, не оттолкнуть учащихся многословными, малопонятными и схоластическими определениями и в то же время заинтриговать их.

2. Каждое новое понятие необходимо тщательно прорабатывать. Если преподаватель го-

ворит на лекции о пантеизме Джордано Бруно, но ни раньше, ни теперь он принципиально не останавливался на понятии пантеизма, то вполне возможно, что учащиеся не поймут, о чем идет речь. Целесообразно в начале изучения курса некоторое время посвятить разбору специальных философских понятий, для того чтобы сложные и непонятные студентам (поначалу) термины стали ясными, привычными и прочно вошли в их интеллектуальный обиход.

3. Соблюдать строгую последовательность, системность и логику в изложении учебного материала. Довольно часто то или иное философское учение излагается преподавателем в виде механической суммы частей или тезисов, никак друг с другом не связанных. Например, надо четко знать, как перейти от изложения платоновской онтологии к его социальному учению, так чтобы второе органично вытекало из первого, а не просто к нему приплюсовывалось. Без специально отработанной системы логических связей и смысловых переходов мы рискуем превратить материал в эклектическое нагромождение философских фрагментов.

4. Иллюстрировать и пояснять сложные философские положения яркими примерами и аналогиями. Говоря о бесконечности познания, можно вспомнить притчу о том, как к мудрецу пришел юноша и попросил взять его в ученики, а тот начертил на песке окружность и сказал: «Внутри нее – то, что ты знаешь, вне – то, чего не знаешь; допустим, я научил тебя многому, – и с этими словами он начертил еще одну окружность, которая была намного больше первой, – смотри сколько ты теперь знаешь, но зато насколько увеличилась граница соприкосновения твоего знания с твоим незнанием, стало быть, ты теперь не знаешь гораздо больше, чем раньше, и тебе предстоит узнать многое». Парадокс: чем больше мы узнаем, тем более нам открывается того, что еще надлежит узнать. Вот почему невежественному человеку кажется, что он знает все, и вот почему Сократ часто повторял «знаю, что ничего не знаю».

5. Стремиться к тому, чтобы учебный материал затрагивал учащегося, становился для него лично значимым. Показывать, что философия не сухая и невнятная дисциплина, от которой ничего «ни уму, ни сердцу», что говорит она не об отвлеченных предметах, а о нас с вами, о нашей

жизни с ее радостями, печалью, проблемами и поисками. Можно начать изложение платоновского учения так: «Основной чертой философии Платона является наделение онтологическим статусом понятийных форм человеческого мышления, в результате чего в его системе мир идей оказывается подлинным и умопостигаемым Бытием, а чувственный или физический мир является производным от него, в силу чего мыслитель отказывает ему в статусе реальности». А можно начать разговор о платонизме иначе: «Во время судебного процесса над Сократом его тогда еще совсем юный ученик Платон, взбежав на место оратора, принялся горячо защищать учителя; однако его никто не стал слушать, а Сократа осудили на казнь, что произвело на Платона неизгладимое впечатление. Возможно, тогда и родилась его необыкновенная мысль, выросшая позже в философское учение, – может ли быть тот мир, в котором казнят праведника, единственно возможным; неужели подлинной является та реальность, где процветают злодеи и страдают невинные, где попораны справедливость, добро и истина?! Конечно же, нет! Наш мир не есть настоящее Бытие, он фантом, отражение мира истинного и прекрасного, которого мы не видим, но который действительно существует».

6. Уметь основные мысли или главные идеи философских учений формулировать предельно кратко, но в то же время понятно, выражая в нескольких словах самую суть. Подводя, например, итог разговору об эвдемонистической философии эллинизма, можно так резюмировать представления различных философских школ о счастье. Эпикурейцы – человеку нечего бояться, он сам – хозяин своей судьбы и вполне может быть счастливым, пользуясь всеми благами и радостями жизни. Стоики – все предопределено, от человека ничего не зависит, поэтому нам не из-за чего беспокоиться, надо невозмутимо следовать предначертанному, в полной апатии и безразличии ко всему находя несомненное счастье. Скептики – мы абсолютно ничего не знаем, в том числе – что хорошо и что плохо, чему радоваться и чему печалиться, а значит, не можем испытывать ни положительных, ни отрицательных эмоций, но всегда остаемся невозмутимыми, что и является безусловным счастьем. Киники – надо полностью освободиться от всякого имущества и любых общественных норм, вер-

наться к природному естеству и быть такими счастливыми, как птицы в небе или звери в лесу.

7. Полагать развивающие и воспитательные цели обучения приоритетными по отношению к образовательным. Требовать от студентов не столько усвоения ими «суммы знаний», сколько умения свободно ориентироваться в смысловом поле философии. Они должны не столько знать, сколько понимать философские принципы, идеи и теории. Изучая, например, средневековую философию, можно, поставив на преподавательский стол комнатное растение, предложить студентам написать небольшое сочинение на тему «Рассуждение о цветке», при этом часть аудитории (первый вариант, например) должна будет написать это рассуждение с позиций крайнего реализма, другая часть (второй вариант) – с позиций концептуализма, а третья часть (третий вариант) – с позиций крайнего номинализма [см.: 7].

Не исключено, что следование указанным принципам намного повысит эффективность изучения философии и приведет к высоким результатам в виде действительного и всестороннего усвоения учащимися этой важнейшей области духовной культуры.

Наконец, надо ответить на третий фундаментальный вопрос преподавания: зачем преподавать? Только на первый взгляд этот вопрос кажется странным. В преподавании философии мы всегда сталкиваемся с вопросом студенческой аудитории (в той или иной форме выраженным): «Зачем нам нужна философия?» Аналогичные вопросы адресуются и другим как естественнонаучным, так и социально-гуманитарным дисциплинам, стоящим в учебных планах факультетов. Можно, конечно же, считать проблему несуществующей и действовать в соответствии с принципом: «Раз есть в учебном плане, то вы обязаны изучить и сдать на экзамене». Однако студенческий вопрос остается, что означает наличие серьезной проблемы, относящейся к мотивации обучения, без которой, как уже говорилось и, как известно, неэффективен, а порой и невозможен образовательный процесс [см.: 8; 9]. Можно также предложить более мягкий ответ типа: «Любой образованный человек должен быть знаком с философией, она расширяет кругозор, развивает мышление, обогащает духовный мир личности». Но и такой ответ, наверное, не будет удовлетво-

рительным и мотивацию наверняка не создаст, более того он породит другой вопрос: «А кому этот любой образованный человек должен быть знаком с философией?», «Почему именно с ней – есть ведь и другие способы расширения кругозора, развития мышления и т. д.?»

При этом не будет преувеличением утверждать, что поиск преподавателями адекватных ответов на поставленные выше вопросы должен продолжаться постоянно; и именно пребывание в таком поиске дает дополнительный шанс построить преподавание философии таким образом, чтобы после ее изучения в сознании учащихся остался некоторый позитив от прошедших занятий. Кроме того, надо постоянно приближать учебный материал к жизни, показывать, где и как студенты могут его в дальнейшем использовать, пусть не прямо, но косвенно. Они должны увидеть, что, по большому счету, речь идет не об отвлеченных и посторонних вещах, а о них самих и их жизни – сложной, противоречивой, многогранной и интересной.

Подводя итог всему сказанному, важно еще раз отметить, что преподавательская деятельность должна базироваться на постоянном поиске ответов на три основных вопроса: что преподавать, как это делать и зачем? Дать единственные и окончательные ответы на них невозможно, наоборот, надо искать все новые ответы, решения, пути и подходы и, обучая других, не переставать учиться самим. Ведь только учась (у себя, у других и у жизни) можно успешно учить кого-то, в противном же случае мы будем не учить, а напрасно тратить время и силы, при этом наивно и самодовольно полагая, что делаем полезное и нужное дело, которое в действительности будет бесполезным и никому не нужным. Часто говорят, что наши знания – это духовный капитал. А капитал, как известно, только тогда богатство, когда он вложен в дело, находится в обращении, а не лежит мертвым грузом. Наши знания и идеи только тогда духовное богатство, когда они передаются нашим слушателям и читателям, воспринимаются ими. В противном случае они ничемный балласт, не нужный никому, кроме нас самих. Но зачем он нам, если мы не можем его «вложить» в дело, не в состоянии никому передать; если он исчезнет вместе с нашим исчезновением? Сделать так, чтобы он остался даже тогда, когда нас не будет, – действительно стоящее, благородное и благодарное дело.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гусев, Д. А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе [Текст] / Д. А. Гусев // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 62–69.
2. Гусев, Д. А. Экзамен – всегда «праздник»? [Текст] / Д. А. Гусев // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 84–86.
3. Гусев, Д. А. Роль и значение скептицизма в преподавании философии [Текст] / Д. А. Гусев // Вопросы философии. – 2007. – № 2. – С. 168–173.
4. Гусев, Д. А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе [Текст] / Д. А. Гусев // Наука и школа. – 2002. – № 4. – С. 2–7.
5. Рыбакова, Н. А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности [Текст] / Н. А. Рыбакова // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 69–99.
6. Рыбакова, Н. А. Манипулятивный стереотип профессиональной деятельности педагога и способы его преодоления [Текст] / Н. А. Рыбакова // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 124–142.
7. Волкова, Е. Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе [Текст] / Е. Г. Волкова // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 80–115.
8. Гусев, Д. А. Логическая культура в преподавательской деятельности [Текст] / Д. А. Гусев // Преподаватель XXI век. – 2005. – № 1. – С. 15–21.
9. Климов, С. Н. Образование и профессиональная культура: противоречия, проблемы и подходы к их разрешению [Текст] / С. Н.

Климов, С. И. Музыков // Армия и общество: науч.-информ. журн. – 2012. – № 1(29). – С. 48–53.

REFERENCES

1. Gusev D. A. Mirovozzrencheskaya orientatsiya prepodavatelya socialno-gumanitarnykh disciplin v obrazovatelnom protsesse. *Obrazovatelnye resursy i tekhnologii*. 2014, No. 4 (7), pp. 62–69.
2. Gusev D. A. Ekzamen – vseгда “prazdnik”? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2003, No. 2, pp. 84–86.
3. Gusev D. A. Rol i znachenie skeptitsizma v prepodavanii filosofii. *Voprosy filosofii*. 2007, No. 2. pp. 168–173.
4. Gusev D. A. K voprosu o sodержanii uchebnogo kursa filosofii v sredney i vysshey shkole. *Nauka i shkola*. 2002, No. 4, pp. 2–7.
5. Rybakova N. A. Motivatsionnye istochniki samoaktualizatsii pedagoga v professionalnoy deyatel'nosti. *Sovremennoe obrazovanie*. 2015, No. 1. pp. 69–99.
6. Rybakova N. A. Manipulyativnyy stereotip professionalnoy deyatel'nosti pedagoga i sposoby ego preodoleniya. *Sovremennoe obrazovanie*. 2015, No. 1, pp. 124–142.
7. Volkova E. G. Osnovnye problemy prepodavaniya filosofii v vuze. *Sovremennoe obrazovanie*. 2015, No. 2, pp. 80–115.
8. Gusev D. A. Logicheskaya kultura v prepodavatel'skoy deyatel'nosti. *Prepodavatel XXI vek*. 2005, No. 1, pp. 15–21.
9. Klimov S. N., Muzyakov S. I. Obrazovanie i professionalnaya kultura: protivorechiya, problemy i podhody k ih razresheniyu. *Armiya i obshchestvo: nauch.-inform. zhurn*. 2012, No. 1 (29), pp. 48–53.

Волкова Екатерина Георгиевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии Московского педагогического государственного университета

e-mail: veg.a @ yandex.ru

Volkova Ekaterina G., PhD in Philosophy, Associate Professor of Philosophy Department, Moscow State Pedagogical University

e-mail: veg.a @ yandex.ru

УДК 372.851
ББК 74.26

ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМУЛИРОВКЕ ТЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

И. М. Смирнова

Любое научное исследование, в частности по методике обучения математике, начинается с выбора темы. Направление исследования, как правило, выбирается в соответствии с индивидуальными склонностями, особенностями, запросами, интересами автора, его сложившимися представлениями о теории и методике обучения математике. В данной статье предлагаются требования к формулировке темы такого исследования, которые иллюстрируются на примерах из методики обучения математике. Результатом исследования может быть реферат, выпускная квалификационная работа, диссертация (магистерская, кандидатская, докторская) и др. Хотя эти работы и различаются глубиной, строгостью изложения, объемом содержания, охватом рассматриваемых проблем, постановкой, проведением и результатами педагогического эксперимента, публикациями и т. п., в их основе лежит одна и та же методология научно-педагогического исследования.

Ключевые слова: требование, тема, научно-методическое исследование.

REQUIREMENTS TO THE FORMULATION OF THE THEME OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL RESEARCH

I. M. Smirnova

Any scientific research, in particular on methods of teaching mathematics, begins with the selection of themes. The direction of research, as a rule, is selected in accordance with the personal habits, features, requests, interests of the author, his current ideas about the theory and methodology of teaching mathematics. This article includes requirements for the formulation of themes of such researches that are illustrated by examples of methods of teaching mathematics. The result of this research can be an abstract, graduation thesis, dissertation (master's, PhD, doctorate), etc. Though these works differ in the depth, rigor of presentation, scope of content, scope of the problems under consideration, formulation, conduct and results of the pedagogical experiment, publications, etc., they are based on the same methodology of scientific and pedagogical research.

Keywords: requirement, theme, scientific and methodical research.

Среди компетенций, определенных ФГОС ВПО 3+, есть и такая, как «Способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся» (ПК-12). Пример детализации такой профессиональной компетенции приведен в работе [1, с. 89]. Формирование такой компетенции является важной составной частью профессиональной подготовки учителя. И начинается оно с приобретения опыта практической деятельности, с умений и знаний о выполнении научного исследования.

Любое научное исследование, в частности по методике обучения математике, начинается с выбора темы. Направление исследования,

как правило, выбирается в соответствии с индивидуальными склонностями, особенностями, запросами, интересами автора, его сложившимися представлениями о теории и методике обучения математике. Выскажем некоторые рекомендации, которыми можно руководствоваться при этом. Выберем последовательно:

а) возраст обучаемых (младшие подростки – 5–6-й классы; подростки – 7–9-й классы; старшеклассники – 10–11-й классы);

б) раздел школьной математики, который интереснее всего для исследования (арифметика, алгебра, планиметрия, стереометрия, начала математического анализа, тригонометрия,

элементы теории вероятностей и статистики, комбинаторика);

в) форму занятий (основные уроки, курсы по выбору, дополнительные занятия, внеурочная работа – кружки, олимпиады, конкурсы, турниры, математические недели и т. п.);

г) уровень усвоения учебного материала (выравнивания, обязательный, продвинутый, творческий);

д) профиль обучения (гуманитарный, социально-экономический, информационно-технологический, естественно-математический и др.).

Теперь, исходя из общего направления своей методической работы, нужно сформулировать конкретную тему исследования. Результатом исследования может быть реферат, выпускная квалификационная работа, диссертация (магистерская, кандидатская, докторская) и др. Хотя эти работы и различаются глубиной, строгостью изложения, объемом содержания, охватом рассматриваемых проблем, постановкой, проведением и результатами педагогического эксперимента, публикациями и т. п., в их основе лежит одна и та же методология научно-педагогического исследования.

Выделим следующие основные требования к формулировке научного методического исследования и проиллюстрируем сказанное на примерах из методики обучения математике.

I. Тема должна быть актуальной, а значит, она должна быть посвящена современному, приоритетному направлению образования. К ним относятся, например, такие:

- 1) стандартизация образования;
- 2) требования к результатам освоения образовательных программ (личностные, предметные, метапредметные);
- 3) педагогические инновационные технологии, в том числе ИКТ;
- 4) формирование универсальных учебных действий (личностных; регулятивных, включающих действия саморегуляции; познавательных; коммуникативных);
- 5) различные подходы в обучении (системно-деятельностный, компетентностный, метапредметный, гуманизации обучения, гуманитаризации обучения, личностно-ориентированный и др.);
- 6) организация проектной деятельности обучающихся;

7) организация исследовательской деятельности обучающихся;

8) внедрение новых систем контроля и оценки качества образования;

9) проблемы преемственности, непрерывности образования;

10) исторические аспекты возникновения и развития математического образования;

11) психологические и педагогические основы обучения математике;

12) предпрофильная подготовка учащихся;

13) профильное обучение;

14) активные методы обучения;

15) методическое обеспечение образовательных программ.

II. Тема должна содержать проблему методического исследования, то есть отражать решение одного из актуальных, современных вопросов обучения, перспективы его развития, специфику авторского подхода.

В связи с этим рассмотрим следующий пример: *Геометрия Лобачевского в школе*. Бесспорно, очень эффективное и красивое название, в нем есть своеобразная изюминка. Это хорошее название, но не для исследовательской работы, а для учебного пособия, книги. Какую актуальную проблему методики предлагается разрешить в этой работе? Есть прекрасные книги, в частности: Силин А. В., Шмакова Н. А. Открываем неевклидову геометрию. М.: Просвещение, 1988. (Мир знаний.) Она была предназначена для старшеклассников и подробно представляла адаптированный для школы данный серьезный раздел геометрии. Имеются и более поздние издания: Прасолов В. В. Геометрия Лобачевского. М.: МЦНМО, 2000; Атанасян Л. С. Геометрия Лобачевского. М.: Просвещение, 2001; и т. п.

Другой пример: *Расширение понятия числа*. Из такого названия совсем неясно, какая же методическая проблема рассматривается в данной работе, каковы ее цель и назначение.

Еще несколько неудачных, с этой точки зрения, формулировок тем исследовательских работ:

- Развитие логического мышления на уроках математики.
- Формирование познавательного интереса школьников при обучении математике.
- Обучение элементам наглядной геометрии.

- Тема «Прогрессии» в условиях реализации ФГОС основного общего образования.

- Курс по выбору «Теорема Эйлера и ее приложения».

III. Тема не должна быть «широкой», не должна носить общий характер. Рассмотрим конкретные примеры.

- *Формирование универсальных учебных действий при обучении в основной школе.*

Что здесь имеется в виду? Этой теме посвящена известная книга «Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли» (под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011). Это фундаментальное исследование авторского коллектива, в котором изложены методология и модель программы развития универсальных учебных действий. На основе этого определены функции, содержание универсальных учебных действий, дана их общая характеристика и способы их формирования в образовательном процессе.

- *Основы личностно-ориентированного образования.*

Существуют разные модели формирования личностно-ориентированного обучения, в частности и по математике. Что предлагается исследовать? Возможно, структуру развивающейся личности обучающихся, или организацию индивидуальной траектории развития, или ценности, цели, задачи личностно-ориентированного образования. Имеется серьезная работа И. С. Якиманской, которая так и называется «Основы личностно-ориентированного образования» (М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011).

- *Развитие мышления школьников при обучении математике.*

В этом названии, по сравнению с первыми, уточнено, об обучении какому предмету идет речь. Но возникает другой вопрос: о каком мышлении рассуждает автор: активном, продуктивном, самостоятельном, творческом или математическом, пространственном, логическом, образном? И т. п. Приведенное название больше подходит для монографии.

- *Интеллектуальное воспитание на уроках геометрии.*

Это название скорее подходит для фундаментального труда. Имеется, например, моно-

графия Л. И. Боженковой «Интеллектуальное воспитание учащихся при обучении геометрии» (Калуга: Изд-во КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2007).

- *Деятельностный подход в обучении математике.*

Это название тоже больше соответствует монографическому труду, например: Епишева О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. М.: Просвещение, 2003; Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении. М.: Эйдос; Изд-во Ин-та образования человека, 2012.

Выбор указанных тем свидетельствует о непонимании авторами всего комплекса вопросов, входящих в исследование поставленной перед ними проблемы.

б. *Тестовый контроль в обучении математике.*

При такой формулировке, думаю, что автору будет трудно определить предмет своего исследования, сориентироваться на его частных задачах и в конечном итоге будет невозможно провести на должном уровне положенные этапы методического исследования. Таким образом, возникает еще одно важное требование к формулировке темы.

IV. Тема должна иметь конкретный характер. В определении «конкретного характера» подразумевается включение в тему трех следующих важных компонентов, о которых уже упоминалось выше.

1. *Возрастная группа учащихся.*
2. *Предмет.*
3. *Форма занятий.*

Рассмотрим, например, следующую формулировку: *Методика решения задач на построение с помощью одного циркуля.* Из данного названия совершенно неясно, с какими классами предлагает автор решать названные задачи. Кроме того, данная тема не входит в обязательную школьную программу по математике. Возникает естественный вопрос о том, для каких занятий предназначен рассматриваемый учебный материал: основных уроков, внеурочных занятий или, может быть, автор разрабатывает курс по выбору по предлагаемой проблематике.

Другая тема: *Особенности обучения математике в старших классах.* Здесь явно указаны

классы, для которых проводится исследование, но о каких особенностях идет речь в работе: возрастных, педагогических, психологических, методических, может быть, связанных с профильным обучением на старшей ступени общего образования, остается непонятным. Эта тема, как и предыдущая, требует своего уточнения и конкретизации.

Еще одна тема: *Образовательные технологии при обучении математике в школе*. В данном случае остается невыясненным вопрос, о каких именно новых современных технологиях обучения идет речь. В настоящее время, по самым скромным подсчетам, их приблизительно 20, причем в каждой имеется еще по несколько модификаций, и это не считая ИКТ.

Приведем примеры формулировок тем для первичных научно-методических исследований, например выпускных квалификационных работ по методике обучения математике, отвечающих выдвинутому требованию.

- *Методика формирования познавательных универсальных учебных действий при обучении алгебре в основной школе.*

- *Методика преподавания темы «Многоугольники» в условиях уровневой дифференциации обучения.*

- *Методика преподавания темы «Многогранники» в условиях профильной дифференциации обучения.*

- *Методика проведения курса по выбору «Кривые и связанные с ними вопросы» в условиях предпрофильной подготовки учащихся основной школы.*

- *Методика проведения курса по выбору «Сферическая геометрия» для учащихся естественно-математического профиля обучения.*

- *Методика решения уравнений с параметрами на занятиях математического курса по выбору на старшей ступени общего образования.*

- *Методика проведения математического кружка по наглядной геометрии с учащимися 5–6-х классов.*

- *Нестандартные задачи по алгебре как средство организации исследовательской деятельности учащихся основной школы.*

Заметим, что в формулировке темы совсем необязательно присутствие всех трех выделенных компонентов в явном виде. Они могут быть

лишь отражены в названии работы. Другими словами, по формулировке темы исследования четко и однозначно должны быть определены все выделенные выше компоненты 1–3 для ее конкретизации. Рассмотрим такой пример.

- *Методика преподавания темы «Окружность и круг» в систематическом курсе геометрии с использованием информационных технологий.*

Хотя в этом названии прямо не указаны представленные компоненты, они легко определяются из явного указания темы школьного курса, которая входит в программу курса геометрии (планиметрии) основной школы. Из понятия «систематический курс» непосредственно следует, что данное исследование относится к основным урокам геометрии.

- *Методика преподавания темы «Показательная и логарифмическая функции», основанная на системно-деятельностном подходе к обучению.*

Эта тема изучается, как правило, в старших классах (вне зависимости от профильной ориентации обучения) на уроках по алгебре и началам математического анализа. Поскольку в названии не уточнено, для какой формы занятий проводится данное исследование, в нем должны быть представлены учебные материалы для основных уроков, так как данная тема относится к обязательному школьному курсу математики. Кроме того, работа с таким названием допускает включение в ее содержание главы, посвященной курсу по выбору или материалам повышенной трудности по данной проблеме. Обратное неверно. Другими словами, работа с таким названием не предполагает методике преподавания данной темы только на курсах по выбору или внеурочных занятиях по математике.

Таким образом, в формулировке темы должна быть отражена конкретная область исследования, для первичных научно-методических работ желательно на относительно небольшом по объему учебном материале. На нем автор сможет глубоко, обстоятельно продемонстрировать умение проводить комплексное методическое исследование, раскрыть и представить свое решение некоторой проблемы. В то же время нельзя впадать и в другую крайность. Тема не может быть очень

«узкой», беспроблемной. В качестве примера рассмотрим такую тему: *Методика преподавания темы «Линейная функция» в курсе алгебры 7-го класса*. Если судить по названию, то в чем же проблема данного исследования? Ведь по преподаванию этой темы накоплен значительный опыт, изложенный в соответствующих учебниках по методике обучения математике, методических пособиях по определенным действующим учебникам, в многочисленных статьях журналов «Математика в школе», «Квант», «Математика».

V. Тема должна быть сформулирована на правильном, корректном методическом языке, использовать общепринятые термины. Приведем примеры неудачных, с этой точки зрения, формулировок.

- *Развитие воображения и представления учащихся на уроках математики в 5–6-х классах.*

Во-первых, не «представления», а «представлений» (во множественном числе). Во-вторых, это название неточно по сути, так как «воображение» и «представления» – два разных понятия психологии, две отдельные нерядоположенные проблемы исследования. Воображение – это один из основных познавательных процессов личности, наряду с ощущениями, восприятием, вниманием, памятью и мышлением. А представления – это форма отражения в виде наглядно-образного знания, одно из проявлений памяти, наглядный образ ранее бывшего ощущения или восприятия. С терминологией из других областей знания, в частности психологии, нужно обращаться предельно аккуратно.

Рассмотрим следующие примеры.

- *Развитие личности учащихся на уроках геометрии 7–9-х классов.*

Термин «развитие личности» чисто психологический и означает количественные и качественные изменения различных сторон психики человеческого индивида (или индивидуума). Там же, где речь идет о развитии под воздействием внешних факторов, в частности обучения, воспитания, должен употребляться термин «формирование личности». Таким образом, формулировка предлагаемой темы методической работы должна звучать следующим образом: «Формирование личности учащихся на уроках геометрии 7–9-х классов».

То же самое можно отнести и к следующей формулировке темы исследования: *Развитие познавательных интересов учащихся при обучении математике в 5–6-х классах*. Термин «развитие» здесь также неуместен. Проблема познавательных интересов – это педагогическая проблема, непосредственно связанная с исследованием общего развития школьников. Она называется проблемой формирования познавательных интересов (формирование в указанном выше смысле). В данном случае сошлемся на авторитет в этой области Г. И. Щукину и ее монографию «Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся», первое издание которой вышло в 1988 г. в издательстве «Педагогика».

Таким образом, совершенно необходимо четко знать определения всех понятий, входящих в название исследовательской работы, соизнать и понимать употребляемую терминологию. В содержании в одном из первых параграфов нужно специально остановиться на разъяснении основных используемых терминов. При этом особое внимание следует уделить тем, которые входят в название работы. По возможности, подробно пояснить их трактовку, различные подходы к ним и, самое главное, почему в предлагаемом исследовании отдано предпочтение тому или иному.

- *Содержание и методика проведения элективного курса по теме «Тригонометрические уравнения» на старшей ступени общего образования.*

Хотя данная тема сформулирована полно, она имеет существенный недочет. Дело в том, что любая методическая система включает в себя содержание. Напомним ее основные структурные компоненты: цель; содержание; методы; формы; средства обучения. Таким образом, слово «содержание» является лишним в представленной формулировке и его следует убрать. Кроме этого, в соответствии с ФГОС среднего (полного) общего образования (2012) термин «элективный курс» заменен на «курс по выбору».

- *Реализация принципа практической направленности обучения в профильном курсе геометрии.*

Из приведенного названия ясно, что исследуется практическая направленность система-

тического курса геометрии для учащихся естественно-математического и информационно-технологического профилей обучения. Однако, согласно ФГОС среднего (полного) общего образования (2012), в настоящее время, помимо базового курса, в частности геометрии, вместо профильного курса предусмотрен углубленный курс. Таким образом, по основным предметам на старшей ступени общего образования существует три основных типа курсов, а именно: *базовый, углубленный и по выбору.*

VI. Тема должна соответствовать основному содержанию работы.

Приведем несколько примеров из реальной практики защит выпускных квалификационных работ.

- *Методика повторения планиметрических задач в старших классах.*

По названию можно предположить, что в исследовании рассматривается повторение курса планиметрии при изучении стереометрии в 10–11-х классах. В действительности в работе предлагался курс по выбору о решении планиметрических задач повышенной трудности для старшеклассников.

- *Простые числа и методика их изучения в условиях профильной дифференциации обучения.*

Из такого названия выпускной работы следует, что в ней рассматривается изучение конкретной темы в классах различной профильной ориентации: гуманитарных, экономических, физико-математических и др. Казалось бы, логика исследования этой проблемы предполагает рассмотрение концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002) и на ее основе выявление особенностей методики преподавания указанной темы в классах различной профильной направленности. В действительности ни о какой профильной дифференциации обучения речь вообще в данной работе не шла. Были предложены учебные материалы для основных уроков алгебры 8-го класса и задачи повышенной трудности по данной теме.

Таким образом, подчеркнем еще раз, что к окончательной формулировке темы работы следует отнестись весьма серьезно и ответственно, по возможности учитывая предложенные требования. Конечно, полные форму-

лировки тем исследовательских работ отчасти могут потерять свою привлекательность. Они менее лаконичны, но верны по существу, так как четко и однозначно определяют основную цель и конкретные задачи для исследователя, что в свою очередь позволяет четко спланировать и провести все необходимые этапы методической работы. Ниже приведены примеры удачных формулировок тем выпускных квалификационных работ.

- *Методика организации проектной деятельности учащихся основной школы при изучении систематического курса алгебры.*

- *Организация эвристической деятельности старшеклассников при углубленном изучении математики.*

- *Формирование познавательных универсальных учебных действий в процессе обучения алгебре учащихся основной школы.*

- *Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в процессе проведения устной работы по геометрии со старшеклассниками.*

- *Методические аспекты технологии модульного обучения математике в основной школе.*

- *Методические аспекты оценивания знаний учащихся при обучении математике в старших классах.*

- *Методические особенности преподавания систематического курса алгебры основной школы с использованием информационно-коммуникационных технологий.*

- *Методика решения планиметрических задач с использованием дополнительных построений.*

- *Методика формирования понятия производной в курсе алгебры и начал математического анализа на основе метапредметного подхода к обучению.*

- *Методика преподавания темы «Квадратичная функция» в условиях уровневой дифференциации обучения.*

- *Методика преподавания темы «Фигуры вращения» в классах различной профильной направленности.*

- *Реализация принципа гуманизации обучения на математических курсах по выбору в условиях предпрофильной подготовки учащихся основной школы.*

- Методика проведения курса по выбору «Треугольник и тетраэдр» для учащихся естественно-математического профиля обучения.

- Задачи на построение как средство формирования конструктивных умений и навыков учащихся основной школы.

- Нестандартные задачи по математике как средство организации исследовательской деятельности старшеклассников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обухов, А. С. Профессиональная подготовка педагога в логике субъектно-деятельностного подхода [Текст] / А. С. Обухов // Наука и школа. – 2014. – № 5. – С. 84–98.
2. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание [Текст]:

метод. пособие / Н. Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.

3. Смирнова, И. М. Дипломная работа и магистерская диссертация [Текст] / И. М. Смирнова. – М.: МПГУ «Прометей», 2005. – 120 с.

REFERENCES

1. Obukhov A. S. Professionalnaya podgotovka pedagoga v logike subyektno-deyatelnostnogo podkhoda. *Nauka i shkola*. 2014, No. 5, pp. 84–98.
2. Efremova N. F. *Kompetentsii v obrazovanii: formirovanie i otsenivanie: metod. posobie*. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie, 2012. 416 p.
3. Smirnova I. M. *Diplomnaya rabota i magisterskaya dissertatsiya*. Moscow: MPGU “Prometey”, 2005. 120 p.

Смирнова Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры элементарной математики и методики обучения математике Московского педагогического государственного университета
e-mail: i-m-smirnova@yandex.ru

Smirnova Irina M., ScD in Education, Professor, Elementary Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: i-m-smirnova@yandex.ru

УДК 37.014
ББК 74.04(3)

МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СТРАНАХ ЗАПАДА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

А. Н. Джуринский

В статье рассмотрена официальная школьная политика в условиях нарастания этнокультурной диверсификации социума в ведущих странах Запада, таких как США, Канада, Великобритания, Германия, Франция. Специальному изучению подвергнута проблема межнационального воспитания применительно к иммигрантам.

Ключевые слова: межнациональное воспитание, воспитание автохтонов, воспитание иммигрантов, мультикультурное воспитание, кросс-культурное воспитание, интеркультурное воспитание, межкультурный диалог в воспитании, монокультурное воспитание.

INTERETHNIC EDUCATION IN THE COUNTRIES OF THE WEST: A COMPARATIVE ANALYSIS

A. N. Dzhurinsky

The article deals with the official school policy in terms of the increasing ethnic and cultural diversification of society in the leading countries of the West, such as the USA, Canada, Great Britain, Germany, France. The problem of interethnic education in relation to immigrants is subjected to special studying.

Keywords: interethnic education, education of aboriginals, education of immigrants, multicultural education, cross-cultural education, inter-cultural education, cross-cultural dialogue in education, mono-cultural education.

Межнациональное воспитание в мультикультурных социумах стран Запада содержит, по крайней мере, два аспекта: в отношении доминирующих этнокультурных групп и применительно к автохтонным и иммигрантским меньшинствам. На государство и школу возлагается поиск выхода из конфликтов, которые возникают из-за столкновения культурных традиций, социальной несправедливости, разной степени адаптивности таких учащихся и т. д. [1; 2].

Межнациональное воспитание должно дать ответы на присутствие иммигрантов. На первый план выходят проблемы школьников – детей иммигрантов. Одним из главных предназначений

педагогической деятельности в отношении таких учащихся провозглашено воспитание в духе межкультурного диалога. Подобный диалог, как пишет итальянский педагог Ф. Сузи, «должен сопровождаться образовательными мерами, необходимыми для сохранения самобытности культур иммигрантов, без чего мирное взаимодействие между коренными жителями и иммигрантами становится невозможным» [см.: 3]. При интеграции иммигрантов декларируется ряд социальных и педагогических задач: приучить иммигрантов к уважению культуры, традиций и законов страны пребывания; приобщить иммигрантов к языку и культуре новой родины; сблизить особенности культуры и язык иммигрантских общин.

Осознана необходимость адресованной иммигрантам системы педагогической профилактики межнациональных конфликтов, поощрения их готовности к самореализации. Социализация мигрантов предполагает воспитание личности, неравнодушной и активной в межнациональном общении, чуждой ксенофобии, агрессивному национализму, настроенной на межкультурное и межэтническое взаимодействие и сотрудничество.

Можно обозначить несколько практикуемых на Западе направлений педагогической поддержки и адаптации детей мигрантов на основе межнационального диалога: приобретение опыта вхождения в систему многообразных социальных, культурных и этнических связей; субъективное воспроизводство таких связей; уважение и соблюдение личностных и общепризнанных социальных норм [2].

Политическое руководство стран Запада признает неотложность межкультурного диалога в области образования. Вместе с тем соответствующий курс принимается со значительными оговорками. Подобная сдержанность объясняется опасениями, что безоглядное его осуществление рождает угрозы для национальной целостности.

Политика и практика межнационального воспитания в странах Запада характеризуется общими и особенными подходами.

США. США изначально формировались из выходцев со Старого Света. Непрестанный поток выходцев из Европы, Африки и Азии принес многоцветие культур, что является постоянным и важным фактором развития социума [4].

Педагогическая политика в отношении иммигрантов претерпела на протяжении последних 60 лет эволюцию – от курса на ассимиляцию до мультикультурного воспитания, что предусматривает межнациональный диалог, создание общего образовательного пространства. Воспитание рассматривается как путь к национальному единству, общественной стабильности. Официальная политика мультикультурного воспитания возникла в значительной мере благодаря мощному давлению со стороны общественных организаций движения за гражданские права.

Официально признаются расовые проблемы в воспитании и предприняты усилия для их решения. Создана правовая база, запрещающая расо-

вую дискриминацию в сфере образования и иницирующая мультикультурное воспитание. Представители высшей законодательной и судебной власти систематически подтверждают образовательные права различных этнических групп и пресекают, как неконституционные, попытки нарушить подобный принцип. В 1954 г. Верховный Суд США отменил деление школ по расовой принадлежности. В 1964 г. принят Акт о гражданских правах, запретивший дискриминацию в образовании. Закон о национальных целях образования (1994) провозгласил необходимость «дать всем учащимся знания о разнообразии культурного наследия страны и мировой общины». Законом о представительстве выходцам из национальных меньшинств выделяются гарантированные квоты при поступлении в вузы. Верховным Судом (1978, 2003) и Федеральным апелляционным Судом (1996) квалифицированы как незаконные действия администрации нескольких университетов и колледжей Калифорнии, Луизианы, Техаса и Миссисипи, которые затрудняли для выпускников общеобразовательной школы поступление в вуз из-за принадлежности к чернокожей расе.

Мультикультурное воспитание осуществляется по двум направлениям: законодательному и практическому. В течение 1950–1990-х гг. создана правовая база, запрещающая расовую дискриминацию и сфере образования. Были отвергнуты как неконституционные попытки нарушить соответствующее законодательство. Большинство учебных округов руководствуется предписаниями правительства о запрете расовой дискриминации, увеличении образовательных возможностей национальных меньшинств.

Начиная с 1970-х гг. создаются условия обучения учащихся – представителей меньшинств на родном языке. Для них в учебных заведениях было добавлено преподавание родного языка; в ряде случаев вводилось обучение на родном языке в начальных классах. Затем педагогические задачи были расширены. Предусматривается планомерная реформа содержания школьного образования путем включения в учебные программы общественных дисциплин материалов об истории и культурных традициях национальных меньшинств.

Символическим успехом идеи мультикультурализма служит избрание в 2009 г. президентом США темнокожего Барака Обамы. Сфера образо-

вания характеризуется повышением уровня национальной терпимости. В этой сфере постепенно угасает белый расизм, исчезает антисемитизм. Смягчена острота проблемы обеспечения права на достойное воспитание и обучение небелого меньшинства: медианный уровень образованности цветного населения сравнялся с уровнем белого большинства. В ряде школ учитываются расовые и культурные особенности учащихся, и детям из национальных меньшинств оказывается дополнительная педагогическая поддержка. Одним из следствий такой поддержки явилось воспитание и развитие у представителей меньшинств культурного самосознания [см.: 1].

Малым этническим общинам удается во многом сохранять и развивать собственную культуру в окружении культуры большинства. Как считает социолог и педагог Дж. Блэр, «американское общество становится в известной мере “большой чашей с салатом”, приготовленным из различных ингредиентов; чем больше будет таких ингредиентов, тем обильнее и вкуснее будет салат» [5].

Реализация законов о десегрегации в системе образования происходила со значительными трудностями. Учительствовавшая в 1970-х гг. П. А. Грэм вспоминает, как белые преподаватели в открытую называли своих афро- и латиноамериканских учеников «скотами» [6]. Администрация многих школ проводила десегрегацию лишь после специального судебного решения. Ряд школ демонстративно закрывались в знак протеста против десегрегации. Одной из реакций белых на десегрегацию оказалось массовое бегство в пригороды, что привело к формированию в крупных городах множества неблагополучных школ с цветными учащимися.

Политика мультикультурного воспитания не приносит задуманных результатов. Американское общество, как замечает Дж. Блэр, остается скорее неким собранием субкультур, «между которыми существуют разделительные линии». «Печально сознавать, что на американской земле продолжают действовать порой невидимые силы, которые разделяют людей по расовому признаку», – резюмирует Дж. Блэр свои наблюдения о результатах межнационального воспитания в США [5].

Сохраняются острые и болезненные проблемы во взаимоотношениях белых школьников и учащихся из меньшинств. Приведем в этой связи рассказ оказавшейся в середине 1990-х гг. в

Нью-Йорке нашей соотечественницы. «Я выяснила, что наша районная школа находится в Гарлеме. Пошла туда. Обратилась к вышедшей учительнице, симпатичной негритянке. Она задала вопрос: “А ваши дети тоже белые?” – “Да”, – сказала я. – “Не водите свою девочку сюда. Поищите другую школу” – таков был ответ» [см.: 7].

Политике мультикультурного воспитания противостоит этноцентризм афроамериканцев, латиноамериканцев, индейцев, других меньшинств. Создаются негритянские учебные заведения, куда доступ белым закрыт. Преподаватели таких школ нередко возводят африканскую культуру в ранг самой высокой и древней, а европейскую христианскую цивилизацию расценивают исключительно как культуру угнетателей, колонизаторов, притеснителей национальных меньшинств и т. д.

Как бы то ни было, американская школа становится более открытой для межкультурного диалога. Если в конце 1950-х – начале 1960-х гг. государственные школы США подвергались критике за дискриминацию, расизм, то сегодня ситуация заметно изменилась в сторону расовой толерантности.

Канада. Этнические группы Канады можно разделить на доминирующие (англо- и франкофоны), автохтонные и другие меньшинства («культуры наследия»). Основы двуязычной культуры заложены поселенцами из Великобритании и Франции. Потомки колонистов и автохтоны стремятся сохранить культурное наследие предков. Школьная политика межнационального воспитания явилась ответом на резкий приток иммигрантов, потребности укрепить федеративное устройство, противостоять сепаратизму франкоязычного Квебека, интенсифицировать диалог франкоговорящих и англоязычных территорий, учесть интересы автохтонов и «культур наследия».

Многонациональную Канаду сравнивают с гигантским симфоническим оркестром, громадным цветником, чашей с салатом и т. д. Пожалуй, наиболее точно характеризует принципиальный посыл официальной политики в области воспитания метафора «культурная мозаика». Она означает необходимость и целесообразность государственного курса на интеграцию учащихся в общество на базе общенациональных ценностей и культурного многообразия.

Официальный курс Оттавы направлен на то, чтобы преодолеть различия в возможностях приобретения образования, сохранить расовую и этническую идентичность национальных общин канадцев [8]. Конституция 1982 г. закрепила за гражданами Канады свободу и право национально-культурного самовыражения. В Акте 1988 г. культурное разнообразие объявлено «источником силы и будущего Канады», провозглашен курс на равенство, сохранение и развитие культур всех национальных групп. Школьная политика направлена на преодоление различий в возможностях приобретения образования. Предусматривается поддержка лингвистической компетенции учащихся в многоязычной школе. Это объясняется, по крайней мере, тремя обстоятельствами: стремлением обеспечить владение двумя государственными языками (английский и французский); необходимостью сохранения языков аборигенов; желанием канадцев изучать языки исторической родины.

Официальная школьная политика позволяет выходцам из Старого Света сохранять свои культурные традиции. Их право на культурное самовыражение закреплено в образовательных программах большинства провинций. Так, власти Нью-Фаундленда, Новой Шотландии, Британской Колумбии оказывают систематическую организационную и финансовую помощь общинам канадских украинцев, итальянцев, немцев и других «культур наследия» в изучении, кроме английского и французского, «третьего языка» исторической родины.

Политика межнационального воспитания в духе мультикультурализма в Канаде остается во многом непоследовательной. Французский Квебек до сих пор отказывается принять Конституцию Канады, где записаны требования подобной политики.

Европейский Союз. Демографические перемены привели к тому, что население западноевропейских государств оказалось значительно более пестрым в культурном и этническом отношении. Стратегия европейской педагогической политики – выстраивание новых отношений с этнокультурными меньшинствами, между европейцами и неевропейцами, христианами и мусульманами, автохтонами и иммигрантами.

Политика Европейского Союза в сфере межнационального воспитания [8] предусма-

тривает формирование европейской идентичности. Официальным курсом ЕС является политика кросс-культурного (интеркультурного) воспитания. Власти предрешающие на протяжении последних пятидесяти лет прошли путь от имперских амбиций относительно национальных меньшинств до признания их права на достойное и особое воспитание и обучение.

В поисках путей формирования воспитания гражданина единой Европы организуется воспитание, имеющее в виду искоренение националистических стереотипов. Так, реформами предусмотрено изучение основных европейских языков всеми школьниками, начиная с младшего возраста. Знание этих языков должно гарантировать успешные контакты, диалог и сотрудничество европейцев.

Составная часть политики межнационального воспитания Евросоюза – учет конфессионального многообразия. Позиции ЕС определены в декларации «Интеркультурное образование в новом европейском контексте», а также проекте «Новый вызов межкультурного образования: религиозное многообразие, диалог в Европе» (2003) [9]. В этих документах предлагается путем воспитания обеспечить между всеми конфессиями взаимопонимание и сотрудничество. Религиозное многообразие рассматривается в рамках межкультурного диалога и воспитания граждан демократического общества. Утверждается, в частности, что акцент на религиозном измерении интеркультурного образования позволит инициировать арабо-европейский диалог, основанный на взаимном уважении культур, поощрении сотрудничества и содействия мирному урегулированию конфликтов.

В Западной Европе мультикультурализм миграционного происхождения возник в сообществах, прежде сравнительно гомогенных в культурном и этническом отношении. Организовывать педагогическую поддержку новых мигрантов приходится, не имея в запасе сколько-нибудь значительного исторического опыта межнациональных отношений. Если педагогическая адаптация иммигрантов – носителей культур европейского типа протекает сравнительно эффективно, то гораздо сложнее входят в европейский социум пришельцы из мусульманского мира.

На пути к межнациональному диалогу в воспитании стоят как этноцентризм иммигран-

тов, так и их дискриминация, отсутствие систематической поддержки со стороны государства. Иммигрантам нередко отказывают в праве обучения на родном языке в общественных учебных заведениях. Без ответа остаются просьбы поощрять присутствие в школах учителей – выходцев из иммигрантских меньшинств. Программами общеобразовательных школ в ведущих странах Западной Европы не предусмотрено сколько-нибудь систематическое изучение культуры иммигрантов. Педагоги мало и нерегулярно сотрудничают с родителями иммигрантов. В такое сотрудничество включено не более трети семей мигрантов.

Иммигрантские общины предпринимают усилия, используя собственные средства и ресурсы для приобщения своих детей к национальной культуре. Лидеры мусульман добиваются ликвидации светскости обучения, создания этнических школ.

Европа готова идти на компромисс и принять во внимание часть требований мусульманских общин. Вместе с тем европейцы не намерены поступаться устоями западного светского образования. В ряде стран Западной Европы на протяжении 2004–2007 гг. приняты государственные акты, согласно которым в общественных школах запрещено ношение хиджабов, больших нагрудных католических распятий, иудейских кип и других явных религиозных символов.

В Западной Европе, где политика межнационального воспитания в духе диалога культур до недавнего времени рассматривалась как реальная перспектива, нет былого оптимизма. Пессимизм вызван в первую очередь деструктивной позицией лидеров иммигрантских мусульманских общин, которые отказываются от приобщения к ценностям западной цивилизации, компромисса и сотрудничества с европейцами в сфере культуры и образования, добиваются отчуждения от светской школы и исламизации собственного обучения.

В ведущих странах Западной Европы, вопреки общеевропейским документам и декларациям, поворот к интеркультурному воспитанию происходит крайне медленно. Не предпринимаются систематических усилий, направленных на сохранение культур малых этносов. Часто дело ограничивается заявлениями, за которыми следуют реально малозначимые меры.

Великобритания. До конца 1960-х гг. власти Великобритании главную цель школьной политики в условиях мультикультурализма видели в ассимиляции иммигрантских общин и устранении их негативного отношения к западным цивилизационным ценностям. В официальных документах, в частности «Докладе о расовом взаимодействии в Британии» (1969), предлагалось требовать от иммигрантов уважения к доминирующей культуре, «вводить учащихся иммигрантов в британское общество», «не ожидать от национальной системы образования деятельности по сохранению ценностей общин иммигрантов».

К 1970-м гг. школьная политика Британии претерпела эволюцию – от планов ассимиляции до педагогической поддержки культурного многообразия и признания образовательных интересов всех субкультур. В рамках такой поддержки «Национальная ассоциация мультирасового воспитания» предлагает программу, которая предусматривает: 1) введение информации о национальных меньшинствах в учебные пособия; 2) создание пособий и учебных программ для этнических и расовых меньшинств; 3) учет в учебных программах предложений по воспитанию осознания этнической принадлежности; 4) специальные занятия по ознакомлению с культурами меньшинств.

Официальные круги Великобритании присоединились к общеевропейской политике интеркультурного воспитания. Для контроля исполнения соответствующих документов Евросоюза создана Комиссия по расовому равенству (1985). Палата общин приняла Закон «О расовых отношениях» (2000), где подтверждены принципы интеркультурного воспитания. В докладе Национальной комиссии по образованию (1993) подчеркнута: чтобы дети росли гражданами демократического общества, они должны быть в числе прочего воспитаны в толерантном духе. О благоприятных перспективах интеркультурного воспитания говорится в документах Британского школьного совета (конец 1990-х): «Хорошее образование означает осмысление своего сообщества, достаточное знание и понимание других сообществ. Хорошее образование не может базироваться лишь на одной культуре, и в Британии, где этнические меньшинства непрерывно формируют и составляют часть населения, воспитание должно сглаживать противоречия между

культурами и не пытаться навязывать доминирующую культуру. Напротив, воспитание должно впитывать опыт многих культур, чтобы развивать общество и расширять культурные горизонты каждого. Это то, что мы понимаем под воспитанием в духе мультикультурализма» [см.: 8].

Руководители мусульманской диаспоры в Великобритании настаивают на учреждении в учебных заведениях исламских молелен, преподавании в школах Корана, запрете совместных для девочек и мальчиков бассейнов, позволении школьницам-мусульманкам не посещать занятия гимнастикой, носить особо завязываемые косынки (хиджабы) и т. д. Такого рода требования опубликовал, например, в 1969 г. действующий в Великобритании «Мусульманский Педагогический Трест».

Британские власти не планируют оказывать сколько-нибудь существенную помощь иммигрантам в сфере образования. Так «Консультационный Совет иммигрантов стран Британского Содружества» предлагает выходцам из других стран самим заботиться о сохранении собственной культуры.

Вместе с тем власти идут на определенные уступки. В стране разрешено создавать частные коранические учебные заведения, со школьных зданий сняты католические кресты, учащимся-мусульманам позволили готовить особую пищу, одеваться согласно национальным обычаям. К началу 1980-х гг. в Великобритании насчитывалось восемь коранических школ отдельного обучения и одна школа для индусов. Тогда же сикхи организовали вечерние занятия для индусов в молитвенных домах, именуемых «Гарвара».

Политика межнационального воспитания в духе диалога культур была поставлена под сомнение в конце первого десятилетия XXI в. В 2010 г. за пересмотр такой политики высказался премьер-министр Великобритании Д. Камерон. Есть и другие признаки отступления от педагогической политики кросс-культурализма. В системе школьного образования Великобритании из-за последних поправок нарушается антирасистское законодательство [10].

Германия. В Германии, бывшей когда-то очагом национал-социализма, заметна деятельность по воспитанию подрастающего поколения в антирасистском, антифашистском духе. Так, преподавание темы Холокоста обязательно во всех школах ФРГ. Антисемитизм

осуждается на занятиях по граждановедению, праву, немецкой литературе, религии. На заседаниях Конференции министров образования и культуры неизменно подчеркивается важность изучения подобной темы [11].

Центральная проблема ФРГ в вопросах воспитания – выстраивание стратегии по отношению к национальным меньшинствам, в первую очередь к иммигрантам.

В последнее время возросли трудности воспитания в условиях массовой иммиграции русскоязычных немцев. Политические лидеры и большинство населения оказались не готовы к учету их культурно-образовательных интересов, особенностей менталитета. Сколько-нибудь рациональная политика воспитания, которая бы включала реальный факт русскоязычия, по сути, отсутствует [см.: 12].

Политика интеркультурного образования ФРГ предусматривает развитие диалога коренных немцев и иммигрантов при определенном дистанцировании между ними. Многие политические деятели, определяя школьную политику, осознают вызовы мультикультурного сообщества. На протяжении 1990-х гг. в поддержку подобной политики высказывались известные своими консервативными взглядами государственные лидеры.

Так, президент ФРГ Роман Герцог заявлял в 1996 г., что первоочередной долг школы состоит в подготовке к «меняющейся культурной жизни Германии» общению с «людьми другого этнического происхождения». Сменивший Герцога на посту президента Иоганн Рау публично осудил как анахронизм культурную интолерантность, которая, по его мнению, таит угрозу для социального согласия и мира. «Жить без страха и без иллюзий. Жить вместе в Германии» – такова тема спича, произнесенного И. Рау в 2000 г. В речи развивается тезис о необходимости для коренных жителей Германии сделаться открытыми вариативности культур, отказаться от враждебности к иностранцам, опасений распада национальной культуры, заявлено о поддержке культурно-образовательных требований этнокультурных меньшинств, особенно иммигрантов. И. Рау, призывая к диалогу в сфере образования доминирующей культуры и культур меньшинств, высказался одновременно в пользу развития и упрочения путем воспитания германской нации, ценностей и традиций германской культуры [13].

Школьная политика ФРГ основана на принципах, которые противоречат друг другу: интеркультурализма и ассимиляции. Постоянным в такой политике остается прогноз на ассимиляцию иммигрантов в германскую культуру путем воспитания. Сошлемся вновь на речь И. Рау, который предлагал инициировать культурную универсализацию меньшинств и не питать иллюзий о перспективе их культурной самостоятельности [13].

Политика межнационального воспитания Германии при кабинете Ангелы Меркель на протяжении 2005–2010 гг. претерпела заметные изменения. В первые годы своего канцлерства Меркель повторяла идеи интеркультурного образования, призывая к сохранению различий культур, межкультурному диалогу, в первую очередь с мусульманской турецкой общиной («следует научиться говорить с Исламом»). В заявлениях канцлера говорилось, что власти по-прежнему намерены учитывать факт превращения Германии в мультикультурное общество и что школьная политика должна быть направлена на интеграцию культур при сохранении особой ведущей роли германской культуры, последовательное вовлечение детей-иммигрантов в германскую культуру через обучение немецкому языку. Вместе с тем Меркель подчеркивала, что диалог культур не означает, что западная традиция воспитания полностью приемлет этические и культурные нормы ислама, в частности идеи неравенства и дискриминации женщин.

Признаки поворота в школьной политике Германии наметились в 2010 г., когда власти подвергли сомнению жизнеспособность интеркультурного образования. А. Меркель заявила, что идея мультикультурализма относительно образования оказалась утопией и что диалог коренного населения и иммигрантских общин, прежде всего турецкой, в Германии не состоялся.

Франция. Официальный Париж вплоть до середины 1970-х гг. в сфере воспитания решал задачи ассимиляции иммигрантов и малых автохтонов. В 1970-х гг. ассимиляционная модель образования была подвергнута давлению (противоречивых и ограниченных) мер по интеркультурному воспитанию. Подобные меры были нацелены на пересмотр взаимоотношений с малыми автохтонами и иммигрантскими общинами. Школа провозглашена местом, где «не забывают превратить различия людей в по-

зитивное явление», где юные иммигранты изучают французский язык и культуру, где учитывают культурные ценности иммигрантов, оказывают им педагогическую поддержку [14].

Политика межнационального воспитания стала официально основываться на уважении культурных и расовых различий. Подобная политика получила отражение в ряде официальных документов, где предлагалось открыть всем ученикам (включая иммигрантов) разнообразие культур, ставились задачи признания и принятия в расчет в школьном образовании особенностей школьников как носителей субкультур, давались указания о необходимости учитывать специфику местных культур [15].

Обещающие перспективы для практики межнационального воспитания в духе интеркультурализма появились после введения в 1975 г. на всех ступенях общего образования «занятий по языку и культурам происхождения» (*enseignements de langue et de culture d'origine* (ELCO)). Практика ELCO предполагала открытость культурным ценностям иммигрантов. ELCO пользуются растущей популярностью. В 2008–2009 уч. г. они охватывали около 82 тыс. учащихся, что на 16% больше, чем 2002–2003 уч. г. [16].

В циркуляре министерства образования (1978), где впервые употреблен касавшийся мигрантов термин «интеркультурализм», предлагалось расширять интеркультурную составляющую ELCO путем изучения языка и культуры происхождения учащихся, «межкультурных мероприятий» для всех школьников. В циркуляре заявлено, что языки и иностранные культуры необходимо рассматривать как источники обогащения универсальных знаний и культуры всех школьников. Преподавателям ELCO рекомендовалось проводить просветительскую работу не только с иммигрантами, но и с остальными школьниками. Учащиеся-иммигранты в глазах своих одноклассников должны были перестать быть маргиналами – носителями чуждых «культур происхождения».

Министерский меморандум (1983) определил основные направления межнационального воспитания: борьба с национальными предрасудками и этноцентризмом, открытость и солидарность культур, воспитание для демократии и гуманистических ценностей, межкультурный диалог учащихся, социальное и культурное са-

мовыражение школьников. Меморандум провозглашал необходимость знакомить учащихся с проблемами стран «третьего мира» и межкультурных отношений. В меморандуме указано, что обсуждения этих проблем «должны стать неотъемлемым элементом формирования гражданина и естественно вписываться в систему образования, содействовать укреплению прав человека». В меморандуме также было сказано о необходимости открытости культурному разнообразию, солидарности и универсальности интеркультурного образования.

В дальнейшем меморандум 1983 г. был дополнен другими документами и действиями в контексте интеркультурного подхода к межнациональному воспитанию. В 1985 г. создан Совет региональных культур и языков, который должен заниматься вопросами сохранения культуры и языков коренных меньшинств, в том числе посредством образования. В инструкциях Министерства образования Франции (1985) мы читаем: «В процессе образования необходимо воспитывать личность цивилизованного и демократического обществ... с чувствами... уважения к другим людям... неприятия расизма, понимания универсальности различных культур...» В школьной политике обозначилась тенденция, направленная на признание культурных и образовательных интересов меньшинств [см.: 1].

Попытку расширить масштабы педагогической поддержки иммигрантов в рамках интеркультурного воспитания предпринял в 1985 г. педагог и социолог Ж. Берк. В своем докладе парламенту он говорил о школьниках – мигрантах как «маяках на пути к различным культурам». Докладчик рекомендовал «изучать в школе языки и культуру стран – партнеров Франции», изменить учебные программы путем приобщения школьников к многообразию мировых цивилизаций, «общей культуре при понимании богатого вклада других культур» [17].

Правительство Франции формально продолжает поддерживать идею интеркультурного воспитания: декларирует межкультурный диалог, признание культурного разнообразия, отказ от этноцентризма, уважение ценности и самобытности каждой культуры. Премьер-министр Л. Жоспен (1989) заявил, что культурные различия во французском обществе могут стимулировать взаимное обогащение, укрепляя

тем самым общие черты различных страт французской нации [15]. Всем академиям (учебным округам) официально предписано придерживаться курса интеркультурного воспитания.

Педагогическая поддержка иммигрантов во Франции содержит, по сути, взаимоисключающие тенденции: с одной стороны – в контексте интеркультурного воспитания, а с другой – ассимиляции. Влияние идей интеркультурного воспитания становится все менее значительным. Не получили продолжения идеи циркуляра 1978 г. и доклада Берка 1985 г. о необходимости при педагогической поддержке иммигрантов интенсифицировать межкультурный диалог в образовании. Министр образования А. Савари в 1984 г. исключил термин «интеркультурализм» из официальных документов, сопроводив, впрочем, такой шаг заявлениями, из которых можно предположить, что Франция остается верна установкам интеркультурного воспитания [см.: 15].

С середины 1990-х гг. становятся очевидными намерения официальных кругов свернуть интеркультурное воспитание в отношении иммигрантов.

Заявления представителей Министерства образования о «необходимости строить позитивные отношения взаимодействия, сотрудничества и взаимопонимания между учащимися различных культур», как замечают французские исследователи, во многом декларативны, поскольку реальная школьная политика «ориентирует на стереотипное прочтение культурных различий, не принимает во внимание их динамику и изменчивость» [см.: 15; 18].

В середине 1990-х гг. официальная Франция в школьной политике «возвращается на круги своя»: к пренебрежению культурным разнообразием, к «прежней традиции ассимиляции». В пользу подобной модели высказался французский президент Ж. Ширак (2005), который провозгласил традиционные ценности единственной базой образования и ни словом не обмолвился о необходимости интеркультурного воспитания [15; 16].

В правящих кругах с конца 1990-х гг. не скрывают кризис политики интеркультурного воспитания и дают понять о намерениях пересмотра такой политики. В 1998 г. Высший совет по интеграции (HCI) прямо признал, что расстояние между «французами» и «иммигрантами»,

увеличилось. После 1998 г. из официальных документов исчезает тематика и терминология интеркультурного воспитания. Одним из последних поводов ревизии школьной политики интеркультурализма оказались беспорядки в пригородах Парижа, в которых участвовали подростки-иммигранты (2005). Социолог Б. Саланье с сарказмом пишет: «Лишь только закончились беспорядки, французские политики всех мастей занялись привычным делом: заговорили о необходимости “интеграции в рамках республиканского договора”» [19]. Скептически оценил в 2010 г. идеи мультикультурализма в образовании президент Франции Н. Саркози.

Идея диалога культур в межнациональном воспитании ушла на задний план, и интеркультурное воспитание фактически становится синонимом воспитания исключительно в рамках французской монокультуры. Правящие круги сворачивают политику интеркультурного воспитания из опасений, что она будет использована для консолидации общин иммигрантов как особых страт французской нации.

Показателен в этом смысле доклад главы парламентской комиссии Б. Стази (2003). В докладе в качестве основы национального единства признаются традиционные ценности монокультурного воспитания [см.: 15].

Ассимиляцию школьников-иммигрантов предполагается осуществлять в рамках формирования лингвистического единства французских граждан. В документах Высшего Совета по интеграции (1995) упор в компенсирующем обучении иммигрантов предложено делать на преподавании французского языка, знание которого рассматривается как путь интеграции учащихся во французскую культуру.

Сторонники возрождения политики ассимиляции подвергают критике деятельность структур педагогической поддержки иммигрантов, особенно ELCO. В докладе Б. Стази рекомендовано постепенно отказаться от ELCO как несовместимых с идеей ассимиляции [см.: 18]. ELCO трактуется не как площадка для межкультурного диалога, а лишь инструмент преподавания иностранных языков. Комиссия Стази рекомендовала постепенно заменить ELCO обычными курсами современных языков, в том числе арабского, курдского, берберского и пр. Столь явная ревизия курса интеркультурного воспитания не по-

лучила поддержки во властных структурах. Президент Ж. Ширак отверг выводы комиссии.

Школа Франции в определенной мере преуспела в организации межнационального диалога с иммигрантами. В ряде учебных заведений с 1980-х гг. для родителей иммигрантов проводятся так называемые популярные занятия (*des classes populaires*), индивидуальные встречи и беседы, школы приглашают носителей культур иммигрантов [20]. В 2006–2011 гг. в зонах приоритетного образования была осуществлена акция «Откроем школу для родителей иммигрантов». Подобная практика предусматривает укрепить сотрудничество с иммигрантами во имя успешного обучения и воспитания их детей.

В целом, однако, педагогическая поддержка иммигрантов не привела к масштабному интеркультурному воспитанию. Так, не удовлетворительны результаты подобного воспитания в ELCO, в частности, потому, что преподаватели на этих занятиях не получают надлежащей педагогической подготовки и скорее способствуют маргинализации иммигрантов, чем содействуют диалогу культур [см.: 21].

Французская школа с трудом поворачивается к диалогу культур. В межнациональном воспитании по-прежнему господствует франкоцентризм. Учебные программы фактически не соответствуют воспитанию в условиях культурно плюралистического сообщества. В них скупо представлены темы по истории колонизации, религий, миграции, изучение которых могло бы содействовать кросс-культурному воспитанию. Учебные заведения ограничиваются крайне дозированной передачей знаний о реальностях разнообразия культур, духовных ценностей, учет которых позволяют избежать конфликтов в многокультурном социуме. Большинство преподавателей игнорируют проблему этнических или национальных различий, не принимают во внимание особенности учащихся – представителей малых субкультур.

В последние годы усилилась сегрегация и дискриминация учащихся-иммигрантов. Многие учителя избегают таких тем, как социальное положение иммигрантов, колониальное господство Франции в странах, откуда прибыли мигранты и т. п. В свою очередь учащиеся-иммигранты и их родители опасаются публично отстаивать свою культурную самобытность. Они не настаивают на

изучении в школе языков и «культур происхождения», боясь оказаться изгоями [20].

Некоторые итоги. На протяжении последних 50 лет в странах Запада вплоть до второй половины прошлого столетия при решении проблем межнационального воспитания господствовали идеи ассимиляции. Осуществлялось монокультурное воспитание, когда преимуществу в сфере воспитания и обучения предоставлялись титульным этнокультурным группам. Одновременно игнорировались культурные и образовательные запросы остальных жителей. Власти через воспитание добивались ассимиляции меньшинств и консервации культурной традиции большинства нации.

К настоящему времени в Западной Европе, США, Канаде провозглашена школьная политика, по-иному учитывающая проблемы, обусловленные растущим мультикультурализмом социумов. Такая политика призвана содействовать подготовке подрастающих поколений к реалиям культурного многообразия, выполнять посредническую миссию между макро- и субкультурами, прививать уважение ко всем культурам, противостоять ксенофобиям. Подобная политика, впрочем, далека от сколько-нибудь полного осуществления.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Джурицкий, А. Н.* Поликультурное воспитание в многонациональном социуме [Текст] / А. Н. Джурицкий. – М.: Юрайт, 2015.
2. *Джурицкий, А. Н.* Сравнительное образование. Вызовы XXI века [Текст] / А. Н. Джурицкий. – М.: Прометей, 2014.
3. *Джурицкий, А. Н.* Сравнительная педагогика: учебник для магистров [Текст] / А. Н. Джурицкий. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2013.
4. Multiculturalism in the United States [Text] / ed. Peter Kivisto, Georganne Rundblad. – Boston: Pine Forge Press, 2000.
5. *Blair, J.* America: Melting Pot or Salad Bowl? [Электронный ресурс] / J. Blair. – Режим доступа: <http://www.bigissueground.com/politics/blair-meltingpotsaladbowl.shtml> (дата обращения: 08.07.2015).
6. *Грэм, П. А.* Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации [Текст] / П. А. Грэм; пер. с англ. С. Я. Карпа. – М.: Изд. Дом ВШЭ, 2011.
7. *Джурицкий, А. Н.* Развитие образования в современном мире [Текст] / А. Н. Джурицкий. – М.: Владос, 1999.
8. *Джурицкий, А. Н.* Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование [Текст] / А. Н. Джурицкий. – М.: Academia, 2008.
9. *Джурицкий, А. Н.* Сравнительная педагогика. Взгляд из России [Текст] / А. Н. Джурицкий. – М.: Прометей МПГУ, 2013.
10. *Housley, A.* Focusing on outcomes. How anti-discrimination policy shapes school education in Britain [Text] / A. Housley // Studi emigrazione. – 2003. – No. 151. – P. 575–582.
11. Преподавание тем Холокоста и антисемитизма. Обзор и анализ образовательных подходов [Текст] / пер. с англ. – Варшава, 2006.
12. *Недопекина, Е. М.* Социолингвистическое пространство русскоязычной общности Германии [Текст] / Е. М. Недопекина // Ценности и смыслы: науч. и информ.-аналит. гуманитар. журн. – 2011. – № 6 (15). – С. 138–148.
13. *Golz, R. A.* Comparison of Intercultural Education in Germany, Canada and Russia [Текст] / R. A. Golz // Гуманизация образования: психол.-пед. междунар. журн. 2001. № 1. – С. 91–126.
14. *Идальго, Э.* Дети – мои советчики [Текст] / Э. Идальго // Metro. – 2013. – 2 окт.
15. *Meunier, O.* Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle [Электронный ресурс] / O. Meunier // Sociologos. Revue de l'association française de sociologie. – 2008. – No. 3. – Режим доступа: <http://socio-logos.revues.org/1962> (дата обращения: 08.07.2015).
16. *Rebaudière, M.* L'éducation interculturelle au sein du système éducatif français [Text] // Studi emigrazione. – 2003. – No. 151. – P. 491–504.
17. *Berque J.* L'immigration à l'école de la République. La Documentation française [Text] / J. Berque. – Paris, 1985.
18. *Kerzil J., Vinsonneau G.* L'interculturel. Principes et réalités à l'école [Text] / J. Kerzil, G. Vinsonneau. – Paris, 2004.
19. *Salanié B.* The Riots in France: An Economist's View [Электронный ресурс] / B. Salanié. – Режим доступа: <http://riotsfrance.ssrc.org/Salanie/> (дата обращения: 08.07.2015).
20. *Van Zanten A.* Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française

- [Text] / A. Van Zanten // Marouf N. & Carpentier C. (éd.). *Langue, école, identités*. Paris, 1997.
21. Lorreyte B. Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration: situation française et comparaison européenne: actes du colloque de Vaucresson, 25 et 26 mai 1988 [Text] / B. Lorreyte. – Paris: CIEM/L'Harmattan, 1989.
- ### REFERENCES
1. Dzhurinsky A. N. *Polikulturnoe vospitanie v mnogonatsionalnom sotsiume*. Moscow: Yurayt, 2015.
 2. Dzhurinsky A. N. *Sravnitelnoe obrazovanie. Vyzovy XXI veka*. Moscow: Prometey, 2014.
 3. Dzhurinsky A. N. *Sravnitel'naya pedagogika: uchebnik dlya magistrrov*. Moscow: Yurayt, 2013.
 4. *Multiculturalism in the United States*. Ed. Peter Kivisto, Georganne Rundblad. Boston: Pine Forge Press, 2000.
 5. Blair J. America: Melting Pot or Salad Bowl? Available at: <http://www.bigissueground.com/politics/blair-meltingpotsaladbowl.shtml> (accessed: 08.07.2015).
 6. Grem P. A. *Amerika za shkolnoy partoy. Kak srednie shkoly otvechayut menyayushchimsya potrebnostyam natsii*. Moscow: Izd. Dom VShE, 2011.
 7. Dzhurinsky A. N. *Razvitie obrazovaniya v sovremennom mire*. Moscow: Vlados, 1999.
 8. Dzhurinsky A. N. *Kontseptsii i realii multikulturnogo vospitaniya: sravnitelnoe issledovanie*. Moscow: Academia, 2008.
 9. Dzhurinsky A. N. *Sravnitel'naya pedagogika. Vzglyad iz Rossii*. Moscow: Prometey MPGU, 2013.
 10. Housley A. Focusing on outcomes. How anti-discrimination policy shapes school education in Britain. *Studi emigrazione*. 2003, No. 151, pp. 575–582.
 11. Prepodavanie tem Kholokosta i antisemitizma. Obzor i analiz obrazovatelnykh podkhodov. Varshava, 2006.
 12. Nedopekina E. M. Sotsiolingvisticheskoe prostranstvo russkoyazychnoy obshchnosti Germanii. *Tsennosti i smysly: nauch. i inform.-analit. gumanitar. zhurn.* 2011, No. 6 (15), pp. 138–148.
 13. Golz R. A. Comparison of Intercultural Education in Germany, Canada and Russia. *Gumanizatsiya obrazovaniya: psikhol.-ped. mezhdunar. zhurn.* 2001, No. 1, pp. 91–126.
 14. Idalgo E. Deti – moi sovetchiki. *Metro*. 2013, 2 oct.
 15. Meunier O. Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*. 2008, No. 3. Available at: <http://socio-logos.revues.org/1962> (accessed: 08.07.2015).
 16. Rebaudières M. L'éducation interculturelle au sein du système éducatif français. *Studi emigrazione*. 2003, No. 151, pp. 491–504.
 17. Berque J. *L'immigration à l'école de la République. La Documentation française*. Paris, 1985.
 18. Kerzil J., Vinsonneau G. *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*. Paris, 2004.
 19. Salanié B. The Riots in France: An Economist's View. Available at: <http://riotsfrance.ssrc.org/Salanie/> (accessed: 08.07.2015).
 20. Van Zanten A. Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française. In : Marouf N. & Carpentier C. (éd.). *Langue, école, identités*. Paris, 1997.
 21. Lorreyte B. Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration: situation française et comparaison européenne: actes du colloque de Vaucresson, 25 et 26 mai 1988. Paris: CIEM/L'Harmattan, 1989.

Джуринский Александр Наумович, доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: djurins@yandex.ru

Dzhurinsky Alexander N., ScD in Education, Academician, Member of Russian Academy of Education, Professor, Institute of the Childhood, Moscow State Pedagogical University
e-mail: djurins@yandex.ru

УДК 37.025 + 159.922

ББК (Ю) 88.8

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОЗРАСТНО-НОРМАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

В. К. Рябцев, И. В. Ильичева, В. В. Ряшина

В рамках статьи рассматриваются различные аспекты разработки такой области гуманитарного знания, как возрастно-нормативная модель развития (ВНМР). Предпринята попытка общей первичной разметки смыслового поля проектирования ВНМР на ступени дошкольного образования. ВНМР строится как комплексное психолого-педагогическое культуросообразное знание.

Общий контур модели включает: линии развития, новообразования и ситуации развития; условия развития. Как интегральное новообразование дошкольного периода рассматривается появление субъектной позиции.

Разработка ВНМР является составной частью комплекса проектных работ, необходимых для реализации возрастнo-сообразной системы педагогической деятельности на определенной ступени образования.

Ключевые слова: *возрастно-нормативная модель развития, гуманитарное знание, психолого-педагогическое проектирование, субъектная позиция, педагогические позиции, степень образования, дошкольный период развития*

DESIGN OF THE AGE-RELATED NORMATIVE MODELS OF DEVELOPMENT

V. K. Ryabtsev, I. V. Ilyichova, V. V. Ryashina

The article analyzes different aspects of elaborating of age-related normative models of development as a certain part of humanitarian knowledge. The authors discuss the main senses of elaborating age-related normative models of development at the stage of pre-school education. These models are described as complex psycho-pedagogical culture-related knowledge. In common sense, the design of the model includes: the lines of development, the new-formations, the situations of development and the conditions of development. The attitude of a subject is described as an integrative new-formation of pre-school childhood. The elaborating of age-related normative models of development is a very important part of pedagogical design in order to develop the age-related system of pedagogical activity.

Keywords: *age-related normative models of development, humanitarian knowledge, psycho-pedagogical modelling, attitude of a subject, stage of education, pre-school education.*

К концу XX в. в России сложилась общая идеология развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев, О. С. Ушакова, В. В. Репкин, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Ю. В. Громыко, И. С. Якиманская и др.). В то же время технологии и инструментарий ее реализации для разных ступеней образования оставался не до конца разработанным. Исключением можно назвать, пожалуй, лишь систему развивающего обучения Эльконина – Давыдова в начальной школе. В период 2000–2010 гг. наметился переход от развивающего обучения к разработке технологий развиваю-

щего образования. Значимым компонентом при этом, на наш взгляд, становится разработка возрастнo-нормативных моделей развития. Цель данной статьи – провести общую разметку смыслового поля проектирования возрастнo-нормативных моделей развития (далее – ВНМР) в системе развивающего образования.

Первой предельно широкой рамкой рассмотрения является вопрос о том, к какому типу знания относятся представления о развитии человека, будь то младенец, ребенок, отрок, юноша, взрослый, независимо от его статуса в образовательной системе – дошкольник,

ученик, студент, аспирант и т. д. Очевидно, что это определенный тип гуманитарного знания. И именно специфика гуманитарного знания задает первый важный контекст понимания, в котором рассматривается разработка возрастнo-нормативных моделей развития.

Основной парадокс гуманитарных наук заключается в том, что они изучают самого изучающего. Этот парадокс философской антропологии выражен М. М. Бахтиным следующим образом: «совпадает ли сознающий с сознаваемым?» [1, с. 5]. В этом смысле любое гуманитарное знание незавершенно, содержит в себе определенный пробел. Однако конструктивным моментом гуманитарного знания является построение новых знаков, понятий и образа человека. «Человек не может быть полностью объективирован, поскольку находится в процессе становления, и каждый акт самоописания есть событие его самопостроения. Гуманитарность свойственна именно таким дисциплинам, где человек менее всего может опредметить себя как эмпирическую данность, как индивидуальное или социальное тело. Гуманитарность обнаруживается в процессах мышления, творчества, говорения, письма, межличностных отношений, где человек менее всего определим и завершим. Конструктивная сторона гуманитарности – это построение новых знаков, образов, моделей, означаемым которых становится сам гуманитарный субъект, человек, не столько открывающий нечто в мире объектов, сколько производящий собственную субъективность методами самоназначения и самообозначения» [2]. Культурными формами этого процесса является психолого-педагогическое и социально-педагогическое проектирование.

Таким образом, мы не можем в силу специфики гуманитарного знания задать модель развития человека как абсолютную, вне контекста культуры и истории. Однако процесс ее создания является способом работы с будущим, ориентированным на раскрытие человеческого потенциала, по мнению В. И. Слободчикова – «его сущностных родовых сил» [3, т. 1, с. 56].

Тем самым возрастнo-нормативная модель развития как гуманитарное знание – это прежде всего способ самоназначения профессионального сознания.

Происходя от латинского слова “modulus”, термин «модель» означает «мера». Однако необ-

ходимо определиться, каково пространство нашей профессиональной деятельности и какие «мерки» – модели – в нем уместны? Представляется, что осмысленным пространством разработки ВМП является пространство проектирования развивающего и развивающегося образования. При этом фундаментальным основанием для полагания меры является антропологический подход в психологии и педагогике развития (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, Н. Г. Алексеев, В. И. Слободчиков и др.). Именно в рамках этого подхода рассматривается становление целостного человека, а не отдельных его частей или психических процессов.

Целостное рассмотрение человека предполагает синтез знаний из различных предметных областей, центральными из которых являются: философское – как знание о мире и об образе человека в мире; культурологическое – как знание об истории и традициях культуры; психологическое – как знание о развитии, общие представления о типах, механизмах и условиях развития; педагогическое – как знание о технологиях и условиях становления человека в пространстве образования.

Возникает отдельный вопрос – о способах синтеза этих знаний из данных областей в практике развивающего и развивающегося образования.

Представляется, что он может быть реализован в ходе комплекса проектных работ, к которым относятся:

- проектирование возрастнo-нормативных моделей развития на определенной ступени образования;
- проектирование возрастнo-ориентированной системы педагогической деятельности, обеспечивающей условия реализации данных моделей – проектирование образовательных процессов в рамках определенного возрастнo-интервала (обучение как освоение общих способов деятельности, формирование как освоение совершенной формы действия, воспитание как освоение способов взаимоотношений и правил поведения в обществе);
- проектирование средств и форм реализации педагогической деятельности, образовательных технологий, способов и средств организации образовательного процесса, конкретной образовательной практики;

- проектирование образовательных сред и образовательных систем, адекватных целям и задачам развития.

Синтез первых трех форматов проектирования позволяет наметить контуры возрастосообразной образовательной программы ступени образования.

Синтез всех четырех форматов проектных работ – это проект образовательной программы образовательного учреждения, в рамках которой представлены возрастосообразные образовательные программы ступеней образования, программы управления, включая программу развития образовательного учреждения и программы сервисного обеспечения. Этот тип работ приобретает особую актуальность в ситуации формирования образовательных комплексов, когда необходимо выстроить преемственность ступеней образования, положив в основу преемственность возрастных моделей развития на каждой ступени общего образования.

Таким образом, можно резюмировать, что разработка ВНМР осмысленна только в контексте проектирования системы развивающего и развивающегося образования, что позволяет сохранить ее подлинный гуманитарный смысл как открытого и незавершенного знания.

Первое мерное основание в возрастонормативной модели развития – это категория возраста. Очевидно, что разработка ВНМР должна опираться на целостную периодизацию человеческой жизни. При рассмотрении известных работ в психологии периодизации – В. Штерна, Э. Фрейда, Э. Эриксона, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, А. В. Толстых, Е. В. Моргунова, В. И. Слободчикова и др. – представляется, что для разработки возрастонормативных моделей развития необходима интегральная периодизация, поскольку именно в ней рассматривается весь контекст жизни человека. То, что возникает, формируется и развивается в младших возрастах, обнаруживается либо как ресурс, либо как незавершенная проблема на последующих стадиях жизни. Поэтому, на наш взгляд, наиболее перспективной может выступить интегральная периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе (В. И. Слободчиков) [3, т. 2].

«Попытка построить такие возрастные нормативы – это не попытка выявить средние статистические нормы определенной популяции де-

тей. В психологии развития существует множество среднестатистических описаний возрастных периодов развития детей. С позиций антропологического подхода в психологии, категория возраста – это то, что проектируется. Поэтому построение возрастных нормативов развития – это поиск модели, которая учитывает максимальные возможности развития детей» [3, т. 2]. Отсутствие нормативов порождает ситуации, когда образовательные учреждения, ориентированные на максимальные достижения, строят свою деятельность в логике «выдержат или не выдержат дети». И поскольку многие дети не могут выдержать, то далее обосновывается проблема необходимости отбора детей и их дальнейшей дифференциации.

Еще один аспект разрыва между общей идеологией развивающего обучения и технологиями ее реализации на разных ступенях образования – это сложность оценки инновационных практик, новых образовательных и учебных программ. Проблема заключается в отсутствии критериев их оценки. Для их разработки необходимо определить базовые модели развития. Только в этом случае можно получить критериальную базу, адекватную возрастосообразной системе педагогической деятельности.

В ситуации отсутствия возрастонормативных моделей развития затруднительно определить – в каком направлении необходимо строить развитие современного педагогического профессионализма, проектировать развитие образовательных организаций и разрабатывать программы развития образовательных систем в целом. Можно говорить об особой актуальности данного вопроса в настоящий момент, поскольку в рамках «Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» [4] становится приоритетной задачей оценка качества образования и образовательных результатов, решение которой представляется затруднительным вне контекста моделей развития.

Разработка ВНМР для разных ступеней образования должна обеспечивать логику преемственности процесса развития. Любой результат развития – это всегда средство для осуществления развития на следующем шаге. Так, обсуждение результатов развития в дошкольный период – это прежде всего обсуждение средств, позволяющих реализовать задачи развития на начальной и последующих ступенях образования.

В этом смысле в рамках дошкольного образования необходимо обсуждать интегральное новообразование – **субъектную позицию**, которая получает свое дальнейшее развитие в начальной, средней и старшей школе (как развитие субъекта учебной, исследовательской, проектной, организационно-управленческой деятельности).

Следующий шаг развития в начальной школе – это шаг, связанный со становлением субъекта учебных действий (В. В. Давыдов): «класс выступает как совместный (совокупный) субъект учебной деятельности – моновозрастная учебная общность – освоение общих способов решения учебных задач» [5].

Средняя школа – освоение средств учебной деятельности: конструирование собственных средств учебной деятельности – «проектно-исследовательская группа как полипозиционная учебная общность» (Т. Г. Ивошина) [6].

Старшая школа – «завершение ступени персонализации как оформление личностного способа бытия, свободного и ответственного отношения к себе и другим людям: переход к индивидуальной форме субъектности (становление субъекта собственной учебной деятельности), переход от ролевого поведения к личностному (ответственному) позиционированию и освоение синтезирующих формы рефлексии, результатом которой является появление целостных представлений о себе и своем будущем» (З. Н. Платонова) [2].

Можно предложить следующий абрис **структуры возрастно-нормативной модели**, включающей в себя три взаимосвязанных компонента.

Первый компонент – линии развития, которые определяются на основании философско-антропологических представлений о человеке. Как мы указывали выше, необходимо выделять два типа линий развития – «образующие» и «составляющие».

«Образующие линии – являются сквозными для всех этапов онтогенеза и остаются ими, пока осуществляется развитие. Образующие – это все то, что продолжает становиться и развиваться. Составляющие – то, что имеет относительно завершенный характер, функционирует как некоторая способность, обладающая возможностью к совершенствованию и оптимизации, они специфичны в пределах одного этапа онтогенеза. Образующие всегда являются основой, базой, на которой возникают, развиваются и формиру-

ются (оформляются), а затем обслуживают некий уровень жизнедеятельности многообразные способности как составляющие» [3, т. 1].

Наиболее общая разметка образующих линий развития это:

- развитие рефлексивных форм сознания;
- развитие субъектности, которое может рассматриваться как становление и развитие человека в качестве субъекта собственной деятельности и жизнедеятельности;
- развитие личностной позиции, включающее следующие компоненты: ценностно-смысловой, инструментальный (способ предъявления) и топологический (место в системе отношений с другими людьми, с которого заявляется позиция).

Более подробно остановимся на характеристике субъектности, поскольку в рамках дошкольного периода она является центральным новообразованием, значимым для всех дальнейших ступеней образования.

Категория субъекта в нашем понимании акцентирует представление о человеке как о носителе предметно-практической деятельности и распорядителе душевных сил. Интегральные характеристики субъекта – это автор, организатор и хозяин собственной деятельности.

Можно сказать, что субъектность – это интегральное образование, которое хотя и складывается из отдельных составляющих, но не может быть к ним сведено. Поскольку линия развития субъектности является образующей, то важно отметить, что она проявляется в дошкольном возрасте и продолжает свое развитие в последующих возрастах. Поэтому целесообразнее говорить о субъектной позиции и об ее развертывании в определенном возрасте. В этом контексте структуру субъектной позиции (субъектности) можно представить как трехслойную организацию.

Первый слой – сознание – слой внутренней жизни и внутренней регуляции поведения. В этом слое формируется замысел (авторство) – что хочу сделать – и внутренний план действий. А его становление связано в первую очередь с развитием воображения, развитием представлений об окружающем мире и способах деятельности.

Второй слой – практическая деятельность: здесь осуществляются конкретные предметно-практические действия и реализуются все необходимые кооперации для реализации замысла – соорганизация с другими.

Третий слой – синтезирующий движение в сознании и практической реализации. Это синтезирующее движение связано, с одной стороны, с движением от сознания к практической деятельности – с развитием произвольности (возможности действовать в соответствии со своими представлениями), с самоорганизацией. С другой стороны, это движение от практической реализации к идеальным представлениям, к слою сознания – на основе полученных результатов уточняются представления о себе, других и об окружающем мире.

На индивидуальном уровне субъектная позиция обнаруживает себя в качестве детского замысла творческой работы. А ее дальнейшее развитие связано как с моментом реализации замысла, так и с возможностью его уточнения.

Вторым компонентом ВНМР являются представления о новообразованиях.

Можно выделить два типа новообразований.

Первый – новообразования по соответствующим образующим линиям индивидуального развития, например, по линии развития субъектности.

Второй – новообразования, возникающие по составляющим линиям развития: способности и компетентности, которые могут быть сформированы на данной ступени возрастного развития.

Третий компонент ВНМР – это ситуация развития.

Ситуацию развития можно определить как отношение ребенка к социальной действительности. Реализуется это отношение, как правило, на основе его участия в различных видах совместной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что конкретная ситуация развития – это форма жизни детско-взрослой общности.

Со-бытийная общность имеет два основания: первое – ценностно-смысловое, второе – целевое (деятельностное). Со-бытийная общность не является натуральным понятием. Она каждый раз строится и задается системой связей и отношений ее участников. В ней разворачиваются два базовых процесса развития: процесс отождествления (слияние) и процесс обособления (автономизация), – задающие основное противоречие, разрешение которого определяет развитие со-бытийной общности.

Конкретная форма со-бытийной общности может быть рассмотрена как зона актуального и зона ближайшего развития. Зона актуального –

это то, что уже образовалось – конкретный перечень знаний, умений, навыков, которые ребенок способен реализовать сам в самостоятельной или совместной деятельности. Зона ближайшего развития должна рассматриваться как система связей и отношений, которая выстраивается вначале между ребенком и взрослым, неся на себе определенную способность реализации совокупной деятельности, а затем интериоризируется, становясь собственным приобретением внутреннего мира человека.

Существенно заметить, что в процессе интериоризации формируется и оформляется внутренняя детерминация активности человека: причинно-следственная (внешним образом задаваемая и внутренне принимаемая как необходимость или неизбежность: «почему?»), целевая (внешним образом задаваемая, но внутренне разделяемая – логика общественного дела: «что делаю?»), ценностная (внутренне задаваемая как форма идентификации с определенной культурной традицией: «ради чего?») и смысловая (внутренне задаваемая как личное отношение к собственной жизни: «ради кого?»).

В работах В. И. Слободчикова и А. В. Шувалова [7] обосновано, что источником нормального развития ребенка на каждой ступени является его встреча со значимым взрослым, рассмотрены основные педагогические позиции и образовательные пространства, в которых создаются условия для встречи. Отметим, что в работах, выполненных в русле антропологического подхода, убедительно показано, что серьезные нарушения поведения ребенка, его душевного и духовного состояния связаны с наличием или отсутствием базовых педагогических позиций в со-бытийной общности (А. В. Шувалов, Н. В. Лаптева). Таким образом, именно детско-взрослая со-бытийная общность является источником, ресурсом и условием полноценного развития.

Проектирование форм жизни детско-взрослой со-бытийной общности включает следующее.

А. Определение состава участников общности и их позиций.

Б. Определение ценностно-смысловых ориентиров общности и способа их формирования.

В. Определение способов организации ведущей деятельности как способа реализации ценностно-смысловых ориентиров – это целевое основание общности. Данное основание

определяется конкретной формой организации ведущей деятельности как способа освоения культурного содержания в совокупности форм ведущей деятельности, субъектом которой является со-бытийная детско-взрослая общность.

Г. Проектирование динамики связей и отношений ребенка с ровесниками, старшими и младшими в ходе реализации совместно-распределенной деятельности.

Иллюстрацией фрагмента подобного типа работы может стать работа Н. В. Лаптевой, в которой рассмотрены последовательность ситуаций развития (игровая, дошкольная, школьная, ученическая и учебная), система отношений (к деятельности, к взрослому, к сверстнику, к самому себе), а также типологические действия ребенка и взрослого в ситуациях развития [8].

Как было отмечено выше, разработка возрастнo-нормативной модели развития целесoобразна в контексте развивающего и развивающегося образования. В этом смысле, она должна быть сопряжена с возрастнo-ориентированной системой педагогической деятельности на определенной ступени образования.

На наш взгляд, контуры данной системы могут включать следующее:

- модель образовательного процесса;
- базовую структуру позиций участников образовательного процесса (педагогические и ученические позиции);
- предмет профессиональной педагогической деятельности (проектирование и организацию образовательных ситуаций);
- формы организации образовательного процесса (способы организации ведущей совместно-распределенной и самостоятельной деятельности);
- организационно-деятельностную карту типологических действий ребенка и взрослого в проектируемой последовательности ситуаций развития.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Эпштейн, М.* Знак пробела: о будущем гуманитарных наук [Текст] / М. Эпштейн. – М.: Новое лит. обозрение, 2004. – 864 с.
2. *Платонова, З. Н.* Психологические основания проектирования развивающих образовательных программ на старшей ступени образования в школе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук по специальности 19.00.07 / З. Н. Платонова. – М., 2006.
3. *Исаев, Е. И.* Основы психологической антропологии [Текст]: в 3 т. / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – Т. 1. Психология человека. Введение в психологию субъективности; Т. 2. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе; Т. 3. Психология образования человека. Становление субъективности в образовательных процессах.
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 09.07.2015).
5. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1996.
6. *Ивошина, Т. Г.* Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук по специальности 19.00.07 / Т. Г. Ивошина. – М., 2006.
7. *Шувалов, А. В.* Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты [Текст] / А. В. Шувалов. – М.: Чистые пруды, 2009. – 30 с. (Б-чка «1 сентября», сер. «Школьный психолог», вып. 26.)
8. *Лаптева, Н. В.* Психолого-педагогические основания проектирования образовательных программ в начальной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук по специальности 19.00.07 / Н. В. Лаптева. – Киров, 2001.
9. *Выготский, Л. С.* Проблемы детской (возрастной) психологии [Текст] / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
10. *Запорожец, А. В.* Избр. психол. тр. [Текст]: в 2 т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986.
11. *Зарецкий, В. К.* О чем не успел написать Л. С. Выготский [Текст] / В. К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 3. – С. 96–104.
12. Концепция развития дошкольного образования [Текст] / В. И. Слободчиков, И. Л. Кириллов, Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов. – М.: ИРДО РАО, 2006. – 30 с.
13. *Рябцев, В. К.* Проектирование программ профессионального развития педагогов [Текст] / В. К. Рябцев, В. В. Ряшина // Психология обучения. – М.: СГУ, 2010. – № 8–9. – 120 с.

14. Ушакова, О. С. Развитие речи и творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе интегрированного обучения [Текст] / О. С. Ушакова // Психолого-педагогический поиск: науч.-метод. журн. – 2013. – № 2 (26). – С. 169–175.

REFERENCES

1. Epshteyn M. *Znak probela: o budushchem gumanitarnykh nauk*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004. 864 p.
2. Platonova Z. N. *Psikhologicheskie osnovaniya proektirovaniya razvivayushchikh obrazovatelnykh programm na starshey stupeni obrazovaniya v shkole. PhD Dissertation (Psychology)*. Moscow, 2006.
3. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii*. Moscow: Izd-vo PSTGU, 2013. Vol. 1. *Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu subyektivnosti*; Vol. 2. *Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze*; Vol. 3. *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie subyektivnosti v obrazovatelnykh protsessakh*.
4. Federalnaya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody. Available at: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (accessed: 09.07.2015).
5. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moscow, 1996.
6. Ivoshina T. G. *Psikhologicheskie usloviya stanovleniya form subyektivnosti v uchebnoy deyatel'nosti podrostkov. ScD Dissertation (Psychology)*. Moscow, 2006.
7. Shuvalov A. V. *Ocherki psikhologii zdorovya: mirovozzrencheskiy, nauchnyy i prakticheskiy aspekty*. Moscow: Chistye prudy, 2009, 30 p. (B-chka “1 sentyabrya”, ser. “Shkolnyy psikholog”, Iss. 26.)
8. Lapteva N. V. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya proektirovaniya obrazovatelnykh programm v nachalnoy shkole: Extended abstract of PhD Dissertation (Psychology)*. Kirov, 2001.
9. Vygotskiy L. S. *Problemy detskoj (vozrastnoy) psikhologii. Sobr. soch.* Moscow, 1984. Vol. 4.
10. Zaporozhets A. V. *Izbr. psikhol. tr.* Moscow: Pedagogika, 1986.
11. Zaretskiy V. K. O chem ne uspel napisat L. S. Vygotskiy. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*. 2007, No. 3, pp. 96–104.
12. Slobodchikov V. I., Kirillov I. L., Korotkova N. A., Nezhnov P. G. *Kontseptsiya razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya*. Moscow: IRDO RAO, 2006. 30 p.
13. Ryabtsev V. K., Ryashina V. V. *Proektirovanie programm professional'nogo razvitiya pedagogov. Psikhologiya obucheniya*. Moscow: SGU, 2010, No. 8–9. 120 p.
14. Ushakova O. S. *Razvitie rechi i tvorchestva detey starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse integrir'ovannogo obucheniya. Psikhologo-pedagogicheskiy poisk: nauch.-metod. zhurn.* 2013, No. 2(26), pp. 169–175.

Рябцев Владимир Константинович, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией профессионального развития педагогов ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»
e-mail: masterVR@yandex.ru

Ryabtsev Vladimir K., PhD in Psychology, Director, Laboratory of Teachers' professional development, Federal State-financed organization, Institute of childhood, family and education, Russian Academy of Education
e-mail: masterVR@yandex.ru

Ильичева Ирина Викторовна, директор ГБОУ гимназия № 1409 г. Москвы
e-mail: co1409@mail.ru

Ilyichova Irina V., Honoured Teacher of Russia, Principal of Gymnasium No. 1409, Moscow
e-mail: co1409@mail.ru

Ряшина Вера Викторовна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории профессионального развития педагогов ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»
e-mail: dissovet-ippdrao@yandex.ru

Ryashina Vera V., PhD in Psychology, Chief Researcher, Laboratory of Teachers' professional development, Federal State-financed organization, Institute of childhood, family and education, Russian Academy of Education
e-mail: dissovet-ippdrao@yandex.ru

УДК 78:37
ББК 85.31

О ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Г. П. Стулова

Статья посвящена проблеме формирования творческих способностей детей, так как они являются единственным источником интеллектуального и материального прогресса общества.

Автор утверждает, что творчество человека – это особое свойство его разума. Оно зарождается с самого раннего возраста и формируется в процессе исследовательской деятельности ребенка. Однако для успешного результата необходимы определенные условия. К ним относятся прежде всего определенные знания, а также развитие таких личностных качеств, как способность к самообразованию, любознательность, скептицизм, настойчивость, воля, физическое здоровье. Кроме этого, необходимы страстное желание творческой деятельности, упорный труд, степень одаренности от природы, которая характеризуется такими понятиями, как способности, талант, гениальность; необходим и талантливый педагог.

В результате анализа этих условий, связанных с развитием некоторых личностных качеств, показан путь формирования творческих способностей детей в процессе обучения хорошему пению.

Ключевые слова: *творчество, способности, голосовые проявления, исследовательская деятельность, способности к самообразованию, любознательность, наблюдательность, воображение, скептицизм, настойчивость, энтузиазм, память, эмоциональность, физическое здоровье, хоровое пение, вокально-хоровая деятельность, певческое искусство, кризис системы образования.*

FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF PUPILS

G. P. Stulova

The article is devoted to the problem of creativity development. The author claims that creative abilities are the only source of intellectual and material progress for our society.

Creativity is a special state of human mind. It arises from a very early age and develops during the process of research activities. However, for a successful outcome you need some certain circumstances. These include, first of all, certain knowledge and development of such personal qualities as ability to self-education, curiosity, skepticism, persistence, will, physical health. In addition, a passionate desire for creative activity is necessary as well as hard work; the degree of natural endowments, which is characterized by such notions as ability, talent, genius; a talented teacher.

After analyzing these conditions, which are connected with the development of certain personal qualities, the article discusses a path of child's creativity development from the perspective of choral singing classes.

Keywords: *creativity, abilities, vocal effects, research, self-study, curiosity, observation, imagination, skepticism, perseverance, enthusiasm, memory, emotion, physical health, choral singing, vocal and choral activities, art of singing, crisis of the education system.*

С позиций идеалистической философии Всевышний сотворил мир и создал человека по своему образу и подобию.

Не задаваясь целью раскрыть это сложное философское понятие, хотелось бы подчеркнуть: главное подобие человека своему Твор-

цу заключается, кроме всего прочего, в способности человеческого разума к творческому преобразованию окружающей нас действительности.

Творчество человека – это удивительное и еще не до конца понятое свойство его разума

создавать то, что ранее не существовало. Творческие способности людей являются единственным источником интеллектуального и материального прогресса общества.

Стремление к творчеству зарождается и формируется в процессе исследовательской деятельности человека, которая проявляется у ребенка от момента рождения.

Первые голосовые проявления ребенка, особенно в первый год жизни, уже носят творческий и исследовательский характер. Он не только изучает свои голосовые возможности в процессе игры звуками своего голоса, но и исследует реакции родителей или окружающих его взрослых на эти голосовые проявления, добиваясь от них внимания к себе и удовлетворения каких-то потребностей.

Ребенок исследует окружающие его предметы, стараясь постигнуть их конструкцию изнутри, и поэтому нередко ломает их, к неудовольствию взрослых. Он испытывает особую радость, когда ему удастся составить какие-либо новые комбинации из отдельных предметов, например, построить домик из кубиков и т. п. Из практических наблюдений замечено, что творческая деятельность всегда приносит радость не только детям, но и взрослым.

Нельзя без волнения читать слова Р. Роллана, выраженные монологом Жана Кристофа: «Радость, бешеная радость, божественная радость творчества! Есть только одно счастье – творить. Есть только те люди, что творят, остальные – это лишь тени, блуждающие по земле, чуждые жизни. Творить в области плоти или духа – значит вырваться на волю из темного плена, рвануться в ураган жизни, быть тем, кто существует. Творить – значит убивать смерть» [1, с. 125].

В состоянии творческого вдохновения человек испытывает величайшую радость, восторг, ни с чем несравнимое счастье. Творец как бы отрешается от своего «я» и сливается с объектом созерцания, проникая в самую сущность явления.

Охваченный таким экстазом, человек нередко начинает петь и плясать. Например, из эпистолярного наследия Пушкина нам известно, что после окончания трагедии «Борис Годунов» он писал Вяземскому: «Трагедия моя окончена; я перечел ее вслух, один, и бил в ладоши и кричал, ай да Пушкин, ай да сукин сын!»

Однако следует сказать, что творческий процесс не только вызывает положительные чувства, но и сам зависит от них. Выдающиеся творцы не раз отмечали влияние эмоций на эффективность творчества. Например, Станиславский считал, что первым и самым важным двигателем творчества являются чувства. Известный русский скульптор Антакольский писал о том, что «без эмоций нет художественного произведения». Павлов в письме к молодежи писал: «Одним из основных качеств ученого – страсть. Помните, что наука требует от человека всей его жизни, большого напряжения и великой страсти. Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях. Ум, не воодушевленный чувствами, – это бесплодный ум».

По убеждению великих мыслителей, творчество – источник смысла и оправдание нашего существования. Жизнь каждого из нас не бесконечна. И лишь то, что создано ценного для других, бессмертно в веках.

Но всем ли доступно такое творчество и как этого добиться? Как можно стать личностью?

Как уже было сказано, способности к творчеству даны каждому человеку от природы, однако в разной степени. Господь, раздавая таланты людям, заповедал трудиться над ними, чтобы преумножить их. И, как сказано в одной из евангельских притч, кто не трудится и не преумножает данный ему талант, у того он отнимается.

Общепринятым в науке считается мнение о том, что любые способности можно развивать. Все дело в методах педагогической работы в этом направлении. Поискам таких методов посвящаются специальные исследования целых поколений ученых и педагогов-практиков в области воспитания и образования, хотя успех педагогической работы во многом предопределяет еще и феномен врожденных способностей.

Весь опыт человечества свидетельствует о том, что творческие способности являются результатом взаимодействия врожденного и приобретенного. Однако многим из нас может не хватить целой жизни, чтобы восполнить недостающие способности. Тем не менее многие педагоги уже давно размышляют над проблемой развития творческих способностей учащихся за реально приемлемый срок, например, за пе-

риод обучения в учебном заведении, причем не обязательно высшем. Творческим человек может стать, имея среднее образование. Творчество возможно на различных уровнях и в любой области деятельности, а не только в искусстве и науке.

Недаром существуют различные степени проявления творчества в деятельности человека, которые характеризуются такими понятиями, как способности, талант, гениальность.

Современная наука не обладает способом точного измерения творческих способностей. Однако можно попытаться проанализировать условия, необходимые для формирования творческих способностей. Этими условиями можно считать прежде всего наличие *знаний* в определенной области. Кроме того, эффективность формирования творческих способностей зависит от развития таких личностных качеств, как *способности к самообразованию, любознательность, наблюдательность, внимание, воображение, скептицизм, настойчивость, энтузиазм, память, воля, эмоциональность, а также физическое здоровье.*

Творчество невозможно без *знаний*. Поэтому путь к творчеству в любой области лежит через постижение этапов многовекового опыта человечества, которые принято называть знаниями, умениями и навыками.

Основное средство творческого роста учащихся – *самостоятельная работа*. Вспомним в связи с этим афоризм выдающегося немецкого ученого и писателя Г. Лихтенберга: «Человека ничему нельзя научить. Он всему должен научиться сам» [2, с. 67].

Одна из удивительных способностей человеческого разума – *любознательность*, как бескорыстное стремление к знаниям, побуждаемое исключительно собственными научными интересами.

Наблюдательность – это внимательное отношение к явлениям и предметам окружающего нас мира. Только наблюдательность позволяет человеку проникать в суть явлений и постигать закономерности в их взаимосвязи.

Успех в творческом труде многие исследователи приписывают умению предельно концентрировать свое *внимание* на объекте творчества. Например, один известный немецкий ученый говорил, что своим успехом он обязан

долгим сосредоточением внимания на какой-нибудь одной мысли. И. П. Павлов характеризует свои «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» как «плод неотступного двадцатипятилетнего думания».

Воображение – это умение домыслить, вывести недостающую информацию, связать разрозненные звенья мышления гипотезой, предположить то, как это может быть. Воображение или фантазия – это психическая деятельность, при которой происходит изменение и преобразование тех или иных представлений. Воображение основано на использовании имеющегося у человека чувственного опыта. Материалом для воображения служит память образов восприятий объективной действительности. В результате деятельности человеческой фантазии они приобретают в сознании человека новые формы. При определенных условиях фантазия может стать творческой, войти в качестве важной составляющей части в творческий акт.

Скептицизм – это критическое восприятие явлений, непризнание догм, отказ от преклонения перед установившимся мнением. Сомнение – начало работы мышления.

Настойчивость как свойство личности совершенно необходима для преодоления трудностей, которые неизбежно возникают в любом творческом процессе.

Энтузиазм состоим в активном и устойчивом интересе к происходящему, в стремлении к действию и участию в жизненных процессах. Интерес детей к какой-либо деятельности тесно связан с мотивацией, пониманием ее смысла для их жизнедеятельности и профессиональной ориентации.

Память – необходимейшее условие творчества как «хранилища» знаний. В процессе систематической тренировки в процессе учебной деятельности она поддается развитию.

Эмоции человека определяют степень активности психических процессов мозга и его работоспособности. Эмоциональная сфера детей успешно развивается в процессе творческой деятельности и в то же время определяет ее эффективность.

Очень многие творческие исследователи придают большое значение *волевому* акту в творческом процессе. Необходимым условием для формирования творческих способностей

является наличие сильной воли, которая преодолевает все препятствия на пути к успеху, побеждает свою лень и не может отступить в достижении своей цели.

Ошибаются те, кто считает, что творческий процесс зависит только от вдохновения. П. И. Чайковский писал, что «вдохновение – это такая гостья, которая не любит посещать ленивых. Она является к тем, кто ее призывает». Джек Лондон всегда садился с утра и писал две тысячи слов каждый день. Он говорил: «Если ты садишься за стол, и если у тебя даже что-то не получается, ты все равно работаешь», так как все прекрасное требует длительных волевых усилий, терпения и необычайной сосредоточенности.

Творчество не может состояться без *физического здоровья* индивидуума. Человек, творящий в интеллектуальной области, не обязательно должен быть атлетом. Тем не менее его здоровье должно обеспечивать необходимый минимум регулярной работоспособности.

Таким образом, творческие способности человека являются сложно-интегративным понятием, зависящим от целого ряда условий и свойств личности, которые должны стать во главу угла в процессе воспитания и образования еще на школьной скамье.

Опыт творческой деятельности дает ребенку общение с искусством, а особенно успешно приобретает в процессе обучения хоровому пению. Этот опыт неocenим для психического здоровья человека на протяжении всей его жизни, вне зависимости от его будущей профессии. Как показывает практика, в процессе вокально-хоровой деятельности у детей весьма активно развиваются все личностные качества, необходимые для развития творческих способностей.

Основополагающее место певческого искусства в музыкальной культуре прошлого и современности определяется такими его свойствами, как общедоступность, народность, массовость, что свидетельствует об универсальном общественном и личностно значимом характере пения.

Певческое искусство издревле лежало в основе не только музыкального, но и интеллектуального и духовно-нравственного воспитания детей. Песня сопровождала человека с момен-

та рождения до последних его дней: от колыбельной матери, песен-игр и хороводов до трудовых, церковно-обрядовых и пр. Именно через пение формировалась у ребенка душевная гармония, вносящая порядок в ритм его жизни, быта, взаимоотношения с людьми и Богом.

Пение на протяжении веков было главным инструментом воспитания детей, средством их социальной адаптации в процессе усвоения духовного опыта поколений. Поэтому не случайно урок пения в школьной практике изначально был одним из основных учебных предметов наряду с чтением, письмом и счетом.

Различные педагоги прошлого в своих теоретических трудах неоднократно подчеркивали воспитательное воздействие пения на учащихся. Говорилось о влиянии пения на развитие интеллекта, памяти, внимания, воображения, воли, эстетических чувств, эмоциональной сферы и даже на физическое здоровье (Д. И. Зарин, А. Н. Карасев, С. И. Миропольский, А. И. Пузыревский и др.)

Таким образом, пение и как высшая его форма – хоровое пение может служить универсальным средством для всестороннего воспитания ребенка, развития личностных качеств, а следовательно, создания условий для формирования его творческих способностей.

Исследования психологов свидетельствуют о том, что детство – это сенситивный период для любого обучения, и в том числе занятий искусством, когда человек открыт для диалога и восприятия информации, для усвоения социальных норм поведения, формирования индивидуально-психологических свойств личности.

По утверждению одного из современных ученых-психологов П. В. Симонова, «занятия искусством – это не барская прихоть, это – необходимость. Правое полушарие – эмоциональный мозг – является базисом для развития левого полушария – мозга рассудочного. Только в этом случае происходит равномерное развитие обоих полушарий мозга, и только такое развитие создает полноценную и психически устойчивую личность – святая святых задач системы народного образования и родительского воспитания» [3, с. 54].

Таким образом, недооценка художественного, и в том числе певческого, развития учащихся в рамках общеобразовательной школы может

привести к отрицательным последствиям и в сфере творческой деятельности человека.

Несмотря на то, что в системе народного образования на уроках музыки имеются потенциальные возможности для музыкального и певческого развития учащихся, однако они недостаточно полностью реализуются на практике. Одна из основных причин – недостаточно эффективные программы, сориентированные главным образом на развитие музыкального восприятия через слушание музыки и рассуждение о ней, не учитывая отечественных певческих традиций.

Россия издревле была певческой страной. Вокально-хоровая культура всегда была и есть ее национальное достояние. Смещение акцентов в музыкальном образовании без учета данной особенности национальной культуры приводит к определенному кризису во всей системе народного образования в целом.

Из такого положения можно выйти путем активизации хорового пения как на уроке и во внеклассной работе, так и в других специальных учебных заведениях системы дополнительного образования.

Кроме того, урок музыки в общеобразовательной школе, особенно в начальных классах, следует строить главным образом на основе певческой деятельности, целенаправленно работая над развитием не только голоса и слуха учащихся, но и личностных качеств, необходимых для формирования у них творческих способностей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Роллан, Р. Жан Кристоф [Текст] / пер. с фр.; Р. Роллан. – Париж, 1912. – М., 1953. – Т. 2.
2. Лихтенберг, Г. Афоризмы, высказывания, цитаты Великих людей [Текст] / Г. Лихтенберг. – М., 2011.
3. Симонов, П. В. Созидающий мозг [Текст] / П. В. Симонов. – М., 1993.
4. Зарин, Д. И. Методика школьного хорового пения [Текст] / Д. И. Зарин. – М., 1909.
5. Карасев, А. И. Методика пения [Текст] / А. Карасев. – М., 1914.
6. Миропольский, С. И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе [Текст] / С. И. Миропольский. – СПб., 1882.
7. Пузыревский, А. И. О желательной постановке пения в городских училищах [Текст] / А. И. Пузыревский // Русская школа. – СПб., 1892. – № 7–8.

REFERENCES

1. Rolland R. *Jean-Christophe*. Paris, 1912; Moscow, 1953. Vol. 2. (In Russian)
2. Likhtenberg G. *Aforizmy, vyskazyvaniya, tsitaty Velikikh lyudey*. Moscow, 2011.
3. Simonov P. V. *Sozidayushchiy mozg*. Moscow, 1993.
4. Zarin D. I. *Metodika shkolnogo khorovogo peniya*. Moscow, 1909.
5. Karasev A. I. *Metodika peniya*. Moscow, 1914.
6. Miropolskiy S. I. *O muzykalnom obrazovanii naroda v Rossii i v Zapadnoy Evrope*. St. Petersburg, 1882.
7. Puzyrevskiy A. I. *O zhelatelnoy postanovke peniya v gorodskikh uchilishchakh*. *Russkaya shkola*. St. Petersburg, 1892, No. 7–8.

Стулова Галина Павловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании Московского педагогического государственного университета
e-mail: stulova.galina@mail.ru

Stulova Galina P., ScD in Education, Professor, Performing arts and Music Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: stulova.galina@mail.ru

УДК 379.8
ББК 74.200.58

ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. А. Безбородова

В статье рассматриваются современные проблемы преемственности дошкольного и начального образования, проблемы и сущность, функции и вопросы эстетического воспитания дошкольников и младших школьников средствами семейного праздника, различные определения термина «Семейный досуг».

Одновременно в статье раскрываются вопросы о введении предшкольной подготовки ребенка, обеспечении непрерывности дошкольного и начального образования. Кроме того, анализируются основные направления образования и воспитания детей предшкольного возраста, их реализация в формировании учебной деятельности ребенка предшкольного возраста, показан процесс интеграции системы общего образования с дополнительным и предшкольным образованием, адаптации ребенка к перегрузкам в школе. Охарактеризована классификация и виды семейных праздников, последовательность их подготовки и проведения, предварительная работа по созданию сценария и композиции праздника, даны правила организации свободного времени ребенка. Представлено содержание семейного досуга, приобщение детей к культурным видам активного отдыха.

Ключевые слова: предшкольное образование, преемственность, эстетическое воспитание, развитие ребенка, семейный досуг, праздник.

THE ISSUES IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

L. A. Bezborodova

The article looks into the current issues of the continuity of preschool and primary education, as well as the problems, essence, and functions of esthetic upbringing of preschool and primary school children by means of family celebrations and various definitions of the term „Family leisure are also considered. Issues relating to the introduction of preschool preparation of a child providing the continuity of preschool and primary education are highlighted. Besides, the main directions of education and upbringing of preschool children and their implementation in the formation of learning activity of the child are analyzed. The integration process of General Education System with supplementary and preschool education is described and it is shown how children adopt themselves to overloads at school. Detailed classification of family holidays is followed by a look at successive steps involved in arranging a family holiday and the preparatory work that goes into creating the script and composition of the event. Rules are provided of how to organize the children leisure. Activities comprising family leisure and the way to introduce children to cultural and sports activities are described.

Keywords: preschool education, continuity, esthetic upbringing, child development, family leisure, holiday.

Благодаря введению предшкольной подготовки ребенка в настоящее время удается осуществить реальное обеспечение непрерывности и преемственности дошкольного и начального образования. При этом предшкольный период является базовым звеном, который считается сензитивным периодом развития личности ребенка. Этот период –

время интенсивного развития качеств личности ребенка, решения задач индивидуального становления, принятия новой, иной внутренней позиции. При этом действуют доминирующие механизмы, которые скрыты в дошкольном возрасте и не реализованы полностью.

Предшкольный возраст – это самостоятельный этап развития, он не повторяет до-

школьный, а имеет иное качественное содержание, которое детерминируется существующей социальной действительностью. Основу развития дошкольника составляют (как и в младшем школьном возрасте) педагогические принципы, методы, приемы его обучения и воспитания.

В этом процессе происходит сглаживание социальных различий детей, поступающих в школу. Процесс интеграции системы общего образования с дополнительным и дошкольным образованием позволяет усилить воспитательную составляющую образовательного процесса, значительно повысить социальный и культурный потенциал детей, у которых по разным причинам нет условий для нормального развития в семье [1, с. 16].

Таким образом, достигается адаптация ребенка к школьным перегрузкам, снижение избыточной учебной нагрузки на младших школьников, связанной с недостаточной подготовленностью к обучению в первом классе школы, освобождение времени для дополнительного образования первоклассников, ориентированного на формирование успешности детей, развитие их индивидуальных способностей [1, с. 17].

Предшкольный период – время интенсивного развития качеств личности ребенка, решения задач индивидуального становления, принятия новой, иной внутренней позиции. Здесь действуют другие доминирующие механизмы, которые скрыты в дошкольном возрасте и не реализованы полностью.

Следовательно, предшкольный возрастной период – это самостоятельный этап развития, он не повторяет дошкольный, а имеет иное качественное содержание, которое детерминируется существующей социальной действительностью. Основу развития ребенка предшкольного возраста составляют (как и в младшем школьном возрасте) педагогические принципы, методы, приемы его обучения и воспитания.

Сформировавшийся у дошкольника этап чувственного познания достаточен для дальнейшего овладения общественно-историческим опытом человечества, за исключением одной стороны этого опыта – науки. Ребенка нужно обучать для того, чтобы сформировать

абстрактное мышление и придать ему ведущее значение на этапе систематического школьного обучения, поскольку элементы абстрактной мысли формируются задолго до поступления в школу.

Однако овладение систематическими научными знаниями требует определенного уровня готовности личности: умения управлять своим поведением, настойчивости, трудолюбия, упорства, логики рассуждений, интереса к познанию мира, потребности в знаниях. Условия жизни, культурная, материальная обеспеченность, забота о физическом и духовном развитии ребенка повышают уровень сформированности познавательных психических процессов и качеств личности современных детей дошкольного возраста.

Основными направлениями образования и воспитания детей дошкольного возраста являются [1, с. 18]:

- систематизация чувственного опыта ребенка в процессе освоения знаний (математических, лингвистических, эстетических, трудовых и биологических);
- развитие логики высказываний;
- формирование умений адаптироваться к изменяющимся условиям своей жизни;
- воспитание заботливого и уважительного отношения к родителям, близким и взрослым;
- воспитание толерантности к сверстникам (принятие окружающих и умение поддерживать с ними дружественные отношения).

Реализация перечисленных выше направлений дошкольного образования позволяет повысить общекультурный, интеллектуальный, социальный, волевой, эстетический и другие уровни развития детей дошкольного возраста. Внедрение этих направлений обеспечивает также эффективную преемственность образовательных пространств дошкольной подготовки и начального образования. И хотя стартовые возможности всегда будут различными в силу генетических, индивидуальных, социальных и других особенностей, все равно каждый ребенок сделает значительный шаг в собственном развитии, поскольку содержание каждого направления прослеживается во всех структурных элементах, составляющих целостность образователь-

ного пространства дошкольного и начального образования [1, с. 17].

Формирование учебной деятельности дошкольников – процесс постепенной передачи выполнения отдельных компонентов деятельности педагогом учащемуся. Учебная деятельность рассматривается в качестве ведущего вида деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте. Освоение учебной деятельности ведет к существенным изменениям в личности ученика, его сознании, умственном и нравственном развитии, выделены и детально исследованы психологические новообразования младшего школьного возраста: отношение к действительности, теоретическое сознание, диалектическое мышление, рефлексия. Они возникают в процессе освоения учебной деятельности и определяют возможности развития на следующих возрастных этапах. Считается, что ребенок, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, она формируется на протяжении начального периода обучения, к окончанию начальной школы у нормально развивающегося школьника должна быть сформирована учебная деятельность.

Дошкольное, дошкольное и начальное образование и воспитание детей можно осуществлять не только в учебной деятельности, но и в условиях семьи. Семейный досуг как время свободного самоопределения, саморазвития членов семьи сосредотачивает в себе значительные ресурсы для развития их творческой активности, так как эта деятельность осуществляется на основе свободного выбора. Это делает необходимым поиск путей управления досугом, который бы обеспечил включение детей разных возрастов (в семье могут быть дети и дошкольники, и младшие школьники) в самоценную для них деятельность.

Однако нужно отметить отсутствие единой воспитательной системы, в которой бы были определены требования, рекомендации к организации воспитательной работы с детьми разных возрастов в условиях семьи. Усложняет проблему и отсутствие в стране системы детских общественных организаций, что вносит определенные трудности в управление досуговой деятельностью детей.

Наблюдения показывают, что досуговая деятельность детей в семье часто характери-

зуется малосодержательностью и однообразием, используются устаревшие и малоинтересные формы организации досуга. Это вызвано как материальными причинами, так и отсутствием знаний, заинтересованности и недостаточно серьезным и ответственным отношением к организации детского досуга со стороны родителей.

Праздник – это своеобразная форма содружества и взаимодействия детей разного возраста, духовного самовыражения и самообогащения ребенка.

По мнению Н. И. Бочаровой [2, с. 33], праздники можно классифицировать:

1) по игровым методам, которые могут проводиться с детьми всех возрастов;

2) по соревновательным методам, которые характерны для детей от 6 лет и старше. Разновидности: участники двух или более команд соревнуются между собой; все дети вступают в противоборство с реальным или воображаемым персонажем;

3) по методам сюжетного рассказа; это одна из наиболее привлекательных разновидностей праздника. В данном случае выполнение двигательных заданий осуществляется под сюжетный рассказ ведущего. Все игры и упражнения объединяются единой темой и идеей;

4) по методам творческих заданий, направленных на формирование творческой активности, инициативы, самостоятельности принятия решений (использование проблемных ситуаций и задач, заданий-головоломок, вопросов-провокаций, поисковых вопросов, метода групповой дискуссии). Этот вид праздника менее всего регламентирует деятельность детей.

Можно выделить следующие виды праздников в России:

1. Общественные праздники (День защитника Отечества, День Победы, День России и др.).

2. Профессиональные праздники (День учителя, День металлурга, День медицинского работника и др.).

3. Художественно-творческие праздники (праздник поэзии, музыки).

4. Спортивные праздники.

5. Русские народные и православные праздники (Масленица, Рождество, Пасха и др.).

6. Праздники, организуемые в связи с временем года (встреча весны, день птиц, праздник урожая и др.).

Последовательность подготовки праздника: от замысла – это определение главной идеи праздника и способа ее художественного выражения – к созданию постановочного плана праздника и далее – создание сценария.

Сценарий праздника – это развернутый план действий. Приступая к работе над сценарием, необходимо прежде всего иметь представление о том, для кого и с какой целью проводится праздник, о его длительности, сколько человек могут быть им охвачены, каких финансовых расходов потребует его проведение и др. Следующий этап работы над сценарием праздника – это его композиционное решение, то есть построение, расположение составляющих действие компонентов, установление между ними смысловой и хронологической зависимости, порядок их включения в действие. Композиционно сценарий может быть построен как монтаж отдельных блоков, эпизодов, каждый из которых сюжетно самостоятелен и объединен лишь местом, временем и темой. Другой вариант решения – взаимосвязь элементов единым действием, когда переход от одного эпизода к другому обусловлен участием в предыдущем. Кроме общего композиционного решения в сценарии разрабатываются и композиции каждого из входящих в него элементов – конкурсов, игр, концертов, представлений, аттракционов, поздравлений и др. В сценарии праздника должна быть завязка, развитие действия, кульминация, которая фактически является финалом, развязкой действия, его высшей эмоциональной точкой. Для праздника в целом такой кульминационной точкой могут быть заключающий его концерт, вручение призов, фейерверк и др. Следует отметить, что подобные кульминационные точки могут быть и в каждом отдельном компоненте праздника. Сценарий включает в себя тексты ведущих, предпочтительно, чтобы они были стихотворными, так как поэтическая речь всегда организована, выразительна, эмоциональна. Праздник будет проведен успешно, если в нем будут заложены условия для непосредственного

включения в действие тех, для кого организуется данное мероприятие.

При составлении плана-сценария праздника необходимо соблюдать следующие правила [3, с. 45]:

1) обеспечить постепенное возрастание физической и психической нагрузки;

2) предусмотреть чередование игр, соревнований с высокой физической нагрузкой и эмоциональным переживанием и заданий, направленных на снятие напряжения;

3) чередовать массовые и индивидуальные игры и задания;

4) предусмотреть участие и оценку деятельности каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей;

5) использовать знакомые, вызывающие у детей положительное эмоциональное состояние игры задания, проводимые в необычной форме, с добавлением новых атрибутов, музыки, персонажей.

Таким образом, проведение праздника требует большой предварительной работы: постановки цели и задач праздника, эмоционального настроения, четкого распределения поручений, оформления зала, сцены, где будет проходить праздник, музыкального оформления, изготовления костюмов, приглашения гостей, составления программы праздника и др. Приобщение к культурной организации свободного времени детей – основная функция для семьи, которую родители не в состоянии хорошо организовать. К тому же полноценной организацией свободного времени ребенка является приобщение детей к культурным видам отдыха, доставляющим духовное наслаждение, не только восстанавливающим силы тела, но и обновляющим душу.

Правильно организованный семейный досуг выполняет восстановительную функцию семьи, то есть имеет своей целью восстановление и поддержание здоровья, удовлетворение различных духовных потребностей. Содержание семейного досуга определяется интересами каждого члена семьи. Интересы, как правило, бывают различны, однако часто даже внешне разные интересы можно объединить одной идеей. Все будет зависеть от того, с каким настроением вся семья будет подходить к организации того или иного дела, насколько все увлечены процессом подготовки и проведения

выходных, праздников или просто тихого семейного вечера.

Семейный досуг должен доставлять удовольствие каждому члену семьи и от содержательного и доброжелательного общения, и от реализации своих потребностей в движении, познании. Тогда он оказывает развивающее воздействие на детей и взрослых, повышает их культурный уровень.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Безбородова, Л. А.* Педагогический аспект в теории музыкального воспитания дошкольного и начального образования [Текст] / Л. Б. Безбородова, С. Ю. Заварина // Вестн. Московского гос. обл. гуманит. ун-та. – Сер.: Педагогика и психология. – 2013. – № 2. – Орехово-Зуево, 2013.
2. *Бочарова, Н. И.* Организация досуга детей в семье [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. И. Бочарова, О. Г. Тихонова. – М.: Академия, 2001.
3. *Воловик А. Ф.* Педагогика досуга [Текст]: учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный ун-т, 1998.

REFERENCES

1. Bezborodova L. A., Zavarina S. Yu. *Pedagogicheskiy aspekt v teorii muzykalnogo vospitaniya doskolnogo i nachalnogo obrazovaniya. Vestn. Moskovskogo gos. obl. gumanit. un-ta. Pedagogika i psikhologiya.* 2013, No. 2. Orekhovo-Zuevo, 2013.
2. Bocharova N. I., Tikhonova O. G. *Organizatsiya dosuga detey v semye: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy.* Moscow: Akademiya, 2001.
3. Volovik A. F., Volovik V. A. *Pedagogika dosuga: uchebnik.* Moscow: Flinta: Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy un-t, 1998.

Безбородова Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики начального образования Московского педагогического государственного университета
e-mail: purity2002@mail.ru

Bezborodova Lyudmila A., ScD in Education, Professor, Theory and Practice of Primary education Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: purity2002@mail.ru

УДК 378.147
ББК 74.58

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЛОВЫХ ИГР В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Морева, Ю. А. Дмитриев, Т. В. Кротова

В статье раскрываются особенности подготовки и проведения деловых игр в образовательной практике, выявляются причины редкого применения данного метода, показана методология активных методов обучения, выделены трудности в применении деловой игры и активных методов обучения в работе с дошкольниками и педагогами дошкольного образования, показана методика ее проведения.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловая игра, познавательная активность, признаки деловой игры, типы и разновидности деловой игры, этапы подготовки и проведения.

METHODS OF USING GAMES IN PRESCHOOL TEACHER TRAINING

N. A. Moreva, Yu. A. Dmitriev, T. V. Krotova

The article reveals special aspects of preparation and introduction of activity games in educational practice, identifies the reasons for the rare use of this method, shows the methodology of active training methods, identifies the difficulties in using the game and active training methods with preschool children and preschool teachers' training, provides the methods of their implementation.

Keywords: active training methods, business game, cognitive activity, business game elements, types and varieties of business games, stages of business game preparation and playing.

Сегодня – время значительных перемен в дошкольном образовании. Недавно вышедшие профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования диктуют определенные условия деятельности дошкольных образовательных учреждений, благодаря которым обеспечиваются государственные гарантии уровня и качества образования. В связи с этим на первый план выходит организация познавательно-исследовательской деятельности дошкольников. И именно поэтому центральное место в совершенствовании содержания основной образовательной программы дошкольного учреждения занимают инновационные методы, средства и формы обучения.

Однако, несмотря на всю значимость обозначенной проблемы, в практике работы дошкольных учреждений активным методам обучения уделяется крайне мало внимания. А ведь сущность активного обучения выражается в переходе от преимущественно регламентиру-

ющих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации педагогического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, творческим, обеспечивающим рождение и развитие познавательных мотивов и интересов у детей. В самом общем плане любой активный метод обучения побуждает обучаемых к самостоятельной мыслительной и практической деятельности, где показателем активности детей дошкольного возраста становится интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление к выполнению индивидуальных и коллективных учебно-познавательных заданий, интерес к предлагаемой педагогом деятельности. Значение активных методов обучения заключается в том, что дошкольники приобретают умения самостоятельного творческого процесса и поисков и открытий.

Остановимся на методологических основах организации активных методов обучения: концепции развивающего обучения Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина [1].

Суть данной концепции выражается в таких тезисах:

- Обучение – внутренне необходимый и всеобщий момент развития.
- В основе психического развития младших школьников и старших дошкольников, их познавательной и личностной сферы лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения теоретико-практических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии.

Методология активных методов основывается также на теории оптимизации педагогического процесса Ю. К. Бабанского, согласно которой результативность педагогического процесса напрямую зависит от интенсификации обучения и снятия учебных перегрузок в процессе перехода ребенка к новому учебному содержанию.

Применение активных методов обучения в работе с дошкольниками, на наш взгляд, позволит успешно решить ряд сложных задач: формирование умений продуктивного общения в диаде «педагог – ребенок» или триаде «педагог – ребенок, группа детей», развитие умения логически выстраивать свою точку зрения; способность анализировать сложные ситуации, выделять главные и второстепенные причины их возникновения, находить средства и способы их разрешения; готовность к обобщениям и их конкретизации конкретными примерами; формирование умений для самообразования.

Следует заметить, что использование активных методов обучения в образовательном процессе дошкольного учреждения сопровождается рядом трудностей, возникающих у воспитателя. Во-первых, на первоначальном этапе обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания, поскольку педагогом зачастую не создается мотивация детей к предстоящей деятельности, а осуществляется принудительная активизация его мышления. Во-вторых, эффективность усвоения дошкольником знаний, умений и навыков, формирование компетенций напрямую зависит от устойчивости активности обучаемых. В-третьих, педагогу не всегда удается полностью реализовать все запланированные условия, стимулирующие самостоятельность и творчество детей.

Рассматривая проблему использования активных методов обучения дошкольников, важно обратить внимание на реализацию данной группы методов в работе с воспитателями, так как они направлены на стимулирование познавательной деятельности педагогов. Познавательная активность проявляется в трех видах активности. Во-первых, в активности восприятия и воспроизведения, выраженной в стремлении педагогов понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу. Во-вторых, в активности интерпретации, проявляющейся в их стремлении постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. В-третьих, в творческой активности, предполагающей самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление у учащихся познавательных интересов. Показателем активности обучаемого становится устойчивый интерес, интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление к творческой интерпретации выполнения индивидуальных и коллективных учебных заданий, готовность к самостоятельному поиску новых знаний, формированию умений и компетенций.

Ценность применения активных методов обучения в работе с педагогами дошкольного образования заключается в том, что обеспечивается переход от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации этого процесса обучающимися. Вся деятельность воспитателей рассматривается как творческая деятельность в совокупности логической, интуитивной, эвристических действий.

Логическая последовательность действий однозначно определена благодаря тому, что ее можно описать, составить алгоритм решения. В этом виде действий всегда гарантирован конечный результат. Интуитивная последовательность действий – это комплекс неразделимых операций, выполнение которых иногда не может объяснить даже сам исполнитель, однако основой интуиции является озарение, возникающее на основе эмоционального момента в виде большого желания решить задачу, научного предвидения и личного опыта.

Эвристическая последовательность операций строится на основе интеллектуальных способностей, таких как: умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, описывать, выделять главное, обосновывать, систематизировать.

Сегодня наиболее распространенными активными методами обучения стали деловая игра и тренинг.

Деловая игра как разновидность имитационного моделирования представляет собой групповое упражнение по выработке последовательных решений в искусственно созданных условиях. Это – ведущая форма квазипрофессиональной деятельности. Она задает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, служит условием формирования личности специалиста, моделирует условия реализации умений, навыков его социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, стимулирует развитие профессионально направленного творческого мышления, обеспечивает появление профессиональной мотивации, способствует приобретению специалистом опыта как предметно-профессионального, так и социального, формирует и развивает важнейшие компетенции педагога.

Характерными признаками деловой игры являются:

- наличие общей проблемы и цели игрового коллектива, создающие определенную игровую систему, которая, в свою очередь, является ведущим стержнем игры, фоном, на котором развиваются частные конфликты и противоречия;

- наличие и распределение ролей, которые позволяют организовать совместную деятельность участников игр в условиях дифференциации и интеграции имитируемых функций;

- наличие различия интересов участников игры на основе принятия конкретной роли, что в ходе игры провоцирует конфликт и стремление участников отстаивать свои интересы;

- наличие диалогового общения партнеров по игре как необходимое условие принятия согласованных решений;

- наличие в игре импровизации за счет введения непредвиденных обстоятельств;

- наличие нескольких взаимосвязанных ситуаций, когда каждое последующее решение связано с предыдущим, то есть игра всегда состоит из ряда взаимосвязанных этапов, шагов;

- наличие гибкого масштаба времени, реализованного за счет того, что жизненные ситуации, протекающие в реальных условиях достаточно длительное время, в игре проигрываются за несколько часов;

- наличие системы стимулирования, реализующей три основные функции: побудить каждого из участников действовать как в жизни; подчинить в случае необходимости интересы того или иного участника деловой игры общей цели коллектива, сделать выгодным именно такое решение для этого участника; дать объективную оценку личного вклада каждого участника игры в достижение общей цели, добиться высокого результата деятельности игрового коллектива (балльная оценка каждого участника), создающей интеллектуальную и эмоциональную обстановку, побуждающую участников в ходе игры действовать так, как бы они действовали в реальной жизни;

- наличие системы оценки результатов игровой деятельности и профессиональных знаний, способствующих созданию климата состязательности;

- наличие конкретного руководства игрой;

- наличие динамичности, непрерывности и занимательности деловой игры;

- наличие рефлексии результатов деятельности, осознание своих сильных сторон и недостатков, создание перспектив формирования и совершенствования профессиональных компетенций, условий для самосовершенствования, самообразования.

Исследователи выделяют *три типа деловых игр*: развивающие, исследовательские, специальные [2]. *Классификация деловых игр такова:*

- по характеру моделируемых ситуаций (игра-тренажер);

- по способам передачи и обработки информации (игра без применения ЭВМ);

- по динамике моделируемых процессов (игра с ограниченным числом ходов);

- по целенаправленности (игра универсальная);

- по сфере применения (игра учебная, производственная);
- по форме взаимодействия (игра на установление контактов между игроками с помощью различных видов связи);
- по типу коммуникации (игра с использованием письменной, устной межличностной коммуникации);
- по конечному продукту в игре (игры с материальным конечным продуктом); по игровому времени (игры с условным ускоренным масштабом времени).

Методика деловой игры условно разделяется на два объемных модуля.

Первый – это конструирование игры, а второй – ее проведение.

При **конструировании** деловой игры разработчик должен хорошо представлять себе организационные принципы и структуру игры.

Среди большого разнообразия принципов конструирования деловой игры, надо, на наш взгляд, выделить принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики предстоящей деятельности. Его сущность состоит в том, что разработчик создает имитационную модель того или иного фрагмента производства и связывает ее с игровой – модель профессиональной деятельности и занятых в нем людей. Принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности реализуется через имитацию профессиональной деятельности будущих специалистов на основе конкретной игровой модели. Принцип **двуплановости** предполагает наличие в игре двух планов – реального и игрового.

Основу деловой игры составляют производственные ситуации, которые содержат противоречивые, избыточные, неверные данные, взаимоисключающие альтернативы. Решая предъявленные ситуации в процессе игры участник должен соблюсти ряд требований: провести анализ этих ситуаций; вычленив проблему; разработать способы и средства ее решения; принять само решение и убедить других в его правильности; осуществить соответствующие практические действия. В процессе организации деловых игр перечисленные требования нередко оглашаются как организационные правила.

Процесс конструирования деловой игры отражает структуру игры и включает ряд шагов.

Первый шаг – это определение цели игры. Существует две разновидности целей: педагогические и игровые.

Педагогические формируются исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которыми должны овладеть участники в процессе игры. *Дидактические* формулируются как разные виды воспроизведения и закрепления теоретического материала; определение технологии проведения мероприятия. *Развивающие* формулируются как формирование, развитие или коррекция умений и навыков использования различных типов коммуникации; совершенствование умения обобщать, распространять, отбирать, описывать, оценивать передовой педагогический опыт, методические рекомендации, печатные материалы; активизацию творческого мышления участников; преодоление разнообразных психологических барьеров. Например, при обобщении передового педагогического опыта барьера принятия инноваций; выработки разнообразных профессиональных установок и т. д.

Игровые включают отработку конкретных практических умений и навыков, которыми должен овладеть молодой специалист по ходу игры. Игровые цели нужны для создания мотивации к игре, соответствующего эмоционального фона. Они, как правило, выполняют подчиненную, служебную роль средства достижения педагогических целей. Данные цели не всегда воспринимаются участниками как игровые, поскольку они тесно связаны с объектом имитации, выполнением ролей. Как настоящие игровые цели воспринимаются только цели «выигрыша»: сколько баллов получает победитель, какова система поощрений и т. д.

Цели игры отражают ее **двуплановость**. Существует два аспекта деловой игры: инструментальный и социально-эмоциональный. Поэтому результативность игры определяется качеством исполнения игроками условных ролей и выработкой реальных профессиональных умений и навыков. Для реализации принципа **двуплановости** деловой игры у раз-

работчика должен быть определенный арсенал мероприятий: обеспечение участников игровыми средствами, создание соревновательной мотивации, создание условий партнерского общения игроков, определение «ролевого диапазона игры» через сюжет и содержание игры, продумывание способов реализации игровой динамики.

Второй шаг – определение содержания игры.

В рамках деловой игры может быть проведено исследование: жизнедеятельности людей; поведения отдельных людей в разных ситуациях; процессов самоопределения и самоорганизации личности в различных условиях; ролевых, статусных, коммуникативных структур; ситуаций и механизмов учения-обучения, обеспечивающих профессиональный контекст игры. Контекст как соотношение смысла и значения представляет собой систему внутренних – психических и внешних – социокультурных, поведенческих условий жизни человека, взаимодействие которых в процессе деятельности определяет содержание и личностный смысл этой деятельности.

В условиях профессионального обучения проявляется предметный контекст, то есть система предметных действий, и социальный контекст, то есть отношения. Игровой контекст, являющийся специфическим и обязательным компонентом в конструкции деловой игры, обеспечивается: введением новых правил; игровых прав и обязанностей игроков; введением персонажей; исполнением двойных ролей; введением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенческих противоречий; разработкой системы штрафов, поощрений, премий, игровых оценок; визуальным представлением результатов документации.

Контекст игры реализуется в объекте имитации, имитационной модели и игровой модели. Определим их суть.

Объектом имитационного моделирования становится процесс, процедура. Чаще всего выделяются две модели, имитируемые в игре. Первая модель продукта деятельности. Например, описание передового педагогического опыта. Вторая – модель самой деятельности. Имитационная модель отражает выбранный фрагмент реальной действительности и задает предмет-

ный контекст профессиональной деятельности специалиста в учебном процессе. Имитация может быть представлена как экспериментальная имитация, то есть лабораторные опыты, эксперименты; оценочная имитация в виде имитации конкретных ситуаций; прогнозирующая имитация как эвристические упражнения, игры на ЭВМ; дидактические имитации в виде исполнения конкретной роли, игрового действия.

Игровая модель представляет собой фактический способ описания работы участников с имитационной моделью, что задает социальный контекст профессиональной деятельности специалистов.

Предмет игры – это предмет деятельности участников игры. Он задается, исходя из модели специалиста, и представляет собой перечень процессов и явлений, воссоздаваемых, то есть имитируемых, в деловой игре и требующих выполнения профессионально-компетентных действий. Фактически предметом игры становятся конкретные практические умения и навыки, которыми должен овладеть специалист в процессе игры. Например, выявление, описание, обмен, анализ, оценка, составление, оформление и т. д.

Необходимо помнить, что отнюдь не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования. Отбирают то, что достаточно сложно, что содержит в себе проблемность.

Игровой конфликт – это противоречие, которое обусловлено разностью позиции игроков по поводу одного и того же содержания. Он чаще всего бывает двух типов: интеллектуальный и поведенческий. Он отражает несоответствие между теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, компетенциями по предмету игры; касается неотработанности технологии взаимодействия между людьми; определяется наличием разнообразного выбора адекватного задания и рассогласованием между потребностью и возможностью или позиций профессионалов в той или иной сфере деятельности: педагогической, научной, экономической и т. д.

Способ генерирования событий определяет динамику игры и напрямую зависит от целей игры и объекта имитации. Данный структурный элемент игры определяется степенью

алгоритмизации и импровизации деятельности студентов и педагога в ходе игры. Модель профессиональной деятельности, реализуемая в игре, предполагает детерминированный способ генерирования, поэтому ведущий может разбить весь ход игры на конкретные этапы, которые затем составят основу блок-схемы. Когда в игре акцент смещается в сторону формирования поведенческих умений, то способ генерирования может быть и импровизированным.

Третий шаг – определение методического обеспечения игры. Кратко рассмотрим, как происходит комплектование ролей, выделим требования к правилам игры, технику составления инструкции участникам, определим основные параметры системы оценивания и состав комплекта игровой документации.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать «должностную картину» того фрагмента профессиональной деятельности, который моделируется в игре. Выбор ролевой структуры деловой игры определяется объектом имитации и целями обучения, роли заимствуются из реальной профессиональной деятельности (директор, начальник цеха, мастер, представитель вышестоящего органа, профсоюзный работник и т. п.), иногда задаются специальные игровые роли (скептик, «внутренний голос»), если это требуется для достижения целей создания игровой обстановки.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный состав участников игры, их должностные функции, внутригрупповые и межгрупповые связи, представляет структуру их взаимодействия на каждом этапе игры, а также дает представление о возможном пространственном расположении участников, имеющем существенное значение для создания игровой обстановки и управления игрой.

Игровые и реальные отношения между участниками игры фиксируются в *правилах игры*, которые определяются как ограничения в проявлении интересов игроков согласно представлениям конструктора игры о моделируемом объекте. Правила есть норма поведения участников игры. Их основная задача – адекватно отразить в игре как реальный, так и игровой, условный план профессиональной

деятельности, ее предметный и социальный контексты.

Требования к правилам игры можно систематизировать в следующем виде:

- могут содержать ограничения, касающиеся ряда аспектов игры: технологии игры, связанной с ее содержанием; регламента игровой процедуры и ее отдельных элементов; роли и функций преподавателей, ведущих игру; системы оценивания; способов взаимодействия игроков; возможности введения неожиданных ситуаций;

- характер правил обеспечивает воспроизведение как реального, так и игрового контекстов в игре;

- правила должны быть тесно связаны с другими структурными элементами игры, и прежде всего с системой оценивания и инструкциями игрокам;

- основных правил игры не должно быть слишком много (оптимально – 5–10); они должны быть представлены всей аудитории с помощью плакатов или технических средств;

- тактические правила игры могут быть представленными в других структурных звеньях (комплект ролей и инструкции игрокам, система игровых оценок, графическое представление игры и т. п.) или формироваться в виде перечня вопросов, требующих принятия решений в процессе подготовки и проведения игры;

Иногда правила вносятся в *инструкцию участникам игры*. Техника предъявления инструкции: инструкция выдается каждому конкретному игроку; каждый пункт инструкции целесообразно начинать словами типа «Возьмите...», «Получите...»; все инструкции должны содержать напоминание; при необходимости в ней должны быть раскрыты методы выполнения тех или иных расчетов, правила заполнения форм, либо даваться ссылки на соответствующие источники; в инструкции содержится порядок начисления премий, штрафов за выполнение конкретной процедуры в течение всего занятия, система оценивания.

Выбирая *систему оценивания*, необходимо ответить на следующие вопросы: «Что оценивать? Кто и как это будет делать? В каких единицах оценивать?» Когда оценке подвергается игровая деятельность, то критериями становятся степень вхождения в роль, раскрытие со-

циально-профессионального портрета, соблюдение правил и регламента игры. Если оценка выставляется за имитационную деятельность, то обращается внимание на качество, оригинальность, функциональность найденных решений. Результаты оценивания предоставляются на всеобщее обозрение через графическое изображение количественных результатов: таблицы, шкала ранжирования и т. д. Оценить результаты работы помогают разнообразные анкеты, экспресс-опросы, вопросники.

Важным компонентом оценивания является *рефлексия участников* деловой игры. Самоанализ деятельности можно выделить в этап послеигрового обсуждения. Здесь предстоит зафиксировать внимание участников не столько на полученном в ходе игры опыте, сколько на новом его понимании. *Комплект игровой документации*: продумывание игровой «упаковки» документов; создание участниками опознавательных знаков, символов, эмблем; графическое предоставление отдельных видов документации.

Четвертый шаг – составление структурно-функциональной программы деловой игры и «сценария игры». *Программа* дается участникам в виде единого документа. В ней указывается исходная информация об игре как представление блок-схемы. *«Сценарий игры»* – это описание в словесной или графической форме предметного содержания игры.

Проведение деловой игры имеет 4 последовательных этапа.

1. Предварительная подготовка участников игры по данной теме включает в себя лекционное изложение материала, самостоятельную работу над рекомендованной литературой, изучение ситуаций, инструкций, сбор дополнительной информации, выполнение опережающих заданий с последующим самоконтролем и самооценкой по разработанному преподавателем перечню вопросов и ответов. На данном этапе возможно и распределение студентов в мини-группы, а также выбор каждым участником роли.

2. Организационный этап имеет следующий алгоритм:

- обоснование темы и цели игры;
- введение стартовой игровой ситуации;
- формирование мини-групп от 4–5 до 7 человек;

- распределение ролей и их функциональных обязанностей;
- создание арбитража в количестве не менее 3–4 человек;
- информирование участников об условиях игры и ознакомление с правилами игры;
- вручение участникам игровых документов.

Существенным компонентом этого этапа занятия является *актуализация знаний* играющих по теории вопроса. Преподавателю нужно четко зафиксировать внимание на том уровне усвоения знаний, который будет определять качество ответов студентов: «восприятие, понимание, запоминание». Поэтому критерии оценки складываются из того, как интерпретируют студенты свои знания в знакомой/незнакомой ситуации, как реализуется опыт осуществления способов деятельности: по образцу/на поисково-творческом уровне. Показателем правильности ответа служат умения студентов рассматривать конкретные примеры, явления, отражаемого понятием; выявлять отличительные признаки понятий; графическим или иным способом наглядно фиксировать результаты.

При актуализации знаний в самом начале каждый из участников работает самостоятельно, затем происходит групповое обсуждение полученных ответов и выдвижение единого группового ответа-решения. После этого каждая мини-группа оглашает свои ответы. Право оглашения предоставляется «руководителю группы». Представители других слушают, могут задавать вопросы, дополнять. Ответы фиксируются путем заполнения сводных таблиц, решения тестовых заданий, приемом ранжирования и т. д.

Арбитры дают оценку письменных или устных ответов. Ответы и дополнения оцениваются по трем уровням: деловому, риторическому, этическому, что стимулирует активность игроков, вводит их в роль. Таким образом, уже на организационном этапе игры студенты поставлены в ситуацию «выигрыш/проигрыш». Поддерживает соревновательный дух система стимулирования, объективность подведения итогов игровой деятельности. Все это, вместе взятое, побуждает каждого участника действовать так, как если бы он действовал в реальной жизни, максимально использовать теоретическое знание и практический опыт.

3. Игровой этап. Мини-группы используют подготовленные задания, предлагают для обсуждения подготовленные групповые решения, выбирают способы их презентации. После ответа другие мини-группы дополняют, уточняют или опровергают их действия. В ходе анализа поступивших взглядов на решаемую в игре проблемы участники пользуются различными механизмами влияния друг на друга (Кавтарадзе):

- демонстрация усиления собственных ресурсов;
- выжидание, удержание предыдущего состояния (включая некоторые уступки);
- риск (серия неожиданных действий);
- принуждение (дефицит времени, особые условия и др.)
- ложные маневры, дезинформация.

Руководитель игры вводит импровизации, которые должны быть решены в режиме сжатого времени.

Арбитраж фиксирует все выступления, дополнения, оценивает их, как и ранее по трем уровням.

4. Подведение итогов. Здесь анализируется в целом процесс игры, поведение и активность слушателей, обращается внимание на ошибки и правильные решения, подводятся итоги соревнования. Для анализа игры возможно предложить такие вопросы: «Какие проблемы возникли по ходу игры? Насколько игра соответствует реальной практике? Каковы причины различного поведения участников в игре? Что нужно изменить в игре, чтобы достигнуть большего эффекта в следующий раз? Как полученные результаты игры могут изменить реальную практику?» Руководитель определяет, в каких формах и последовательности будет осуществляться подведение итогов игры: путем промежуточной оценки или окончательной, а быть может, следует использовать смешанную форму, и тогда преподавателю-ведущему нужно разделить полномочия свои и арбитров. Этот этап работы реализуется не только по истечении объявленного срока.

Трудности в организации деловой игры связаны с двумя видами причин. Первый каса-

ется подготовленности участников, а второй – руководителя.

Игра нерезультативна, потому, что руководитель игры:

- не опирается на психолого-педагогические и научно-методические основы игры, берет оттуда только внешнюю форму, использует ее как инструмент;
- недостаточно информирует участников о моделируемой в игре ситуации, цели, проблеме игры;
- не учитывает особенности участников игры при организации групповой работы. Так, назначенный педагогом «руководитель группы» основную работу берет на себя, а остальные теряют интерес к совместной деятельности.
- существенно задерживает подведение итогов игры.

Трудности в игре, возникающие у участников, характеризуются разным уровнем подготовки к игре ее участников и возникновение сложностей в групповой самоорганизации из-за организационной слабости лиц, исполняющих руководящие роли в игре; мешают игре личностные качества некоторых участников.

Таким образом, деловая игра – это весьма эффективный метод, но качество его проведения строится на учете всех нюансов методики реализации деловой игры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Морева, Н. А.* Об использовании активных методов обучения старших дошкольников в образовательной практике детского сада [Текст] / Н. А. Морева, Ван Юй // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 3. – С. 41–45.
2. *Морева, Н. А.* Технологии профессионального образования [Текст] / Н. А. Морева. – М.: Академия, 2008. – 432 с.

REFERENCES

1. Moreva N. A., Wang Yu. Ob ispolzovanii aktivnykh metodov obucheniya starshikh doshkolnikov v obrazovatelnoy praktike detskogo sada // Detskiy sad ot A do Ya. 2014, No. 3, pp. 41–45.
2. Moreva N. A. Tekhnologii professionalnogo obrazovaniya. Moscow: Akademiya, 2008. 432 p.

Морева Наталья Александровна, доктор педагогических наук, доцент, Академик МАНПО, профессор кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета
e-mail: amoreva@yandex.ru

Moreva Natalia A., ScD in Education, Associate Professor, Academician, International Teacher's Training Academy of Science, Professor, Pre-school Pedagogy Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: amoreva@yandex.ru

Дмитриев Юрий Александрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета
e-mail: 4230000@rambler.ru

Dmitriev Yuri A., ScD in Education, Professor, Pre-school Pedagogy Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: 4230000@rambler.ru

Кротова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета
e-mail: krotovtv75@mail.ru

Krotova Tatiana V., PhD in Education, Associate Professor, Pre-school Pedagogy Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: krotovtv75@mail.ru

УДК 316.48
ББК 60.56

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В УПРАВЛЕНИИ ЗНАНИЯМИ

Е. Е. Луцькая, Е. В. Мерзлякова

Управление знаниями представляет собой совокупность разнообразных социальных практик и социальных технологий, которые поддерживают адекватный запас организационного знания. В данной статье рассматриваются причины появления конфликтов в сфере управления знаниями, а также методы и технологии разрешения таких конфликтов.

Ключевые слова: управление знаниями, запас знаний, организация, конфликт, методы и технологии разрешения конфликтов.

METHODS AND TECHNOLOGIES OF CONFLICT RESOLUTION IN KNOWLEDGE MANAGEMENT

Е. Е. Lutskaya, E. V. Merzlyakova

Knowledge management is a combination of various social practices and social technologies which maintains an adequate fund of organizational knowledge. The article deals with the causes of conflicts in the knowledge management and methods and technologies of conflict resolution.

Keywords: knowledge management, fund of knowledge, organization, conflict, methods and technologies of conflict resolution.

В начале XXI в. исследователи довольно часто стали использовать для характеристики современного общества термин «общество знания» («общество, основанное на знаниях») [1], поскольку основными ресурсами развития цивилизации еще в конце XX в. стали знания и информация. Процессы сохранения и трансляции знаний для последующего извлечения выгоды осуществлялись индивидами фактически в течение всего периода существования человечества. Социальная эволюция способствовала выработке определенных механизмов, регулирующих сферы знаний в обществе, таких как институты образования, науки, культуры и т. д. Но именно в XX в. произошли социальные изменения, приведшие к формированию информационного общества и общества знания, где знания стали наряду с трудом и деньгами источником прибыли предприятия и одним из критериев социальной стратификации. Однако целенаправленное, осознанное управление знаниями и в обществе, и в социальной организации является относительно

новой отраслью деятельности и областью управления, проходящей в настоящее время стадию институционализации.

Социальная организация, которая является одним из основных акторов современного общества, безусловно, зависит от своего запаса знаний. Знания, будучи основой деятельности индивидов, определяют функционирование организации, а также ее способность к адаптации. Отечественный исследователь М. Мариничева кратко определяет знания как персонафицированную информацию, у которой есть три отличительные особенности – принадлежность носителю, отношение к предмету и возможность практической проверки [2]. Мы определим организационные знания как совокупность запаса знаний индивидов, составляющих организацию, обусловленных господствующими в данной организации в настоящий период времени представлениями об истинности и компетентности [3]. Организационные знания уникальны, поскольку отражают специфику конкретной организации. В концепции запа-

са знаний, сформулированной известным социологом и философом А. Шюцем, содержится тезис о прямой зависимости между запасом знаний индивидов и пониманием ими смысла действий друг друга [4]. На основании этого тезиса можно прийти к выводу о том, что для совместной деятельности руководителя (менеджера) и подчиненных ему работников, коллег и иных индивидов их запасы знаний должны иметь одинаковую базу (хотя бы знаково-символическую систему). Общность запаса знаний работников организации определяет их успешное взаимодействие и достижение ими стоящих перед организацией целей.

Следовательно, знания можно считать организационным ресурсом и источником конкурентного преимущества. В силу этого на Западе уже несколько десятилетий развивается так называемое «управление знаниями» (УЗ), представляющее собой совокупность разнообразных социальных практик и социальных технологий, которые поддерживают адекватный запас организационного знания. Само понятие «управление знаниями» (knowledge management, KM) впервые употребил в 1986 г. американский ученый и консультант в области управления К. Вииг. На данный момент управление знаниями широко распространено в развитых странах, где по разным оценкам, в настоящее время процессы и инструменты управления знаниями применяют многие компании [5]. В России, к сожалению, данная область менеджмента не слишком развита. Так, по данным опроса, проведенного на сайте компьютерного еженедельника PCWEEK/RE, в сфере управления информационными ресурсами предприятия только 17% опрошенных занимаются управлением знаниями и социальным контентом и никто из опрошенных не считает это направление важным для себя [6]. Причины такого положения вещей, с нашей точки зрения, кроются в недооценке возможности знаний изменить жизнь организации к лучшему и в общем пренебрежении интеллектуальной собственностью, к сожалению, распространенному в России.

В данной статье под управлением знаниями мы будем понимать прежде всего совокупность осмысленных и осознанных действий менеджера, целью которых является обеспе-

чение и регулирование деятельности подчиненных ему сотрудников в сфере знаний. Это обусловлено тем, что в повседневной деятельности организации субъектом управления знаниями выступает чаще всего именно менеджер, а подчиненные ему работники являются объектом его воздействия. У М. Мариничевой в качестве объектов управления знаниями выступают документы, а люди могут быть только субъектами управления знаниями. Всего ею выделено четыре типа основных субъектов управления знаниями – менеджеры среднего звена (как звено между руководителями и рядовыми сотрудниками), профессионалы (как носители и создатели знания), руководители подразделений и «создатели стоимости» (аудиторы, страховые агенты и др.) [2]. Мы все-таки считаем, что хотя документами необходимо управлять (хранить в базах данных с возможностью поиска, сортировки и пр.), но появляются они в результате деятельности сотрудников организации, которые нуждаются в координации и поэтому выступают в качестве объектов управления знаниями. Мы не будем отбрасывать субъект-субъектные отношения в сфере обмена знаниями как незначимые, поскольку понимаем, что в любой организации сотрудники многому могут научиться от своих коллег и передать свой опыт дальше. Но именно субъект управления (менеджер) вносит в процесс накопления организационных знаний упорядоченность и отвечает за его поддержку.

Доказав свою эффективность в рамках коммерческих организаций, в настоящее время управление знаниями распространяется и развивается активными темпами. Тем не менее внутриорганизационные процессы регулирования сферы знаний не получили еще должного внимания в научной среде. Данная статья посвящена анализу потенциальной конфликтогенной составляющей управления знаниями.

Безусловно, внедрение в организационную жизнь практик и технологий управления знаниями не обходится без конфликтов. Но прежде чем переходить к анализу конфликтных ситуаций, связанных с управлением знанием в организациях, поясним, почему так важно развивать эти практики и технологии в организа-

ции. Кажется, что при наличии рынка труда всегда можно найти специалиста нужной квалификации на замену ушедшему сотруднику. Но это не так, поскольку скрытых знаний (термин М. Полани) в организации в несколько раз больше, чем явных. Все явные знания остаются в документах и отчетах, базах знаний и других носителях. А скрытые знания их носитель унесет с собой, поэтому так важно зафиксировать хотя бы часть скрытых знаний и их максимально формализовать.

Если мы с целью выявления возможных причин конфликта рассмотрим управление знаниями в контексте системы действия Т. Парсонса, то получим следующую картину [7]. Так, мы отождествляем подсистему поведенческого организма с биологическими и психологическими особенностями индивидов (менеджеров, в чьи функции входит управление знаниями, и тех, с кем они взаимодействуют), влияющими на их поведение. Мотивация и потребности вышеперечисленных индивидов как должностных лиц, а также их личные амбиции представляют подсистему личности системы социальной деятельности менеджеров. Социальная подсистема или общество является наиболее сложной по структуре и включает статусно-ролевую позицию менеджеров как должностных лиц и представителей профессии в обществе и организации, соответствующие коммуникацию и взаимодействие индивидов. Внутриорганизационный регламент, должностные инструкции, деловой этикет, социально-культурные нормы и ценности, а также другие правила, регулирующие деятельность менеджера, находят выражение в подсистеме культуры.

Вышеперечисленные подсистемы выполняют специфические функции по отношению к управлению знаниями. Организм помогает адаптироваться и наладить взаимодействие; личность отвечает за целеполагание и целенаправленность действий; социальная подсистема предполагает координацию совместной деятельности; культура создает модели и правила протекания деятельности.

Подсистемы оказывают взаимное влияние друг на друга. В ряде случаев между подсистемами происходит конфликт, который приводит к девиациям в управлении знаниями менеджеров. Проанализируем возможные конфликты

при применении менеджерами управления знаниями в рамках социальной профессионально-трудовой деятельности, основываясь на приведенной выше интерпретации.

Основания (причины) конфликтов в сфере управления знаниями разнообразны. Во-первых, каждому индивиду присущи биологические особенности, которые могут проявляться в том числе и в пониженных, по сравнению со средним значением в данной социальной группе восприимчивости, вниманию, концентрации, памяти, способности анализировать и передавать знания. Поскольку эти особенности принципиально неустранимы и их обладателя иногда даже затруднительно адаптировать к имеющейся системе управления знаниями, задачу фильтрации таких сотрудников можно ставить только перед кадровой службой (отделом человеческих ресурсов и т. п.) предприятия. Именно специалисты по управлению персоналом должны уже при приеме на работу в организацию и тем более при переводе на позицию, связанную с обработкой знаний, учитывать интеллектуальные возможности претендента. На данный момент на вооружении у кадровых агентств и отделов управления персоналом имеются такие методы, как тесты по определению уровня интеллекта, различные виды интервью, кейс-стадииз и пр., квалифицированное применение которых может уберечь от опасных кадровых решений.

Во-вторых, применять управление организационными знаниями мешают такие психологические качества сотрудников, как консерватизм, лень, безынициативность, равнодушие к профессиональному и карьерному росту, пассивность, неумение и/или нежелание общаться и т. д. К сожалению, эти проблемы далеко не всегда возможно выявить в ходе собеседования при приеме на работу. Но корректировка психологических особенностей менеджера возможна при помощи психологического консультирования. Конфликты в данной области предотвращаются и решаются методами управления знаниями, а именно: обучением, тренингами, картами знаний, наставничеством. Биологические и психологические особенности и способности индивида в целом должны удовлетворять нормам его деятельности, должностным и личным мотивациям и потребностям, а

также гармонизировать с точкой зрения общества и сотрудников организации со статусно-ролевой позицией менеджера. Невозможность устранения или компенсации биологических и психологических недостатков может привести к серьезным проблемам в сфере управления знаниями.

Основанием для конфликтов могут служить и нормы, регулирующие социальную деятельность сотрудников организации, в первую очередь менеджеров. Данные регуляторы можно условно поделить по отношению к организации на две группы, а именно: внешние и внутренние. К числу внешних норм относятся законодательство (в сфере коммерческих, авторских, лицензионных прав и т. д.), правила охраны труда, социально-культурные особенности региона, корпоративная культура данной отрасли деятельности. Для управления знаниями критичны такие внешние нормы, как сложившееся в данном обществе отношение к знаниям, авторскому праву и интеллектуальной продукции. В обществе, где знания не являются ценностью для большинства его членов, управление знаниями выглядит непонятной игрушкой руководства, не имеющей отношения к реальной жизни.

Внутриорганизационные нормы содержат формальный регламент; неформальную систему отношений; нормы безопасности и защиты информации. По отношению к управлению знаниями в организации должны быть в первую очередь приняты конституирующие нормы, устанавливающие правила игры и включающие в себя знаки подobaющей социальной компетентности. Например, «каждый уважающий себя специалист делится своим опытом с коллегами» или «самые опытные специалисты имеют статус наставника». Регулятивные нормы должны обозначить ожидаемые от актора (в нашем случае, сотрудника организации) вклад, исполнительность и выполнение задач по накоплению и передаче знаний и опыта. Распределительные нормы должны указать, как в организации будут размещаться вознаграждения, затраты и риски тех, кто занимается организационными знаниями [8]. Все эти нормы и регламенты могут и должны способствовать внедрению и использованию управления знаниями.

Еще одним основанием для конфликтов являются должностные и личные мотивация и потребности руководителей разного уровня (менеджеров). Эта группа противоречий основана на восприятии обществом, а также сотрудниками организации статусно-ролевой позиции менеджера. Для решения этой проблемы необходимы осознание потребности в управлении знаниями, а также применение регламентированных средств мотивации и стимулирования в первую очередь руководителей (менеджеров) к применению разработанных технологий управления знаниями. Отсутствие мотивации и стимулирования влечет за собой уклонение от выполнения обязанностей по управлению знаниями как самим менеджером, так и подчиненными ему работниками.

Подобные проблемы также решаются путем добросовестного выполнения обязанностей по управлению знаниями, демонстрации квалификации в данной и иных сферах. Такие мероприятия в рамках управления знаниями, как экспертиза, выступления на конгрессах и семинарах, проведение тренингов, участие в сообществах практики, наставничество, повышение квалификации, налаживание системы управления знаниями в организации или подчиненном отделе помогут доказать профессиональную пригодность менеджера. В некоторых случаях причиной трудностей в деятельности по управлению знаниями является несоответствие запаса знаний менеджера его должностным обязанностям и, как следствие, чрезмерная увлеченность или невыполнение данного вида активности. Кроме того, управление знаниями способствует выявлению несоответствия сотрудника организации, в том числе и руководителя, занимаемой должности.

На данном уровне возможно и столкновение различных концепций управления знаниями, которое случается, когда руководитель больше ориентирован на накопление и трансляцию явных знаний и опыта, затрагивающих организацию в целом, а менеджер по управлению знаниями рассматривает концепцию УЗ исходя из извлечения и последующего распространения индивидуальных знаний, часто имеющих неявный характер [9].

Отметим также, что увеличение объема интеллектуального труда руководителя при вне-

дрении управления знаниями может приводить к стиранию границ между управлением и работой специалиста [10]. Подобное явление обычно ведет к конфликту традиционных ролей менеджера и, как следствие, к внутриличностному конфликту и снижению качества выполнения должностных обязанностей.

Мнение общества как фактор внешней среды по отношению к организации может причинить вред ее имиджу, что в свою очередь скажется на эффективности взаимодействия с партнерами, клиентами и иными целевыми аудиториями. Однако внутриорганизационные конфликты представляют собой более серьезную угрозу. Недовольство работников менеджером и его действиями и, как следствие, неподчинение и иные нарушения регламента способны привести к снижению эффективности деятельности отдела или, в крайнем случае, к развалу организации.

Невозможность осуществления перечисленных мер приводит к девиациям в процессе управления знаниями или полному отказу от него. Если менеджер не хочет или не может заниматься управлением знаниями, возможно его увольнение или перевод на другую должностную позицию, переход в другой отдел, организацию, смена отрасли производства или вообще профессии.

Еще одна потенциальная причина для внутриорганизационного конфликта в сфере управления знаниями состоит в необходимости определения запаса знаний работника и их трансляции, что является сложной логической задачей и закономерно вызывает опасения в сравнительном уменьшении квалификации путем придания гласности личного опыта, соблюдении авторского права или в отсутствии справедливого вознаграждения.

При техническом подходе к управлению знаниями, который широко распространен, внимание руководства обращено к эффективному извлечению знаний (информации) из сотрудников и последующему их хранению, классификации, восстановлению. Эти задачи обычно решаются с помощью возможностей, предоставляемых информационными технологиями (базы данных и базы знаний, экспертные системы и пр.). Здесь очень важно наладить перевод знаний из скрытой формы в явную посред-

ством последовательной и систематичной логики, для чего применяют метафоры, аналогии и модели. Задача топ-менеджеров состоит в том, чтобы установить качественные стандарты для определения ценности знаний, а менеджеров среднего звена – в том, чтобы играть роль связующего звена между вертикальными и горизонтальными потоками информации.

Свое неумение и нежелание включаться в обмен опытом и знаниями сотрудники организации часто выражают мнимыми причинами, по сути, отговорками: «у меня не хватает на это времени», «наши проблемы уникальны», «я – профессионал и не нуждаюсь в чьих-то советах», «мне неизвестны интересы моих коллег», «не понимаю, как передавать знания» и т. п. Особенно стоит опасаться скрытых эмоциональных конфликтов, которые носят злокачественный характер. Поэтому здесь необходимо фиксировать взаимодействия индивидов по поводу знаний для идентификации и изоляции признаков скрытого недовольства с целью осуществления быстрых корректирующих действий [11]. Такая реакция представляет собой сопротивление изменениям и сопровождается, как правило, любыми организационными изменениями, и управление знаниями не является здесь исключением. Как правило, сотрудники организации недостаточно понимают и им недостаточно разъясняют новые, благоприятные возможности, связанные с управлением знаниями. Согласимся с М. Мариничевой в том, что людям не свойственно добровольно делиться тем, что составляет их профессиональную ценность, и нужно специально создавать такие условия, в которых людям это станет выгодно. Для того чтобы сотрудники включались в процесс извлечения знаний, руководству организации необходимо не только создать возможности для сохранения формализованных знаний, но и выстроить систему мотивации и поддержания доверия [2].

С большой долей вероятности подчиненные менеджеру сотрудники будут уклоняться от выполнения неознаграждаемых обязанностей по управлению знаниями. Подобное уклонение может принимать форму саботажа, причем скорее скрытого, чем демонстративного. Под саботажем мы понимаем ограничение производительности и отказ от сотрудниче-

ства, которые могут возникать и у отдельных сотрудников, и у отделов и подразделений организации. Например, сотрудники могут игнорировать подробности, описывая свой опыт, упускать из рассмотрения и анализа свои навыки и упрощать карту знаний. Поэтому столь важно разработать грамотную систему мотивации сотрудников к участию в управлении знаниями. А чтобы сотрудник был мотивирован, у него должно быть четкое видение перспектив роста на период в два-три года: чего он может достигнуть благодаря управлению знаниями и что ему для этого необходимо сделать.

Самым значимым фактором мотивации безотносительно управлению знаниями, опережающим по значимости любой другой иногда в разы, является материальная компенсация. Но по отношению к УЗ очень важно тонко манипулировать этим фактором, чтобы система оплаты мотивировала сотрудников к передаче знаний и опыта и стимулировала развитие наставничества. Будет правильнее, если оценка способностей сотрудника в денежной форме станет напрямую зависеть от достижения им рабочих целей УЗ и учитывать его потенциал развития. Нематериальные факторы играют особую роль в мотивировании к управлению знаниями, особенно когда система УЗ в организации создана, но нуждается в систематическом и творческом наполнении. Из нематериальных факторов для управления знаниями особенно важны возможность самостоятельного решения сотрудником поставленных перед ним задач, присуждение звания лучшего наставника и лучшего эксперта, а также возможности повышения квалификации и личностного роста.

Безусловно, конфликтами в управлении знаниями можно управлять. Но в данной сфере технологии управления конфликтами имеют свои особенности. Прежде всего, отметим, что конфликты, возникающие при внедрении в организации управления знаниями бесполезно решать с позиции силы. Применяемые в УЗ методы и технологии предполагают добровольное участие сотрудников, которые просто не будут делиться своими знаниями в ситуации угрозы. Не помогут в конфликтах при внедрении УЗ в организации избегание конфликта в надежде, что ситуация «рассосется», приспособ-

ление к навязываемому сверху порядку, как впрочем, и любое соревнование со стратегией «выигрыш-проигрыш». Поэтому большинство конфликтов, возникающих в организации вокруг управления знаниями, можно решать только с позиции интереса и стратегии «выигрыш-выигрыш». А этот интерес к работе с организационными знаниями руководству организации необходимо заботливо выращивать, создавая атмосферу доброжелательности и сотрудничества.

Кроме того, нужно учитывать и тот факт, что управление знаниями принимается к рассмотрению и встраивается в контекст конкретной организации людьми, изначально играющими разные роли, имеющими свои интересы, и может приводить к усилению или ослаблению чьих-то позиций. Поэтому практически невозможно реализовать проект УЗ в одиночку. Успешно реализовать проект в сфере УЗ может только команда. При этом желательно, чтобы эта команда включала в себя сотрудников четырех основных типов – лидера, практика, специалиста по информационным технологиям и специалиста по управлению изменениями [9].

Отметим, что само по себе управление знаниями является способом урегулирования противоречий, неизбежно накапливающихся в каждой организации. Такие методы и технологии управления знаниями, как искусственный бизнес-интеллект, базы данных и поиск информации в них, Интернет и Интранет, экспертиза, содержат информацию о средствах и методах решения конфликтов любого рода и применявшихся технологий их урегулирования и разрешения.

К возможным методам и технологиям управления конфликтами относятся пересмотр организационных норм, касающихся управления знаниями, с последующим изменением должностных обязанностей или их приведение в соответствие с уже имеющимися нормами. В случае непонимания сотрудниками организации норм, касающихся управления знаниями, следует объяснить их специфику заинтересованным лицам. Необходимо также грамотно выстраивать мотивацию сотрудников, предлагая им в зависимости от их опыта и притязаний тренинги, стажировки, наставничество, делегирование полномочий и др. Особо отметим важ-

ность обучения как метода предотвращения конфликтов в сфере УЗ. Обученный сотрудник понимает значение знаний для организации и умеет их формализовать для последующего использования [12].

В данной статье мы освещали проблемы, связанные с внутриорганизационными конфликтами в сфере УЗ. Но управление знаниями иногда может быть и фактором, провоцирующим внешнюю организационную конфликтность. Дело в том, что организации могут достаточно сильно отличаться по запасу накопленных знаний и по возможностям их анализа и дальнейшего использования. Соответственно, между организациями возникает неравенство, основанное на этой разнице в количестве и качестве имеющихся в их распоряжении знаний, а также в квалификации менеджеров как лиц, регулирующих применение знаний. Организации конкурируют за обладание знаниями индивидов и за другие носители знаний, а также за технику и технологии работы со знаниями. Но это уже тема для отдельной статьи.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция «общества знания» в современной социальной теории [Текст]: сб. науч. тр. / отв. ред. Д. В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН, 2010. – 234 с.
2. Мариничева, М. К. Управление знаниями на 100%: Путеводитель для практиков [Текст] / М. К. Мариничева. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 230 с.
3. Мерзлякова, Е. В. Управление знаниями как социальная деятельность менеджера [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / Е. В. Мерзлякова. – М.: МПГУ, 2012.
4. Шюц, А. Избранное: Мир, светящийся смыслом [Текст] / А. Шюц; пер. с нем. и англ. – М.: РОССПЭН, 2004.
5. Нонака, И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах [Текст] / И. Нонака, Х. Такеучи; пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 384 с.: ил.
6. Колесов, А. Какие ЕСМ-направления нужны вашему предприятию? [Электронный ресурс] / А. Колесов. – Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/ecm/blog/ecm/4781.php> (дата обращения: 28.05.2013).
7. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения [Текст] / Т. Парсонс // THESIS. – 1993. – Вып. 2. – С. 94–122.
8. Терборн Г. О границах и динамике норм и нормативного действия. Социологическая рефлексия [Текст] / Г. Терборн // Социологическое обозрение. – 2003. – Т. 3, № 4.
9. De Long, D. Confronting Conceptual Confusion and Conflict in Knowledge Management [Текст] / D. De Long, P. Seemann // Organizational Dynamics. 2000. – Vol. 29, No. 1. Pp. 33–44.
10. Дейвенпорт, Т. Х. Зарабатывая умом. Как повысить производительность и улучшить результаты деятельности работников интеллектуального труда [Текст] / Т. Х. Дейвенпорт; пер. с англ. И. Татарина. – М.: Олимп-Бизнес, 2011. – 304 с.
11. Managing Knowledge Conflicts in an Interorganizational Project [Текст] / C. W. Tan, S. L. Pan, E. T. Lim, C. M. Chan // J. of the American society for information science and technology. – 2005. – 56 (11). – P. 1187–1199.
12. Ходкинсон, Д. П. Компетентная организация: психологический анализ процесса стратегического менеджмента [Текст] / Д. П. Ходкинсон, П. Р. Сперроу; пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – 392 с.

REFERENCES

1. Kontseptsiya “obshchestva znaniya” v sovremennoy sotsial’noy teorii: sb. nauch. tr. Ed. D. V. Efremenko. Moscow: INION RAN, 2010. 234 p.
2. Marinicheva M. K. *Upravlenie znaniyami na 100%: Putevoditel dlya praktikov*. Moscow: Alpina Biznes Buks, 2008. 230 p.
3. Merzlyakova E. V. *Upravlenie znaniyami kak sotsialnaya deyatelnost menedzhera. ScD Dissertation (Sotsiology)*. Moscow: MPGU, 2012.
4. Schütz A. *Izbrannoe: Mir, svetyashchiysya smyslom*. Moscow: ROSSPEN, 2004. (In Russian)
5. Nonaka I., Takeuchi H. *Kompaniya – sozdatel znaniya. Zarozhdenie i razvitie innovatsiy v yaponskikh firmakh*. Moscow: Olimp-Biznes, 2003. 384 p.: il. (In Russian)
6. Kolesov A. *Kakie ECM-napravleniya nuzhny vashemu predpriyatiyu?* Available at: <http://www.pcweek.ru/ecm/blog/ecm/4781.php> (accessed: 28.05.2013).

7. Parsons T. Ponyatie obshchestva: komponenty i ikh vzaimootnosheniya. *THESIS*. 1993, Iss. 2, pp. 94–122.
8. Terborn G. O granitsakh i dinamike norm i normativnogo deystviya. *Sotsiologicheskaya refleksiya. Sotsiologicheskoe obozrenie*. 2003, Vol. 3, No. 4.
9. De Long D., Seemann P. Confronting Conceptual Confusion and Conflict in Knowledge Management. *Organizational Dynamics*. 2000, Vol. 29, No. 1, pp. 33–44.
10. Davenport T. H. Zarabatyvaya umom. Kak povysit proizvoditelnost i uluchshit rezultaty deyatel'nosti rabotnikov intellektualnogo truda. Moscow: Olimp-Biznes, 2011. 304 p. (In Russian)
11. Tan C. W., Pan S. L., Lim E. T., Chan C. M. Managing Knowledge Conflicts in an Interorganizational Project. *J. of the American society for information science and technology*. 2005, 56 (11): 1187–1199.
12. Hodkinson D. P., Sparrou P. R. Kompetentnaya organizatsiya: psikhologicheskii analiz protsesa strategicheskogo menedzhmenta. – Kharkov: Gumanitarnyy Tsentr, 2007. 392 p. (In Russian)

Луцкая Екатерина Евгеньевна, кандидат философских наук, доцент кафедры теоретической и специальной социологии Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета

e-mail: ee.lutskaya@m.mpgu.edu

Lutskaya Ekaterina E., PhD in Philosophy, Associate Professor, Theoretical and Special Sociology Department, Institute of Social and Humanitarian Knowledge, Moscow State Pedagogical University

e-mail: ee.lutskaya@m.mpgu.edu

Мерзлякова Елена Викторовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и менеджмента факультета социологии, экономики, управления Московского социально-педагогического института

e-mail: elena-vm07@rambler.ru

Merzlyakova Elena V., PhD in Sociology, Associate Professor, Social and Humanitarian disciplines and Management Department, Sociology, Economics and Management Faculty, Moscow Social and Pedagogical Institute

e-mail: elena-vm07@rambler.ru

УДК 796.062
ББК 88.53+60.56

КОНФЛИКТЫ В СРЕДЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ПЕРСОНАЛА

Н. В. Масягина

Изучение конфликтов и конфликтных ситуаций в физкультурно-спортивных коллективах является важным разделом в работе администрации.

Любая организация состоит из определенного количества людей, которые являются ее сотрудниками – персоналом. Для них характерно наличие индивидуальных и корпоративных целей и задач, которые должны быть соотнесены с организационными.

В статье проведен анализ особенности формирования сотрудниками физкультурно-спортивных организаций, выявлены виды конфликтов.

Выделенные виды конфликтов определяют особенности управленческих решений руководителя: точность определения должностных обязанностей и функций всех сотрудников и подразделений, а также предъявление единых требований к работе исходя из должностных обязанностей сотрудников.

Ключевые слова: конфликт, персонал, физкультурно-спортивная организация, управленческое решение.

CONFLICT AMONG THE SPORTS STAFF MEMBERS

N. V. Masyagina

The study of conflict and conflict situations in sports teams is an important part in the administration work. Any organization consists of a number of people who are its staff members. They are characterized by the presence of individual and corporate goals and objectives, which should be linked with the organizational ones.

The article analyzes the peculiarities of the staff of sports organizations and identifies the types of conflicts.

The allocated types of conflict management define the features of administrative decisions: the accuracy of determining the duties and responsibilities of all the employees and departments as well as the presentation of the common requirements to work on the basis of the official duties of employees.

Keywords: conflict, staff, sports organizations, administrative decision.

Актуальность

Любая организация состоит из определенного количества людей, которые являются ее сотрудниками – персоналом. Для них характерно наличие индивидуальных целей и задач, которые должны быть соотнесены с организационными.

Сотрудники (персонал), составляющие организацию, являются главным ресурсом организационной деятельности, от качества, оперативности и точности функционирования которого зависит эффективность организации в целом. На каждого сотрудника организации возлагается определенный комплекс обязанностей, он обладает кругом полномочий и ком-

петенцией, посредством которых вносит свой вклад в достижение организационных целей. При этом взаимодействие членов организации должно быть сбалансировано и скоординировано, чтобы создавать сбалансированную и стабильную внутреннюю среду [1].

Однако в организации в большинстве случаев возникают проблемы вследствие недостаточного взаимодействия и скоординированного функционирования сотрудников организации. Одной из причин того, что сотрудники работают неэффективно, увольняются из организации, руководители теряют контроль над персоналом, производство приостанавливается и

возникает угроза самому существованию организации, являются конфликты.

Чаще всего конфликт ассоциируется с угрозами, спорами и т. п., откуда мнение, что это явление всегда нежелательное, что его необходимо избегать и немедленно разрешать, как только он возникнет.

Но во многих ситуациях конфликт помогает выявить разнообразие точек зрения, дает дополнительную информацию, помогает выявить большее число альтернатив или проблем. Это делает процесс принятия решений группой более эффективным, а также дает людям возможность выразить свои мысли и тем самым удовлетворить личные потребности в уважении и власти [2].

Таким образом, конфликт может быть функциональным и вести к повышению эффективности организации. Или он может быть дисфункциональным и приводить к снижению эффективности организации. Роль конфликта в основном зависит от того, насколько эффективно им управляют.

Цель исследования. Обеспечение эффективного функционирования физкультурно-спортивных организаций в современных условиях.

Методы исследования. Осуществлен анализ научной литературы по менеджменту и спортивному менеджменту, работа практических менеджеров оценивалась на основании документального отчета и собеседования. Проведены педагогические исследования, сделаны личные аналитические заключения, осуществлен обмен опытом с квалифицированными специалистами физической культуры и спорта, наблюдения произведены в сфере физической культуры и спорта.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение конфликтов и конфликтных ситуаций в физкультурно-спортивных коллективах является важным разделом в работе администрации.

Конфликты вызываются в основном двумя группами причин:

- причины, обусловленные трудовыми процессами;
- причины, обусловленные личностными особенностями сотрудников [3].

В практике работы физкультурно-спортивных организаций встречаются обе группы при-

чин, но вторая группа является доминирующей для коллективов физкультурно-спортивной отрасли. Дело в том, что сотрудниками этих коллективов являются, как правило, бывшие спортсмены, которые после выхода из активного соревновательного процесса переходят на работу в физкультурно-спортивные организации. Практика показала, что бывшие спортсмены обладают специфическими личными характеристиками: они весьма эмоциональны, ценят свои бывшие заслуги, болезненно относятся к тем, кто к этим заслугам относится безразлично и т. д. Несмотря на то, что конфликт рассматривается как движущая сила развития группы, в большинстве случаев он имеет гораздо больше отрицательных последствий. В коллективе конфликт приводит к ухудшению социально-психологического климата, нарушению гармонии во взаимоотношениях между работниками. При отрицательном социально-психологическом климате ухудшаются показатели результативности. Если в коллективе преобладают неприязнь, вражда, непонимание, то в нем идут бесконечные бесполезные споры, проявляющиеся в стремлении сводить счеты, сокращаются деловые контакты, невозможность совместной работы и в конечном итоге происходит распад коллектива [1]. Это создает дополнительную почву для различного рода конфликтов, с которыми руководителям организаций приходится сталкиваться систематически.

В 2012 г. нами проведено специальное исследование по оценке конфликтов в физкультурно-спортивных организациях.

С этой целью мы провели индивидуальный опрос 35 руководителей спортивных школ, училищ Олимпийского резерва и физкультурных центров. По нашей просьбе они ответили на вопрос, были ли в их организациях конфликты за истекший 2011 г. и какой характер носили эти конфликты. В табл. 1 приведены ответы в суммарном виде (общее количество конфликтов – 68).

Общее количество сотрудников в этих организациях (вместе с руководителями) составило 720 человек. Таким образом, в конфликтах приняли участие около 10% сотрудников.

Относительно небольшой состав участников конфликтов (10%) особых опасений не вызывает. Однако обращает на себя внимание факт подавляющего большинства среди видов конфликтов

Таблица 1

Наличие и виды конфликтов в 35 организациях Москомспорта за 2011 г.

№ п\п	Виды конфликтов	Количество	%
1	Внутриличностный	13	19,1
2	Межличностный	32	47,0
3	Личность и группа	7	10,4
4	Межгрупповой	16	23,5

таких, как межличностные (47%). Как показывает практика конфликтологии, межличностные конфликты являются самыми острыми и длительными по времени. Это говорит о том, что именно на эти конфликты должны обратить внимание руководители организаций. По нашему мнению, это объясняется как раз особыми свойствами личности бывших спортсменов. Обращаем также внимание на то, что межгрупповых конфликтов в данном исследовании тоже достаточно много (23,5%). Если межличностные конфликты выражают борьбу двух людей между собой, начинающуюся на любые темы: личная неприязнь, вмешательство третьего лица и т. д., то межгрупповые конфликты характерны тем, что выражают производственные вопросы: нехватку помещений, неточное распределение ресурсов организации и т. д. Отметим, что количество конфликтов типа «личность и группа» меньше всего встречается в нашей среде (10,4%). Однако по общему их числу (7) это количество весьма велико.

Большое количество межгрупповых конфликтов является более тревожным фактором, чем межличностные конфликты. Например, в них участвует большое количество людей (две группы значительно больше, чем две личности). В целом такие конфликты свидетельствуют о неблагополучии в общем составе работ (возможно, неправильно распределены рабочие задания). В этом случае руководитель должен очень внимательно осуществить анализ профессиональной ситуации.

Нами продолжено исследование на предмет выявления последствий конфликтов в этих кол-

лективах. С этой целью испытуемым было предложено ответить на вопрос, к каким последствиям привели выявленные ими конфликты. Ответы испытуемых сосредоточены в табл. 2.

Продолжение этого исследования осуществлялось нами в других организациях (17 организаций). Руководителям этих организаций было предложено ответить на вопрос, были ли у них конфликты и каковы их последствия. Все без исключения испытуемые ответили, что конфликты в их коллективах обычно бывают – именно такие как представленные выше. Все они имеют те же последствия. Однако в разных организациях эти последствия имеют различные виды: если организации большие, конфликты обычно распространяются на отдельные группы (отделы, кафедры, сектора и т. д.) и вся организация в целом может и не подозревать о наличии серьезных противоречий в отдельных группах. В этом случае все перечисленные последствия практически распространяются на те коллективы, в которых произошел конфликт. Если организации небольшие, то конфликт обычно распространяется на весь коллектив, втягивая в зону противоречий все новых и новых участников. Такой конфликт обычно погасить сложно. Надо отметить, что как бы и чем бы ни заканчивался конфликт, в итоге обычно в коллективе остается две группы участников: победители и побежденные. Этот факт очень влияет на состояние коллектива в последующей после конфликта работе. Так, победившие все время стараются продолжить конфликт с тем, чтобы еще значительней упрочить свою победу. Побежденные же чувствуют

Таблица 2

Последствия конфликтов в 35 организациях

№№	Последствия конфликтов	Количество случаев	%
1	Потеря рабочего времени	35	34,7
2	Некачественное выполнение заданий	28	27,7
3	Ухудшение климата в коллективе	32	31,7
4	Переход сотрудников из отдела в отдел	5	4,9
5	Увольнение	1	1,0

себя обиженными и несправедливо уязвленными. Они все время сосредоточены на том, как именно им следует вести себя дальше: найти способ для продолжения конфликта или пережить обиду. Оба случая весьма негативно действуют на весь коллектив. В результате этого можно сделать такой вывод: значительно лучше не допустить конфликт, чем его гасить. Это обстоятельство должно указать на то, что руководители наших организаций должны тщательно изучить конфликтные ситуации в их коллективах и иметь заранее в своем распоряжении эффективные методы их гашения. Можно сказать, что каждая организация весьма самобытна в развязывании и гашении конфликтов, что неудивительно, ведь носителями конфликтов бывают очень разные люди. В заключение отметим, что при повышении квалификации руководящих работников физкультурно-спортивных организаций изучение теории конфликтов является обязательным.

Выводы

В ходе проведенного нами исследования выявлены особенности и закономерности конфликта в физкультурно-спортивных организациях. При анализе видов конфликтов выявлено, что во всех задействованных в исследовании подразделениях виды конфликтов соответствуют установленным в ходе эксперимента (см. табл. 1).

Как видно из представленного материала, процентное соотношение видов конфликта зависит от размера организации: если организации большие, то конфликты обычно распространяются на отдельные группы (отделы, кафедры, сектора и т. д.) и вся организация в целом может и не подозревать о наличии серьезных противоречий в отдельных группах. Если организации небольшие, то конфликт обычно распространяется на весь коллектив, втягивая в зону противоречий все новых и новых участников.

Выделенные нами виды конфликтов определяют особенности управленческих решений руководителя: точность определения должностных обязанностей и функций всех сотрудников и подразделений, а также предъявление единых требований к работе исходя из должностных обязанностей сотрудников снижает вероятность возникновения конфликтных ситуаций.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Зельдович, Б. З.* Практический менеджмент [Текст]: учеб. пособие / Б. З. Зельдович, Н. М. Сперанская, М. И. Фаенсон. – М.: Изд-во МГУП, 2001. – 196 с.
2. *Герасимов, Б. Н.* Менеджмент персонала [Текст]: учеб. пособие / Б. Н. Герасимов, В. Г. Чумак, Н. Г. Яковлева. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 302 с.
3. *Переверзин, И. И.* Менеджмент спортивной организации [Текст]: учеб. пособие / И. И. Переверзин. – М.: ФиС, 2006. – 462 с.
4. *Начинская, С. В.* Основы экономики и менеджмента в сфере физической культуры и спорта [Текст]: учебник для студентов учреждений высш. образования / С. В. Начинская. – М.: Академия, 2014. – С. 162.

REFERENCES

1. Zeldovich B. Z., Speranskaya N. M., Faenson M. I. *Prakticheskiy menedzhment: ucheb. posobie*. Moscow: Izd-vo MGUP, 2001. 196 p.
2. Gerasimov B. N., Chumak V. G., Yakovleva N. G. *Menedzhment personala: ucheb. posobie*. Rostov on Don: Feniks, 2003. 302 p.
3. Pereverzin I. I. *Menedzhment sportivnoy organizatsii* [Tekst]: ucheb. posobie. Moscow: FiS, 2006. 462 p.
4. Nachinskaya S. V. *Osnovy ekonomiki i menedzhmenta v sfere fizicheskoy kultury i sporta: ucheb-nik dlya studentov uchrezhdeniy vyssh. obrazovaniya*. Moscow: Akademiya, 2014. P. 162.

Масягина Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент ГБУДПО «Московский учебно-спортивный центр» Москомспорта

e-mail: 01qwer@list.ru

Masyagina Natalya V., PhD in Education, Associate Professor, State budgetary educational institution of additional professional education, "Moscow Sports Centre" Moscow Sport Committee

e-mail: 01qwer@list.ru

УДК 378.126

ББК 74.58

ШАГ ВПЕРЕД, ДВА ШАГА НАЗАД: К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИЯХ И ТРАДИЦИЯХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А. А. Фролова

Вопрос о соотношении инноваций и традиций в образовательном процессе является достаточно непростым и дискуссионным. Всегда ли образовательное новшество является прогрессивным и поднимает качество образования на новый, более высокий уровень? Не исключена ли такая ситуация, что при инновационном приобретении в чем-то одном, в другом происходит потеря, или «шаг вперед» оборачивается также и «шагом назад»? Существуют ли такие образовательные традиции, которые заведомо выигрывают у любой инновации? Возможно ли говорить о безусловном прогрессе в области образования? Автор статьи предпринимает попытку в контексте полемики кумулятивистского и антикумулятивистского подходов рассмотреть вопрос о соотношении инновации и традиции в образовательном процессе. Поставленная задача решается путем проблемного рассмотрения некоторых образовательных инноваций, в числе которых лекции-презентации как новые технические средства обучения, модульно-рейтинговая система оценки, тестирование и письменные работы вместо устной формы контроля знаний; а также традиций, среди которых «билетная» система сдачи экзаменов, академическое, или «схоластическое» по преимуществу изложение учебного материала. Автор аргументированно показывает что большинство инноваций затрагивает форму образовательного процесса, не меняя его «схоластического» содержания, тогда как именно последнее должно быть подвергнуто конструктивной критике, радикальному пересмотру и реорганизации, которая и будет действительной и позитивной образовательной инновацией.

Ключевые слова: кумулятивизм, антикумулятивизм, прогресс, инновация, традиция, образовательный процесс, презентации, модульно-рейтинговая система, экзамен, схоластика.

ONE STEP FORWARD, TWO STEPS BACK: TO THE ISSUE OF INNOVATIONS AND TRADITIONS IN EDUCATIONAL PROCESS

A. A. Frolova

The article deals with the issue of correlation of innovations and traditions in educational process which is rather complicated and debatable. Is educational novelty always progressive and bringing education quality up to a new level? Can't there be such a situation when innovative acquisition means some loss, in other words "a step forward" means "a step back"? Are there such educational traditions that outweigh any innovations a priori? Is it possible to speak about a unconditional progress in education? The author of the article makes an attempt to consider the issue of correlation of innovations and traditions in educational process in the aspect of counter-position of cumulative and anti-cumulative approaches. The objective is being solved by means of problematic tackling of certain educational innovations that include lectures-presentations as new technical means of teaching, module-rating system, written tests instead of oral forms of knowledge control. The traditions viewed in this article are "cards" exam system, academic or "scholastic" lecturing. The author gives arguments that show that most innovations touch upon the form of educational process without changing its "scholastic" contents, whereas the latter must be reasonably criticized, radically reconsidered and reorganized, which will be a real and positive educational innovation.

Keywords: cumulativism, anticumulativism, progress, innovation, tradition, educational process, presentations, module-rating system, exam, scholasticism.

Одним из важных понятий проблемного поля современного образования является понятие инновации, которое предполагает создание и внедрение в образовательную сферу таких новшеств (принципов, методов, приемов, технологий, решений и т. п.), которые призваны ее оптимизировать и поднять на новый, более высокий качественный уровень. Так должно быть по замыслу; а также – в рамках кумулятивистского подхода инновации превосходят традиции и позволяют говорить о наличии прогресса в области образования. Однако стоит задаться вопросом, – всегда ли и действительно ли образовательные инновации благоприятно влияют на качество образования? Не является ли инновация по отношению к традиции, – в соответствии с основными установками антикумулятивизма, – не только «шагом вперед», но и «шагом (если не «двумя шагами») назад»? [1; 2] Не рассматривая всех имеющихся и возможных образовательных инноваций, равно как и всех традиций, остановимся на нескольких примерах из данной области.

Первый из них относится к так называемым техническим средствам обучения (ТСО). Почему – «так называемым»? Нередко можно встретиться с тезисом о том, что само наличие в некоем регионе, области, на некоей территории образовательных учреждений не означает возможности получения там качественного как общего, так и профессионального образования: детский сад, школа, колледж, высшее учебное заведение в столицах и центрах с одной стороны и те же образовательные учреждения в «забытых Богом» провинциях с другой стороны существенно отличаются друг от друга по уровню качества предоставляемых и оказываемых в них образовательных услуг, а значит, и по уровню качества полученного образования и, как следствие, – по возможности будущего социального маневра личности. Данное утверждение основано на нескольких соображениях-аргументах, среди которых низкий уровень материально-технического обеспечения образовательного процесса в провинциях, недостаток или прямое отсутствие необходимых ТСО, кадровый дефицит и т. п. Как это ни удивительно на первый взгляд, но этот вроде бы аксиоматический тезис возможно оспорить и подвергнуть конструктивной критике [3]. Основой этой критики будет не менее аксиоматичное утверждение, согласно которому центральной фигурой образовательного

процесса как в столицах, так и в провинциях не только России, но и любого государства является личность педагога (учителя, преподавателя), а не материально-техническая база и ТСО. Ни для кого не секрет, что если человек действительно является педагогом (по складу ума, природной предрасположенности, дарованиям, способностям, талантам, а также воспитанию и образованию), то он не только в обделенной техническими средствами обучения провинциальной школе, но и в каменной пещере, в буквальном смысле «на пальцах» сможет объяснить своим воспитанникам все, что требуется, начиная с умения читать, считать и писать – до сложнейших «материй» устройства мироздания, тайн человеческой экзистенции и запутанных хитросплетений социальных процессов [4].

Возвращаясь к техническим средствам обучения в контексте разговора про образовательные инновации, отметим, что некоторое время назад развитие информационных технологий «вооружило» преподавателей таким средством представления и изложения учебного материала, как презентация PowerPoint. Многие педагоги с воодушевлением восприняли эту возможность и стали активно ее использовать в учебном процессе. Один мой коллега даже сказал мне как-то, что у них на кафедре «принято» читать лекции с презентациями. Я тоже несколько раз попробовала воспользоваться вновь обретенным техническим средством и эмпирическим путем пришла к выводу, что данная инновация есть не что иное, как «шаг вперед», – по сравнению с доской и мелом, – и одновременно «двумя шагами назад». Почему?

Во-первых, сама презентация уместна далеко не по всякой учебной дисциплине. Например, она почти необходима в таком курсе, как «Мировая художественная культура», где желательно показывать аудитории произведения живописи, архитектуры, скульптуры и т. д., или же в курсе русской и мировой литературы, где с помощью презентации можно просмотреть фрагменты из различных экранизаций известных литературных произведений и более «наглядно» представить как идейный и художественный замысел автора, так и его воплощение. Но так ли необходима презентация в курсах, например, философии, социологии, политологии, психологии или педагогики, где в основном надо представить терминологический аппа-

рат, определения понятий и классификации? Вроде бы все вышеперечисленное более целесообразно один раз изложить в презентации, а потом просто показывать ее учащимся, вместо того чтобы каждый раз писать одно и то же мелом на доске во время учебных занятий.

Однако (и это во-вторых) изложение материала в процессе лекции с помощью презентации имеет несколько существенных недостатков. Нередко получается так, что преподаватель – создатель презентации – сначала переписывает из учебников в слайды термины, определения, схемы и т. п., после чего студенты переписывают это со слайдов в свои тетради, что является напрасной и бессмысленной тратой времени и сил, так как в этом случае можно было бы просто обратить внимание учащихся на соответствующие фрагменты учебников (или же выслать им имеющуюся презентацию на электронную почту для ознакомления). Если у студентов есть возможность познакомиться с материалом презентации в электронном варианте (или найти его в рекомендованных преподавателем учебниках и учебных пособиях), то какой смысл имеет переписывать его в тетради на занятиях?

В-третьих, сама специфика восприятия учащимися презентации явно свидетельствует не в пользу последней. Прежде всего следует отметить, что внимание студентов, которые должны и слушать лектора и смотреть слайды, рассредоточивается, что в значительной степени препятствует восприятию предлагаемого материала; оно тем эффективнее, чем более концентрированно подается последний. Закономерности как создания, так и восприятия устного и письменного текста являются различными. Устная речь – наиболее естественная форма существования языка, она появилась исторически намного раньше письменной, и поэтому неудивительно, что большинство людей предпочитают слушать и говорить, а не читать или писать. Поэтому только на первый и поверхностный взгляд представляется, что при чтении лекций с презентациями (когда студенты и слушают преподавателя, и просматривают слайды), образовательный эффект увеличивается; в действительности одно здесь именно мешает другому, как бы «сбивает» его, в результате чего качество образовательного мероприятия не возрастает, как может показаться, а только снижается [5]. Устное выступление преподавателя воспринимается учащими-

ся намного лучше, чем в формате просмотра слайдов презентации, еще и по одной простой, но достаточно важной в данном случае физиологической причине. Следует отметить, что чаще всего студенты именно плохо видят, а не слышат (приблизительно каждый второй страдает той или иной степенью близорукости), в силу чего им проще слушать педагога, а не щуриться, напрягая глаза, или надевать очки для просмотра проектируемых слайдов. Здесь надо обратить внимание на то, что речь идет о действительно хорошо подготовленном и исполненном преподавателем лекционном выступлении, а не о том случае, когда он в буквальном смысле прочитал (зачитал) лекцию по пожелтевшим от времени листочкам, на которые она была когда-то выписана им из скучных и малопонятных учебников.

Наконец (и это в-четвертых), обычно подчеркивание преимуществ инновационной презентации перед традиционными доской и мелом исходит из того, что при использовании презентации преподаватель избавляется от необходимости многократно записывать на доске одно и то же. В данном случае это многократное записывание, как это ни удивительно, на первый взгляд, имеет определенный глубокий смысл: когда преподаватель что-то пишет на доске, а студенты записывают то же в тетради, происходит именно некое совместное учебное действие, способствующее установлению (пусть и косвенным образом) эмпатийного контакта между педагогом и учащимися. Они действуют вместе, и это их (на иррациональном уровне) объединяет; когда же преподаватель все уже написал в слайдах и теперь «отдыхает», в то время как студенты переписывают их, этого совместного действия (взаимодействия) не происходит, в результате чего имеет место (также на иррациональном уровне) некоторое отчуждение между обучающим и обучающимися [6]. Здесь будет уместной аналогия с живым театральным спектаклем и его видеозаписью: зачем много раз играть один и тот же спектакль, если можно записать его на видео, после чего многократно транслировать? Ценность живого театрального спектакля заключается в том, что в нем каждый раз воссоздается уникальный, единственный, неповторимый, а потому новый мир. Примерно то же самое происходит или должно происходить во время каждой лекции: именно в случае

ее «единичности», или «единственности», она имеет шансы быть действительно качественной, плодотворной и запоминающейся [7].

Еще одной образовательной инновацией последних лет является балльно-рейтинговая (или модульно-рейтинговая) система оценки: вместо того чтобы традиционно устно отвечать на экзаменах во время сессии, в течение семестра студент набирает определенное количество баллов, которое может быть засчитано ему в качестве зачета или экзамена. Эти баллы он может «заработать», например, посещая лекции, выступая на семинарах, выполняя письменные работы и т. д. Посетил лекцию – получил сколько-то баллов, пропустил лекцию – этих баллов у тебя нет. Ни для кого не секрет, что само посещение студентом лекции никак не означает, что он действительно все слушал, слышал и воспринимал. Часто студенты именно ментально отсутствуют на лекции при физическом присутствии: поскольку лекции «надо посещать» и преподаватель «отмечает» поименно всех присутствующих. Если же за посещение лекций можно получить какие-то зачетные баллы, то тогда сходить и посидеть на лекции, играя в телефон, беседуя с товарищем или просто глядя по сторонам, не составит никакого труда. Выступление на семинаре или выполненные письменные работы и полученные за них баллы могут представлять собой почти то же самое: студенту может не составить труда найти в Интернете некий материал, списать его и зачитать на семинаре, не понимая толком, о чем вообще идет речь, или точно так же подготовить письменную работу и сдать ее преподавателю. Пусть даже последний и скажет, что выступление на семинаре или письменная работа характеризуются ненадлежащим качеством и плохо подготовлены, но сам факт некоего учебного действия со стороны студента, вне всякого сомнения, имел место, так что извольте поставить ему пусть и минимальное, но все же какое-то причитающееся количество зачетных баллов. Понятно, что при такой инновации, как модульно-рейтинговая система оценки, действительный уровень знаний, умений и навыков учащихся оставляет желать много лучшего: если попробовать спросить студента, «успешно» сдавшего какой-либо семестровый предмет, о чем шла речь в этом курсе, что он запомнил, что ему больше всего понравилось и что он сможет из усвоенного в дальнейшем как-

то использовать не только в своей профессиональной деятельности, но и вообще в жизни, то не исключено, что этот студент не сможет ответить ни на один из заданных вопросов. Если же вместо набирания баллов он вынужден был бы действительно осваивать и учить материал и устно отвечать во время экзаменационной сессии, то в этом случае намного больше надежды на то, что в его памяти нечто останется. Таким образом, данная инновация, которая вроде бы должна быть «шагом вперед» по сравнению с традицией, является «двумя шагами» назад: при модульно-рейтинговой системе оценки учебный материал во многом проходит «мимо» учащихся; такая система по самому своему замыслу именно создает и провоцирует это «прохождение мимо» [8].

Однако и система традиционной семестровой сдачи экзаменов не лишена серьезных и существенных недостатков, претензий и возражений. Далее на примере анализа традиционного экзамена будет показано, как образовательная инновация может действительно превзойти традицию по своей качественности и результативности, или как можно всего лишь незначительно реформировать традицию, чтобы она, не превращаясь в инновацию, могла поднять качество образования на новый, более высокий уровень.

Практика сдачи экзаменов по билетам не только повсеместно распространена, но и зачастую административно насаждается: в большинстве случаев преподаватели, рискующие уклоняться от «билетного» приема экзаменов, как правило, подлежат наказанию. Как правило, преподавателям вместе с экзаменационной ведомостью выдается памятка-инструкция из десятка предписаний, одним из которых является требование «принимать экзамен только по билетам, утвержденным и подписанным зав. кафедрой» соответствующей дисциплины. Именно билетная экзаменационная система сформировала в студенческом сознании устойчивое представление об экзаменах как о лотерее. Попался «хороший» билет – положительная оценка тебе гарантирована; достался «плохой», даже если неплохо знаешь остальные, – получишь тройку или вообще приходи на пересдачу [9].

Одним из самых простых, старых, широко распространенных и весьма надежных студенческих способов сдать экзамен без особого труда является банальное списывание. Студенты не перестанут списывать до тех пор, пока будет сохра-

няться «билетная» система сдачи экзаменов. Именно она инициирует списывание и ему подобные приемы, является их непосредственной причиной. Списывание, как и другие методы из богатого студенческого арсенала «успешной сдачи экзамена», представляет собой своего рода средство борьбы с той лотереей, которая вытекает из «билетной» экзаменационной системы. Как видим, последняя превращает экзамен из реального элемента учебного процесса, посвященного закреплению и контролю знаний, в подобие плохого театрализованного представления и профанацию. Оценки, выставленные преподавателем по «билетной» системе приема экзаменов, являются «липовыми», ни о чем не свидетельствуют и ничего не значат. Реальная подготовка студентов, уровень их знаний, умений и навыков при подобном положении дел, как правило, не выявляется. Таким образом, «билетные» экзамены, по крупному счету, вообще не являются экзаменами.

Против утверждения, что экзамен с билетами является лотереей, можно выдвинуть еще одно, очень простое, но верное возражение. Преподаватель, выслушав ответ студента по билету, может задать ему любые дополнительные вопросы в рамках изученного курса, и в этом «послебилетном» собеседовании как раз и будет выявлен реальный уровень его подготовки. Кстати, практика дополнительных вопросов делает бессмысленным и традиционное списывание, о котором говорилось выше. Данное возражение совершенно справедливо, но оно ставит под сомнение целесообразность студенческого ответа на экзамене по билету: если преподаватель все равно будет спрашивать студента по всему курсу, тогда каков смысл «билетного» ответа? Зачем в этом случае вообще нужны билеты: как дань традиции, необходимая условность вуза, повод для экзаменационной беседы? Может быть, следует начинать экзамен сразу с собеседования по всему изученному материалу, вместо того чтобы тратить время и силы экзаменуемого и экзаменатора на бессмысленный и комичный спектакль с билетами.

Основной шаг в реформировании несовершенной и даже порочной традиционной системы приема и сдачи семестровых вузовских экзаменов мне видится в упразднении билетов как ее необходимого элемента. Что это будет – образовательная инновация, или же всего лишь реформированная в лучшую сторону традиция, или не-

кий синтез того и другого? Устный ответ выявляет действительный уровень подготовки учащегося, и поэтому он несомненно намного предпочтительнее письменной работы или инновационного и широко ныне распространенного тестирования, которые по самому своему замыслу и природе вообще не могут ничего выявить в плане усвоенных студентами знаний. Вспомним знаменитое высказывание Сократа: «Заговори, чтобы я тебя увидел». Не услышал, а именно увидел: не глаза, а речь человека является «зеркалом души»; стоит человеку заговорить, как его сразу становится, пусть не полностью и не во всем, но «видно» – уровень развития, образование, социальное происхождение, внутренний мир, степень рефлексии и т. п. Когда студент начинает именно устно отвечать, а не зачитывать по листочку списанный материал билета, то его также становится «видно» – не только то, готов он к экзамену или нет, но и насколько готов, его действительная, а не липовая оценка становится видной с первых же мгновений его устного выступления.

Предлагаемая мной инновация или реформированная традиция заключается в том, что экзамен должен представлять собой индивидуальное (преподаватель – студент) блиц-собеседование по всему материалу изученного курса, в виде коротких вопросов и ответов, которые должны быть направлены не только на воспроизведение некоей информации, но и на выявление уровня ее понимания, способности в ней самостоятельно ориентироваться и применять на практике.

Система экзаменационного собеседования является достаточно эффективной, действительно определяющей подлинное качество подготовленности учащихся по тому или иному предмету. Она также делает бессмысленным списывание, заставляет учащихся по-настоящему готовиться, экономит студенческое и преподавательское время, превращает экзамен из лотереи и фарса в реальный контроль знаний, умений и навыков, то есть делает его тем, чем он и должен быть по замыслу и определению.

Далее целесообразно остановиться еще на одной образовательной – негласной и крайне негативной (без преувеличения) – традиции, которая с незапамятных пор обретается в высших учебных заведениях и подлежит радикальному преодолению и замене действительно позитив-

ной инновацией. Речь идет о традиции схоластики. Здесь у читателя может возникнуть удивление и недоумение – при чем тут схоластика? Ведь она представляет собой средневековую философию.

Современные толковые словари определенно говорят нам о существовании двух значений термина «схоластика»: «1. Средневековая философия, создавшая систему искусственных, чисто формальных логических аргументов для теоретического обоснования догматов церкви. 2. Знания, оторванные от жизни, основывающиеся на отвлеченных рассуждениях, не проверяемых опытом»¹. Второе значение может быть расширено и конкретизировано: речь идет о рассуждениях не только оторванных от жизни, но также многословных, запутанных и поэтому не вполне понятных и трудновоспринимаемых.

Вот для примера название одной научной статьи: «Этапы формирования приемов абстрагирования признаков наблюдаемых предметов у детей старшего дошкольного возраста». В одном предложении – пятикратный родительный падеж, употребление которого находится за пределами всех норм логики, стилистики, риторики и даже здравого смысла. Иногда двукратный родительный режет слух и глаза, а пятикратный приводит почти к абракадабре, делает мысль не только неясной, но и фактически невоспринимаемой [10].

Часто студенты, напрасно теряя время и силы, неизвестно зачем и для кого прорываются через нагромождения отглагольных существительных, родительных падежей и канцелярских штампов. Они были бы совершенно правы, если бы следовали совету Фрэнсиса Бэкона выбрасывать схоластические книги, и если нет под рукой других, то, самостоятельно размышляя, искать ответы на вопросы и решения проблем не на страницах статей и монографий, но в собственном опыте и разумении. Бэкон потратил немало сил на борьбу со схоластикой, но с тех пор прошло более 300 лет, а «идолы театра» (так он называл безграничное доверие ученым авторитетам) по-прежнему сковывают наш разум, мешая ему самостоятельно смотреть на мир [11; 12].

Надо отметить, что нынешняя схоластика не всегда призвана скрывать за сложными формами отсутствие содержания. Иногда она появляется произвольно – от неумения просто и ясно из-

ложить мысли (действительно ценные и глубокие), или же – произвольно – от нежелания это сделать, или же, наконец, – от страсти к витиеватости и самолюбованию. Нередко преподаватель демонстративно и намеренно игнорирует сложность предлагаемого студентам материала, его непонимание ими, видимо, исходя из того, что если нечто понятно ему, то оно так же, каким-то удивительным образом, «по умолчанию», должно быть понятным и для учащихся. Неудивительно, например, что преподавателю философии с солидным стажем работы ясно (да и то, может быть, не совсем), о чем идет речь, когда он говорит, что «в определенном смысле свобода дедуцируется из интенциональной активности трансцендентального субъекта, поскольку что такое конституирование трансцендентального предметного мира в интенциональных актах, как не свободная активность субъекта?» [13, с. 296]. Однако что на это могут сказать студенты, у которых нет ни соответствующей философской подготовки, ни веских мотивов для того, чтобы вникать в эту, с их точки зрения, «галиматью»?

«Каждый слышит лишь то, что он понимает», – очень точно и проникновенно заметил как-то И. В. Гете. Иногда утверждают, что о сложном невозможно говорить просто без потери какой-то части содержания. Невозможно в принципе – или же мы просто не умеем этого сделать? Вот как надо ставить вопрос. Скорее всего, не умеем мы, потому что у древних это прекрасно получалось, ведь не случайно до нас дошел знаменитый античный императив: «Расскажи мне об этом, *stans pede in uno* (стоя на одной ноге)» (то есть кратко, ясно и точно, выразив в нескольких словах самую суть).

Для сравнения, примера и иллюстрации того, что учебный материал вполне можно сделать внятным и ясным и даже интересным и полезным, откроем учебное пособие по философии талантливого автора В. И. Губина: «Наука имеет дело с проблемами, а философия – с тайнами. Чем тайна отличается от проблемы? Проблема – это то, что рано или поздно можно решить. Например, сейчас для науки является проблемой управляемая термоядерная реакция, и эту проблему она рано или поздно решит. Но есть такая вещь, как смерть. Это не проблема, а тайна, ника-

¹ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998. С. 783.

кие наши знания о ней нам не помогают. Мы сможем узнать, что такое смерть, только когда будем умирать. Тайной является любовь. Никогда не известно, почему один человек любит другого, и бесполезно рассказывать человеку, никогда не любившему, что такое любовь. Полюбишь – узнаешь. Тайной в отличие от проблемы является то, что нужно прожить. Не знать – знания тут не помогут, – а прожить» [14, с. 4–5].

Далее приведем отрывок, посвященный греческой философии, из книги выдающегося отечественного ученого и педагога М. Л. Гаспарова «Занимательная Греция»: «Фалес и его ученики рассуждали так. Давайте для каждого понятия подбирать другое понятие, более широкое и общее. Что такое Фалес? Житель Милета. Что такое житель Милета? Грек. Что такое грек? Человек. Что такое человек? Живое существо. А что такое живое существо? Тут, пожалуй, и не ответишь: такого общего понятия еще нет в языке. Начнем с другого конца. Что такое вот эта штучка в перстне? Аметист. Что такое аметист? Камень. Что такое камень? Вещество. А что такое вещество? Опять нельзя дать ответа: опять мы пришли к тому самому общему понятию, которого еще нет в языке. Как же назвать это понятие, которое должно охватывать все, что есть на свете, – и человека, и камень, и траву, и ветер? “Назовем его водой”, – говорил Фалес. Почему он так говорил? Может быть, потому, что воду легче всего видеть и твердой, и жидкой, и газообразной; а может быть, потому, что он вспоминал древний миф, по которому прародителем всего, что есть на свете, был старец Океан, объемлющий весь мир» [15, с. 119–120]. Как видим, можно простое изложить сложно, а можно сложное изложить просто и ясно (как это удалось сделать в своих книгах, например, В. Д. Губину и М. Л. Гаспарову); при должных усилиях можно сделать «прозрачной» любую «глубину», а также можно даже на «мелком месте» так все запутать и «намутить», что никто ничего не сможет понять и разобраться в предлагаемом схоластически построенном материале.

Если мы не можем (или не хотим?) излагать понятно, то зачем же тогда вообще излагать? Наши знания – это духовный капитал. А капитал, как известно, только тогда богатство, когда он обращается, а не лежит мертвым грузом. Наши знания и идеи только тогда духовное богатство, когда они передаются нашим слушателям и читате-

лям, воспринимаются ими. В противном случае они ничемный балласт, не нужный никому, кроме нас самих. Да и нам он непонятно зачем [16].

Одной из важных задач современного образования является, на мой взгляд, борьба с вузовской схоластикой, разрушение негативной схоластической традиции и создание позитивной инновации, которая заключалась бы в создании ясных, отчетливых, «прозрачных», интересных и полезных текстов учебных материалов по различным изучаемым дисциплинам, – текстов, которые студенты могли бы осваивать с легкостью и удовольствием, а значит – с большей отдачей и на более высоком качественном уровне, так как в данном случае будет присутствовать познавательный интерес и, как следствие, совсем иная мотивация, как в случае со схоластикой – поскорее каким-нибудь обманным путем сдать зачет или экзамен по «скучной, занудливой и ненужной» дисциплине и навсегда забыть и ее, и педагога, который ее преподавал, превратив интересный и полезный по сути предмет в схоластические тернии. Выше были приведены примеры как схоластического, так и антисхоластического построения учебных текстов. К сожалению, второе является более исключением, нежели правилом; а исключения только подтверждают печальное в данном случае правило, в силу чего и можно говорить о схоластической образовательной традиции и необходимости создания антисхоластической инновации. Вышеупомянутые авторы ясных и интересных учебных текстов В. Д. Губин и М. Л. Гаспаров могут рассматриваться как «борцы со схоластикой». К сожалению, я не знакома с ними, но, к счастью, знакома еще с одним интересным автором, который является моим преподавателем, а ныне коллегой, – это Д. А. Гусев – известный педагог, исследователь проблем преподавания социально-гуманитарных дисциплин в средней и высшей школе, автор многочисленных учебных пособий по философии и логике для студентов и школьников, которые написаны им именно в антисхоластическом ключе [17; 18]. Именно в силу такой методической и дидактической направленности учебных книг Д. А. Гусева студенты с неизменным постоянством отмечают, что это одни из немногих учебных пособий, освоение которых является не тягостным и утомительным, а легким и приятным занятием.

Вот в самых общих чертах антисхоластическая преподавательская концепция Д. А. Гусе-

ва: 1) преподаваемый материал должен быть живым, интересным и максимально приближенным к жизни: необходимо показывать студентам где, когда и как они смогут использовать полученные знания и навыки; 2) максимум материала давать на аудиторных занятиях, минимум – для самостоятельной подготовки; 3) развивающие цели преподавания должны быть приоритетными перед образовательными: студенты должны не столько запомнить материал, сколько понять его и уметь в дальнейшем самостоятельно использовать; 4) студенты должны быть не пассивным и подчиненным объектом образовательного процесса, а активным и равноправным участником учебного диалога; 5) широко использовать межпредметные связи: опираться на жизненный опыт студентов и максимально задействовать знания и навыки, полученные ими в предыдущие годы обучения (в школе и вузе) [19–21].

С полным основанием возможно утверждать, что практическая реализация этой концепции вкупе с созданием ясных, понятных и интересных учебных текстов является несомненной образовательной инновацией, которая действительно поднимает качество образования на новый уровень и делает его намного более эффективным, в отличие от рассмотренных выше инноваций (презентаций как новых ТСО, модульно-рейтинговой системы оценки, тестирования и т. п.), которые, с одной стороны, представляют собой некое приобретение, «шаг вперед», а с другой – безусловную потерю, то есть «два шага назад», в результате чего оказывается, что «воз и ныне там». Кроме того, такого рода инновации затрагивают больше форму образовательного процесса, не меняя его содержания, тогда как именно последнее, в силу вышесказанного, должно быть подвергнуто конструктивной критике, радикальному пересмотру и реорганизации, которая и будет в данном случае именно благотворной инновацией. Создание таких учебных материалов, по которым студенты могли бы и хотели бы заниматься без принуждения и особенных усилий и затрат по преодолению схоластических дебрей, превращение корня учения из «горького» в «сладкий» является, вне всяких сомнений, действительным образовательным «шагом вперед», без возвращения назад.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гусев, Д. А.* История философии [Текст] / Д. А. Гусев, П. В. Рябов, Р. В. Манекин. – М.: Слово, 2004.
2. *Рыбакова, Н. А.* Манипулятивный стереотип профессиональной деятельности педагога и способы его преодоления [Текст] / Н. А. Рыбакова // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 124–142.
3. *Флеров, О. В.* Особенности преподавания второго иностранного языка в нелингвистическом вузе [Текст] / О. В. Флеров // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 1–25.
4. *Флеров, О. В.* Особенности преподавания английского языка студентам с высоким уровнем языковой подготовки [Текст] / О. В. Флеров // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 100–123.
5. *Гусев, Д. А.* К вопросу о риторической культуре преподавателя высшей школы [Текст] / Д. А. Гусев // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 141–176.
6. *Струнина, А. А.* Педагогические условия организации интерактивного обучения [Текст] / А. А. Струнина // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 8. – С. 55–56.
7. *Гусев, Д. А.* Основные принципы эффективного построения системы дистанционного обучения [Текст] / Д. А. Гусев // Наука и школа. – 2014. – № 5. – С. 106–112.
8. *Флеров, О. В.* Повышение эффективности обучения студентов иностранному языку на основе коммуникативной методики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. В. Флеров. – М., 2013.
9. *Гусев, Д. А.* Экзамен – всегда «праздник»? [Текст] / Д. А. Гусев // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 84–86.
10. *Гатиатуллина, Э. Р.* Горек ли корень учения? Или к вопросу о личности педагога в образовательном процессе [Текст] / Э. Р. Гатиатуллина // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 20–44.
11. *Потатуров, В. А.* Новой России – новое гуманитарное образование [Текст] / В. А. Потатуров // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 5 (8). – С. 167–175.
12. *Гусев, Д. А.* Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе [Текст] / Д. А. Гусев // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 62–69.

13. Зотов, А. Ф. Западная философия XX века [Текст]: учеб. пособие / А. Ф. Зотов, Ю. К. Мельвиль. – М., 1998.
14. Губин, В. Д. Основы философии [Текст]: учеб. пособие / В. Д. Губин. – М., 1999.
15. Гаспаров, М. Л. Занимательная Греция [Текст] / М. Л. Гаспаров. – М., 2004.
16. Волкова, Е. Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе [Текст] / Е. Г. Волкова // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 80–115.
17. Гусев, Д. А. Удивительная философия [Текст] / Д. А. Гусев. – М., 2014.
18. Гусев, Д. А. Удивительная логика [Текст] / Д. А. Гусев. – М., 2013.
19. Гусев, Д. А. Логическая культура в преподавательской деятельности [Текст] / Д. А. Гусев // Преподаватель XXI век. – 2005. – № 1. – С. 15–21.
20. Гусев, Д. А. К вопросу о содержании учебного курса философии в средней и высшей школе [Текст] / Д. А. Гусев // Наука и школа. – 2002. – № 4. – С. 2–7.
21. Гусев, Д. А. Логика и теория научной аргументации [Текст]: учеб. пособие / Д. А. Гусев, Э. Р. Гатиатуллина. – М., 2014.
6. Strunina A. A. Pedagogicheskie usloviya organizatsii interaktivnogo obucheniya. *Srednee professionalnoe obrazovanie*. 2009, No. 8, pp. 55–56.
7. Gusev D. A. Osnovnye printsipy effektivnogo postroeniya sistemy distantsionnogo obucheniya. *Nauka i shkola*. 2014, No. 5, pp. 106–112.
8. Flerov O. V. Povyshenie effektivnosti obucheniya studentov inostrannomu yazyku na osnove kommunikativnoy metodiki. *PhD Dissertation (Education)*. Moscow, 2013.
9. Gusev D. A. Ekzamen – vsegda “prazdnik”? *Vysshiee obrazovanie v Rossii*. 2003, No. 2, pp. 84–86.
10. Gatiatullina E. R. Gorek li koren ucheniya? Ili k voprosu o lichnosti pedagoga v obrazovatelnom protsesse. *Sovremennoe obrazovanie*. 2015, No. 2, pp. 20–44.
11. Potaturov V. A. Novoy Rossii – novoe gumanitarnoe obrazovanie. *Obrazovatelnye resursy i tekhnologii*. 2014, No. 5 (8), pp. 167–175.
12. Gusev D. A. Mirovozzrencheskaya orientatsiya prepodavatelya sotsialno-gumanitarnykh distsiplin v obrazovatelnom protsesse. *Obrazovatelnye resursy i tekhnologii*. 2014, No. 4 (7), pp. 62–69.
13. Zotov A. F., Melvil Yu. K. *Zapadnaya filosofiya XX veka: ucheb. posobie*. Moscow, 1998.
14. Gubin V. D. *Osnovy filosofii: ucheb. posobie*. Moscow, 1999.
15. Gasparov M. L. *Zanimatel'naya Gretsija*. Moscow, 2004.
16. Volkova E. G. Osnovnye problemy prepodavaniya filosofii v vuze. *Sovremennoe obrazovanie*. 2015, No. 2, pp. 80–115.
17. Gusev D. A. *Udivitel'naya filosofiya*. Moscow, 2014.
18. Gusev D. A. *Udivitel'naya logika*. Moscow, 2013.
19. Gusev D. A. Logicheskaya kultura v prepodavatel'skoy deyatelnosti. *Prepodavatel XXI vek*. 2005, No. 1, pp. 15–21.
20. Gusev D. A. K voprosu o soderzhanii uchebnogo kursa filosofii v sredney i vysshey shkole. *Nauka i shkola*. 2002, No. 4, pp. 2–7.
21. Gusev D. A., Gatiatullina E. R. *Logika i teoriya nauchnoy argumentatsii: ucheb. posobie*. Moscow, 2014.

REFERENCES

1. Gusev D. A., Ryabov P. V., Manekin R. V. *Istoriya filosofii*. Moscow: Slovo, 2004.
2. Rybakova N. A. Manipulyativnyy stereotip professionalnoy deyatelnosti pedagoga i sposoby ego preodoleniya. *Sovremennoe obrazovanie*. 2015, No. 1, pp. 124–142.
3. Flerov O. V. Osobennosti prepodavaniya vtorogo inostrannogo yazyka v nelingvisticheskom vuze. *Sovremennoe obrazovanie*. 2015, No. 1, pp. 1–25.
4. Flerov O. V. Osobennosti prepodavaniya angliyskogo yazyka studentam s vysokim urovnem yazykovoy podgotovki. *Sovremennoe obrazovanie*. 2015, No. 1, pp. 100–123.
5. Gusev D. A. K voprosu o ritoricheskoy kulture prepodavatelya vysshey shkoly. *Sovremennoe obrazovanie*. – 2015, No. 2, pp. 141–176.

Фролова Александра Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета
e-mail: strunya@yandex.ru

Frolova Alexandra A., PhD in Education, Associate Professor, Preschool Pedagogy Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: strunya@yandex.ru

УДК 37.036.5
ББК 88.23

СВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И АСИММЕТРИИ ЗРИТЕЛЬНОГО СЕНСОРНОГО ВХОДА У ШКОЛЬНИКОВ

А. А. Фабинская, Е. В. Фомина

В настоящей работе проведено изучение связи креативности и сочетаний асимметрий у школьников начальной и средней школы. 80 испытуемых обоего пола были разделены на группы с разными сочетаниями функциональных асимметрий и показателей на определение творческой одаренности на основе теста Торренса. Оригинальность мышления выше у детей 7–9 лет с предпочтением левого ведущего глаза по сравнению с детьми с правым ведущим глазом. Оригинальность предопределяет создание новых идей. В возрасте 10–12 лет дети с ведущим левым глазом превосходят своих сверстников по показателям гибкости мышления. Связи моторных асимметрий с креативностью не обнаружено, что, возможно, обусловлено социокультурным давлением праворукой среды.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, функциональная межполушарная асимметрия мозга, латеральность, школьники, психофизиологические особенности, начальная школа.

CONNECTION BETWEEN CREATIVITY AND ASYMMETRY OF THE VISUAL SENSORY INPUT AMONG PUPILS

A. A. Fabinskaya, E. V. Fomina

The article analyzes the connection between creativity and combinations of different asymmetries among pupils of primary and secondary school. 80 subjects of both sexes were divided into the groups with different combinations of functional asymmetries and indexes defining creativeness on the basis of Torrance test. 7–9 years old children with a preference to the leading left eye have a higher originality of thinking comparing to the children with a preference to the leading right eye. Originality predetermines creation of new ideas. At the age of 10–12 years children with the leading left eye tower above their peers according to the indexes of the flexibility of thinking. There were no connections found between motor asymmetry and creativeness, it is probably due to the social and cultural pressure of the right-handed environment.

Keywords: creativity, creative skills, functional hemispheric asymmetry of the brain, laterality, school-children, physiological features, elementary school.

Креативность определяет способность генерировать новые идеи. Термин «креативность» происходит от англ. creative – творческий, творчество, восходя в свою очередь к лат. creatio – созидание. В наше время исследования креативности выполняются в различных отраслях знания в философии, психологии, педагогике, социологии, экономике, а также биологии и исследованиях мозга, информатике и робототехнике, при создании искусственного интеллекта и др. Предметом исследования при этом являются творческие возможности человека, природа творчества, раз-

вития знаний, изучение креативности как универсального процесса. Под креативностью Торренс понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии, считая, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата [1].

Изучение одаренных детей и их выявление является важным в нашем современном мире и в век новых технологий. *Благодаря креативному мышлению реализуются новые задачи,*

человечество прогрессирует. И чтобы развитие продолжалось, должно быть постоянное совершенствование креативных способностей человека.

Знания в рамках проблемы функциональной специфичности полушарий важны при реализации индивидуального подхода в педагогическом процессе [2], отборе в спорте и построении методик в тренировочной деятельности [3–5].

Многообразие работ и исследований по асимметрии не дает однозначного ответа на поставленные вопросы, и вопросы психофизиологии леворуких и людей с левыми сочетаниями асимметрий являются плохо изученными, что должно быть исправлено в дальнейших исследованиях [6]. Эта тема вызывает большой интерес для физиологии, возрастной физиологии и педагогики в целом.

Творческие способности школьников разного возраста, поиск талантливых детей [7], поддержка и помощь таким детям при обучении в школе [8] и адекватные методы оценки творческой одаренности и ее определения являются важными направлениями современной педагогики и психологии [9; 10].

Функциональная асимметрия мозга входит в сферу интересов в различных профессиях [11; 12] и является одним из важных факторов, определяющих успешность в профессиональном спорте [3]. В настоящее время существует несколько терминов для определения функциональных асимметрий у индивидуума, при этом смысл, вкладываемый в эти понятия, несколько отличается в зависимости от способа определения функциональных асимметрий, количества определяемых предпочтений, а также группировки обследованных лиц [11; 13; 14]. В настоящее время установлена связь функциональной асимметрии мозга и психофизиологических особенностей организма [11], с эмоционально-личностными качествами [8], двигательными особенностями человека его адаптационными возможностями [14], творческими особенностями [10], когнитивными составляющими, интеллектом и познавательными процессами [9] и проблемой индивидуального здоровья [15].

Латеральный фенотип формируется в онтогенезе. Есть предположение, что доминиро-

вание руки происходит в 7–10 месяцев, по мнению ряда авторов, окончательный выбор ведущей руки осуществляется к 3–4 годам [16]. Выбор ведущей руки зависит от генетического наследования, но обучающая среда и обучение, направленное преимущественно к функциям левого полушария, подвергает леворуких социальному давлению [16]. Превосходство левого зрительного поля в восприятии изображения лиц проявляется в 4–8-летнем возрасте [17]. За последние 20 лет гипотеза полного доминирования левого полушария сменилась предположением о парциальном доминировании и взаимодействии полушарий. Целостной картины становления асимметрии в онтогенезе нет до сих пор. Существует множество работ с разными предположениями, но становление асимметрии на ранних стадиях онтогенеза невыяснено.

Таким образом, в настоящий момент отсутствует четкое представление о связи латерального фенотипа с креативными возможностями личности. В нашем исследовании предпринята попытка изучения влияния сочетаний моторных и сенсорных асимметрий на творческие возможности школьников, в частности проявления креативности.

Материалы и методы

Индивидуальный профиль межполушарной функциональной асимметрии головного мозга определялся на основе выполнения проб. Мануальная функциональная асимметрия определялась на основе проб: «переплетение пальцев рук», «аплодирование», «поза Наполеона», «тест вытянутых рук», выполнение вращательных движений «помешивание» [14]. Преобладание одной из рук называется рукостью или ведущей рукой. Рукость определяет предпочтение одной руки, которая выражается не только в том, какой рукой пишет человек, но и силу руки, ее размеры по сравнению с другой рукой, ловкость и скорость реакции [13].

Одним из способов определения моторной асимметрии является использование опросников, их результаты основываются на самооценке испытуемых, и это не всегда отражает объективную картину. При выполнении самооценки мануальной асимметрии обследуемые нами лица отвечали на вопросы: «Ка-

кой рукой вы пишете? Какой рукой предпочитаете выполнять бытовые действия (моете посуду, открываете банки, вырезаете ножницами)? Есть ли левши среди близких родственников?» При опросе очень важно получить данные о том, не родился ли обследуемый в двойне; какой рукой начал писать, возможность переучивания его самого в детстве, не было ли в детстве заболеваний мозга. В ходе непосредственного наблюдения за поведением испытуемого отмечалось, какая рука более активна в жестах, сопровождающих высказывания, и насколько движения той или другой руки выразительны и способны усилить впечатления о человеке.

Определение ведущей ноги проводилось по четырем пробам. Обследуемому предлагали закинуть ногу на ногу, подпрыгнуть на одной ноге, из положения «ноги вместе» сначала сделать шаг вперед, ударить по футбольному мячу (имитация удара). В каждом случае нога, совершившая движения первой, рассматривалась как ведущая. Если сторона доминирования руки и ноги совпадает, то такой тип моторного доминирования относят к одностороннему (правый или левый), в противном случае говорят о перекрестном доминировании.

Для выявления ведущего уха отмечалось, с какой стороны первоначально обследуемый прослушивает звук наручных часов для сравнения громкости справа и слева (прослушивание), каким ухом тиканье кажется наиболее громким, и каким ухом он наклоняется. Также использовалась методика дихотического прослушивания Д. Кимура (Kimura, 1961), адаптированная на русский язык Б. С. Котиком (Котик, 1974): испытуемый слушает в наушниках 10–11 слов, которые в быстром темпе подавались в правое и в левое ухо одновременно. Далее обследуемые записывали услышанные слова, и проводился анализ, с какой стороны больше слов воспринято. Подсчитывается количество услышанных слов и определяется ведущее ухо [18]. Выявление ведущего глаза проводилось с использованием пробы прищуривания глаза, первым закрывается неведущий глаз [11], также применялась проба Розенбаха. Одним из первооткрывателей асимметрии зрения был О. Розенбах. В 1903 г. он начал разрабатывать множество проб на определение ведущего гла-

за. Проба Розенбаха довольно популярна в тестах по определению ведущего зрительного анализатора. Испытуемый держит вертикально в вытянутой руке карандаш или указательный палец и визуально совмещает его с определенной точкой на расстоянии 3–4 м. Затем испытуемый попеременно закрывает один и другой глаз. Закрывание ведущего глаза ведет к смещению карандаша или пальца. Ведущим считается глаз, при закрытии которого карандаш или палец смещаются в его сторону [19]. При помощи зрительного анализатора человек получает значительную часть информации из внешнего мира. Асимметрия зрения является более сложной, это объясняется сложной структурой. Каждый глаз имеет нервную связь с обоими полушариями головного мозга. В зрительной асимметрии движениями глаз управляет контрлатеральное полушарие, что говорит о доминировании полушария, которое и определяет ведущий глаз [20].

Творческая одаренность оценивалась на основе теста Торренса, который представляет собой задание «Закончи рисунок». Тест Е. Торренса во всей мировой психологической практике является самым значимым и надежным, с его помощью можно определить все основные характеристики мышления и есть возможность оценить творческий потенциал личности. Первое издание теста Е. Торренса вышло в 1965 г, последующие издания появились в 1974, 1983 гг. Тест состоит из 10 незаконченных фигур, которые нужно дорисовать и придумать к ним названия за 10 мин [21]. Испытуемым предлагается создать как можно больше оригинальных изображений на основе заданных незаконченных фигур. Теоретические данные, практика педагогов, различные исследования в этой области доказывают, что способности в различных видах деятельности проявляются только через постановку проблемных задач, в которых используются новые идеи, творческие решения [7]. Исследование выполнялось на базе школы № 1315 г. Москвы. Все ученики дали добровольное согласие на участие в исследовании в соответствии с требованиями биоэтики. Статистическая обработка результата проводилась в программном пакете Статистика 10, на основе непараметрического критерия Манна – Уитни.

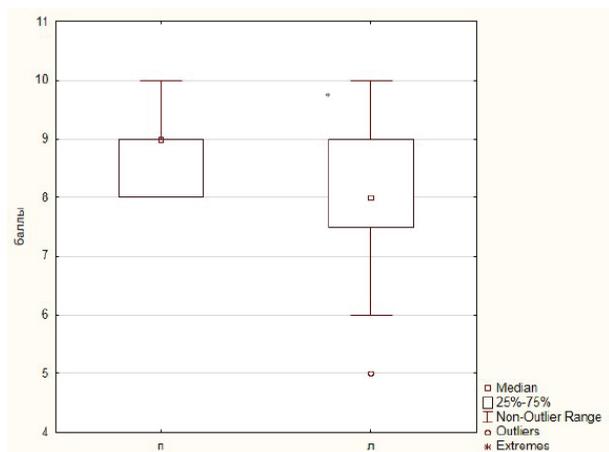


Рис. 1. Оригинальность мышления у детей 7–9 лет: * – $p < 0,047$ – уровень значимости различий с показателями для детей с левым глазом; п – показатель для детей с ведущим правым глазом; л – показатель для детей с ведущим левым глазом

Результаты и их обсуждение

Все испытуемые были разделены на группы в зависимости от ведущей руки и ноги на основе проб, также выделялись группы по ведущему уху на основе теста на дихотическое прослушивание и группы по ведущему глазу. В исследовании приняли участие дети двух возрастов: 7–9 и 10–12 лет.

Результаты исследования детей 7–9 лет показали, что оригинальность мышления у школьников с ведущим левым глазом выше, чем у детей с предпочтением правого зрительного сенсорного входа (рис. 1). Торренс относил оригинальность мышления к одному из важных показателей креативности, указывающих на уникальность и специфичность мышления испытуемых.

По результатам изучения динамики креативности Торренс заключил, что пик креативности приходится на возраст от 3,5 до 4,5 лет и она возрастает в первые три года обучения в школе, уменьшается в следующие два года и снова быстро возрастает, предположительно вместе с уровнем физического развития. В первые три года в школе большинство детей теряют свое свободное отношение к новым знаниям, боятся сделать неправильные вещи. Правила, рамки поведения и выполнения заданий давят на них, мешая вносить новые идеи [21].

В возрасте 10–12 лет дети с предпочтением левого зрительного сенсорного входа отлича-

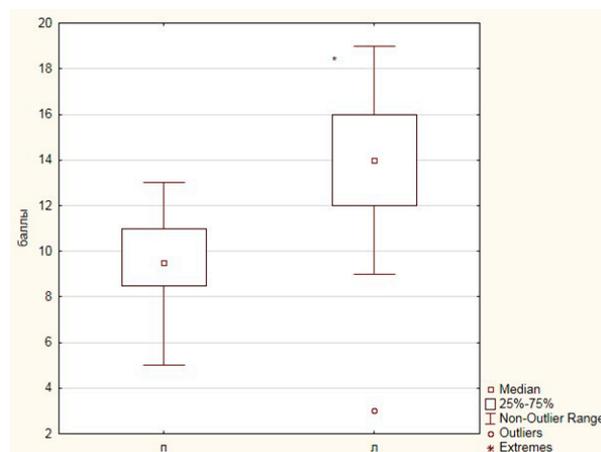


Рис. 2. Гибкость мышления у детей 10–12 лет; * – $p = 0,068$ – уровень значимости различий с показателями для детей с ведущим левым глазом; п – показатель для детей с ведущим правым глазом; л – показатель для детей с ведущим левым глазом

ются большей гибкостью мышления (рис. 2). Все обследуемые были разделены по ведущей глазу, были изучены особенности школьников с праволатеральным, либо леволатеральным предпочтением по глазу. Гибкость мышления характеризуют способностью к быстрому переключению мышления [21].

Мы предполагаем, что дети с левым ведущим глазом могут быть более одаренными. В работе Е. И. Николаевой, А. В. Новиковой также рассматривается подростковый возраст, с которым начинают работать в школе с одаренными детьми. В их работе, как и в нашей, используется тест Торренса для анализа креативности. По результатам их исследования у младших подростков интеллект связан с образной креативностью и более коротким временем простой сенсомоторной реакции [9].

В результатах исследований О. М. Разумниковой с соавт. повышению образной креативности сопутствует, согласно представлению этих авторов, более высокий интеллект и быстрая правополушарная обработка стимулов на глобальном уровне при замедлении обмена информацией между полушариями. По Торренсу вне зависимости от типа креативного мышления его оригинальность обеспечивается высокой скоростью правополушарных процессов определения информации и связана с уровнем интеллекта. Правое полушарие играет ведущую роль в творческих процессах. Таким образом,

дети с ведущим левым глазом оказались более одаренными в оригинальности и гибкости мышления [22]. Данные по глазу согласуются с результатами полученными у спортсменов с ведущим левым глазом и их лучшими показателями адаптации к спортивным нагрузкам [14].

Человек получает 90% информации через зрительный анализатор. Поэтому связь ведущего глаза с психическими функциями имеет важное значение. Ведущий глаз говорит о преимуществе одного из полушарий, которое и определяет доминантность глаза. Предпочтение зрительного входа является индивидуальной особенностью каждого человека [19]. В мире по статистике проживает 500 миллионов людей с ведущей левой рукой – леворукие. И это без учета скрытого левшества и преобладания людей с левыми сенсорными и моторными асимметриями. Среди одаренных чаще встречаются леворукие, чем праворукие [12]. Среди людей искусства встречаются и леворукие, а именно: художники – Ван Гог, Рембрандт, Айвазовский, Репин, Суриков; композиторы – Вагнер, Дебюсси, Скрябин, Чайковский, Шопен, Шуман. Творческий процесс, как показали исследования, требует от правополушарных людей меньших психофизиологических затрат и происходит при менее высоком уровне дополнительной активации мозга. Может быть, именно поэтому творческая работа не сопровождается чувством утомления [8].

Творчество является неотъемлемой частью человеческой культуры. Большинство определений творчества связаны с элементом новизны, то есть результатом его должна быть новая идея или концепция, которая несет в себе большую ценность или сложность достижения. Функциональная асимметрия мозга определяет процессы запоминания, мышления, восприятия мира, эмоциональную сферу индивидуума. Это значит, что если определить индивидуальный профиль асимметрии или латеральный фенотип сенсорных и моторных асимметрий, то можно дать рекомендации по организации обучения или тренировок [10]. Еще в 1981 г. авторы пришли к выводу, что люди с леволатеральными функциями отличаются большей креативностью мышления, способностью к оригинальному художественному творчеству и высоким артистизмом [23].

Все данные исследований говорят о том, что дети все разные, а вот обучение в современном образовании происходит у них одинаково [24]. В настоящее время появился новый раздел науки – нейропедагогика, которая включает в себя знания по асимметрии головного мозга, психофизиологии, нейропсихологии, и в том числе индивидуальный подход в образовательном процессе в различных областях знаний. Нейропедагогика может решить ряд проблем в обучении – проблему леворукости, связь индивидуального латерального фенотипа, динамику функциональной асимметрии в онтогенезе, подачу новой информации в разных стилях преподавания. Исходя из перечисленного можно сказать, что вопросы нейропедагогики являются актуальными на сегодняшний день и требуют все больших исследований по зависимости сочетаний асимметрий и индивидуальных характеристик школьников, таких как творческая одаренность и ряд других психофизиологических составляющих ребенка [25].

Взаимодействие полушарий и преимущественно включение правого полушария в процессы творческой одаренности остается вопросом, который имеет противоречия и обсуждения. Большинство авторов рассматривают в своих исследованиях связь ведущей руки и креативности, а также используют в своих исследованиях метод ЭЭГ, который показывает особенности мозговой активности коры головного мозга в процессе творческой деятельности в отличие от нетворческой, решение творческих задач в зависимости от пола и возраста испытуемых с ведущей правой рукой, либо без учета ведущей руки [26].

В нашей работе значимые различия по проявлению креативности выявлены были выявлены с показателями по ведущему глазу. По другим асимметриям и их сочетаниям этих данных не было. Но ранее многие исследования говорили о высоких способностях леворуких творчески решать проблемы, но есть исследователи, считающие возникновение леворукости в родовой травме. Также последние исследования показывают, что леворукие представляют специфическую группу в плане онтогенеза [26]. Мы предполагаем, что социокультурное давление на зрительный сенсорный вход гораздо

меньше, чем на другие моторные и сенсорные асимметрии. Это связано с тем, что современное образование и общество больше направлено на праворукость. Еще с 1985 г. в школах запрещено переучивание левшей, но среда и общество неосознанно диктуют правила поведения в городе, в общественных местах, и им приходится подстраиваться под них – движение по правой стороне на эскалаторе, движение на улице правостороннее, большинство приборов предназначены для правой руки, свет при письме падает с левой стороны, а для левши должно быть наоборот, многие рабочие станки, приборы, даже оружие, как спортивное, так и обычное, под правую руку [27].

В обзоре Полякова (2005) также говорится о социокультурном давлении. В исследованиях городских и сельских популяций дошкольников и младших школьников были найдены различия в степени межполушарной асимметрии. Было показано, что в городских популяциях у детей функциональная асимметрия мозга формируется раньше, чем у сельских. Существует точка зрения, что лиц с ведущим правополушарным фенотипом в популяции, близкой к природе, больше, чем с левым, а в промышленных регионах, наоборот, преобладают лица с левополушарным фенотипом [17].

Дифференцированный и индивидуальный подход в педагогическом процессе способствует формированию творческой, самостоятельной личности. В наше время происходит информационная революция, изменения современных представлений мышления, вместе с этим меняется и научная деятельность в сфере образования. Новые подходы и идеи необходимы в педагогическом процессе.

Школа развивает и тренирует логическое мышление, что стимулирует левополушарные возможности учеников. В настоящее время педагогические методики направлены на левополушарное восприятие [2]. Ученики с правым восприятием трудно учатся, они нуждаются в музыкальном фоне, творческих заданиях. Учитель оперируя знаниями в области нейропедагогики и функциональной асимметрии мозга может модифицировать задания так, чтобы все ученики комфортно чувствовали себя в образовательной среде и не испытывали трудности в понимании и выполнении за-

даний. Таким образом, возрастает положительная динамика на уроке и отстающих учеников становится меньше.

Связь латерального профиля с креативностью может оптимизировать педагогический процесс. В частности, учитель должен учитывать нестандартные ответы учащихся как особенности проявления его креативных возможностей, и это имеет физиологическое обоснование. Ранее в образовательном процессе учитывалась особенность проявления леворукости. По итогам полученных результатов учителям надо учитывать и особенности проявления левозаостности, как фактор креативности учащихся.

Если рассматривать педагогический процесс в рамках урока по физической культуре, то можно отметить, что правополушарные ученики обладают хорошей ориентацией в пространстве, чувством тела, хорошо скоординированы, они лучше себя проявляют в командных видах спорта, так как являются экстравертами, им свойственна хорошо развитая интуиция, невербальное общение. А левополушарные – обладают чувством времени, они более выносливы, но имеют плохую координацию движений. Их преимущество в индивидуальных видах спорта [8].

Выводы

Выявлена тенденция к большей гибкости мышления у школьников 10–12 лет с левым ведущим глазом по тесту Торренса на одаренность. Гибкость мышления характеризуется способностью к быстрому переключению и возможности гибкого творческого мышления.

Оригинальность мышления выявлена у школьников 7–9 лет с ведущим левым глазом. По мнению Е. Торренса, она является наиболее важной характеристикой креативности, так как указывает на уникальность и специфичность мышления.

Предполагается, что влияние социокультурного давления на сенсорные предпочтения менее выражены, чем на моторные функциональные асимметрии, что свидетельствует о зависимости ведущего глаза и творческой одаренности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дружинина, В. Н.* Психология [Текст]: учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.: ил.
2. *Горбунова, Е. И.* Готовность к систематическому обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с различным профилем межполушарной асимметрии [Текст] / Е. И. Горбунова, Ю. К. Чернышенко, Е. М. Бердичевская // Уч. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 2. – С. 6–11.
3. *Бердичевская, Е. М.* Функциональные асимметрии и спорт [Текст]: руководство по функциональной межполушарной асимметрии / Е. М. Бердичевская, А. С. Гронская. – М.: Научный Мир, 2009. – 836 с.
4. *Стрельникова, И. В.* Комплексное исследование психофизиологических характеристик спортсменов командно-игровых и индивидуальных видов спорта [Текст] / И. В. Стрельникова, Н. В. Глазкова // Вопросы функциональной подготовки в спорте высших достижений. – 2014. – Т. 2. – С. 68–72.
5. Влияние моторной асимметрии на профессионально-технические характеристики женщин-бегуний на 400 м с барьерами [Текст] / А. С. Гронская, А. В. Даванова, М. В. Малука, Я. Е. Бугаец // Вопросы функциональной подготовки в спорте высших достижений. – 2014. – Т. 2. – С. 72–77.
6. *Хрянин, А. В.* Феномен левостороннего мануального предпочтения и психофизиологические особенности леворуких людей [Текст] / А. В. Хрянин // Изв. Пензенского гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. Естеств. науки. – Пенза: ПГПУ, 2007. – № 5 (9). – С. 51–54.
7. *Захарова, Н. Н.* Социально-педагогический патронаж одаренной личности [Текст] / Н. Н. Захарова // Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы междунар. конгресса: в 2 т. / Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова; ред. колл. И. М. Прищепа (гл. ред.), О. Грауманн, М. Н. Певзнер. – Витебск, 2014. – С. 182–186.
8. *Сиротюк, А. Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с. – С. 153–186.
9. *Николаева, Е. И.* Сравнительный анализ интеллекта и креативности с параметрами простой и сложной сенсомоторных реакций у младших подростков [Текст] / Е. И. Николаева, А. В. Новикова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 3. – С. 47–51.
10. *Масная, О. И.* Развитие творческого мышления учащихся с учетом функциональной асимметрии головного мозга [Текст] / О. И. Масная, С. Н. Лучанинова // Филологический класс. – 2012. – № 3. – С. 019–021.
11. *Силина, Е. А.* Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия [Текст]: моногр. / Е. А. Силина, Т. В. Евтух; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2004. – 136 с.
12. *Биктагирова, З. А.* Особенности обучения леворукого ребенка на уроках иностранного языка [Текст] / З. А. Биктагирова, А. Р. Сиразутдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 13.
13. *Леутин, В. П.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность [Текст] / В. П. Леутин, Е. И. Николаева. – СПб.: Речь, 2008. – 368 с.
14. *Фомина, Е. В.* Функциональная асимметрия мозга и адаптация к экстремальным спортивным нагрузкам [Текст] / Е. В. Фомина // Омск: СибГУФК, 2006. – 196 с.
15. Руководство по функциональной межполушарной асимметрии [Текст] / ред. В. Ф. Фокин, И. Н. Боголепова, Б. Гутник, В. И. Кобрин, В. В. Шульговский. – М.: Научный мир, 2009. – 836 с.
16. *Annett, M.* Tests of the right shift genetic model for two new samples of family handedness and for the data of McKeever 2000 [Text] // *Laterality*. – 2008. – 13: 105–123.
17. *Поляков В. М., Колесникова Л. И.* Популяционные аспекты межполушарной асимметрии (обзор литературы отечественных и зарубежных авторов) [Текст] // Бюл. Вост.-Сиб. Науч. Центра СО Рамн. – 2005. – № 5. – С. 197–206.
18. *Ковязина, М. С.* Показатели продуктивности дихотического прослушивания при нарушениях межполушарного взаимодействия [Текст] / М. С. Ковязина, Е. И. Рощина // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 126–132.

19. Галюк, Н. А. Феномен асимметрии зрительного восприятия у человека [Текст] / Н. А. Галюк // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2006. – № 2. – С. 5–9.
20. Гучетль, А. А. Латеральная доминантность органа зрения у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / А.А. Гучетль. – Майкоп: ИП Коблева М. Х., 2015. – 140 с.
21. Туник, Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант [Текст] / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
22. Разумникова, О. М. Соотношение креативности, интеллекта, и полушарной специализации в селекции информации [Текст] / О. М. Разумникова, А. А. Яшанина // Психол. журн. – 2012. – Т. 33, № 5. – С. 71–81.
23. Newland, G. A. Differences between left- and right-handers on a measure of creativity [Text] / G. A. Newland // Percept. and mot. skills. – 1981. – Vol. 53. – No. 3. – P. 787–792.
24. Кузьмина, Т. А. Нейропедагогический подход к обучению в начальной школе через исследовательскую деятельность учителя [Текст] / Т. А. Кузьмина // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 3 (7).
25. Москвин, В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека [Текст] / В. Москвин, Н. Москвина. – М.: Смысл, 2011. – 368 с.
26. Саакян, О. С. Особенности пространственно-временной организации ЭЭГ при решении творческих задач у одаренных с разным профилем латеральной организации [Текст] / О. С. Саакян // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: журнал научных публикаций. – 2009. – № 2. – С. 312–320.
27. Ледяева, Е. В. Проблемы социализации левшей в образовательной среде региона [Текст] / Е. В. Ледяева // Регионология. – 2009. – № 2. – С. 269–275.
28. mezhpolusharnoy asimmetrii. *Uch. zap. University a. n. P. F. Lesgaft.* 2009, No. 2, pp. 6–11.
29. Berdichevskaya E. M., Gronskaya A. S. *Funktsionalnye asimmetrii i sport. Rukovodstvo po funktsionalnoy mezhpolusharnoy asimmetrii.* Moscow: Nauchnyy Mir, 2009. 836 p.
30. Strelnikova I. V., Glazkova N. V. *Kompleksnoe issledovanie psikhofiziologicheskikh kharakteristik sportsmenov komandno-igrovykh i individualnykh vidov sporta. Voprosy funktsionalnoy podgotovki v sporte vysshikh dostizheniy.* 2014, Vol. 2, pp. 68–72.
31. Gronskaya A. S., Davanova A. V., Maluka M. V., Bugaets Ya. E. *Vliyanie motornoy asimmetrii na professionalno-tekhnicheskie kharakteristiki zhenshchin-beguniy na 400 m s baryerami. Voprosy funktsionalnoy podgotovki v sporte vysshikh dostizheniy.* 2014, Vol. 2, pp. 72–77.
32. Khryanin A. V. *Fenomen levostoronnogo manualnogo predpochteniya i psikhofiziologicheskikh osobennosti levorukikh lyudey. Izv. Penzenskogo gos. ped. un-ta im. V. G. Belinskogo. Estestv. nauki.* Penza: PGPU, 2007, No. 5 (9), pp. 51–54.
33. Zakharova N. N. *Sotsialno-pedagogicheskiy patronazh odarennoy lichnosti. Podderzhka odarennosti – razvitie kreativnosti: materialy mezhdunar. kongressa: v 2 t. Vitebsk,* 2014. Pp. 182–186.
34. Sirotyuk A. L. *Neyropsikhologicheskoe i psikhofiziologicheskoe soprovozhdenie obucheniya.* Moscow: TTs Sfera, 2003. 288 p.
35. Nikolaeva E. I., Novikova A. V. *Sravnitelnyy analiz intellekta i kreativnosti s parametrami prostoy i slozhnoy sensomotornykh reaktsiy u mladshikh podrostkov. Aktualnye problemy psikhologicheskogo znaniya.* 2014, No. 3, pp. 47–51.
36. Masnaya O. I., Luchaninova S. N. *Razvitie tvorcheskogo myshleniya uchashchikhsya s uchetom funktsionalnoy asimmetrii golovnoy mozga. Filologicheskij klass.* 2012, No. 3, pp. 019–021.
37. Silina E. A., Evtukh T. V. *Mezhpolusharnaya asimmetriya i individualnye razlichiya: monogr.* Perm, 2004. 136 p.
38. Biktagirova Z. A., Sirazutdinova A. R. *Osobennosti obucheniya levorukogo rebenka na urokakh inostrannogo yazyka. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2014. № 4. S. 13

REFERENCES

1. Druzhinina V. N. *Psikhologiya: uchebnik dlya gumanitar. vuzov.* Ed. V. N. Druzhinina. St. Petersburg: Piter, 2009. 656 p.: il.
2. Gorbunova E. I., Chernyshenko Yu. K., Berdichevskaya E. M. *Gotovnost k sistematicheskomu obucheniyu v shkole detey starshego doshkolnogo vozrasta s razlichnym profilem*

13. Leutin V. P., Nikolaeva E. I. *Funktsionalnaya asimmetriya mozga: mify i deystvitelnost*. St. Petersburg: Rech, 2008. 368 p.
14. Fomina E. V. *Funktsionalnaya asimmetriya mozga i adaptatsiya k ekstremalnym sportivnym nagruzkam*. Omsk: SibGUFK, 2006. 196 p.
15. *Rukovodstvo po funktsionalnoy mezhpolutsharnoy asimmetrii*. Moscow: Nauchnyy mir, 2009. 836 p.
16. Annett, M. Tests of the right shift genetic model for two new samples of family handedness and for the data of McKeever 2000. *Laterality*. 2008, 13: 105–123.
17. Polyakov V. M., Kolesnikova L. I. Populyatsionnye aspekty mezhpolutsharnoy asimmetrii (obzor literatury otechestvennykh i zarubezhnykh avtorov). *Byull. Vost.-Sib. Nauch. Tsentra SO RAMN*. 2005, No. 5, pp. 197–206.
18. Kovyazina M. S., Roshchina E. I. Pokazateli produktivnosti dikhoticheskogo proslushivaniya pri narusheniyakh mezhpolutsharnogo vzaimodeystviya. *Vopr. psikhologii*. 2013, No. 5, pp. 126–132.
19. Galyuk N. A. Fenomen asimmetrii zritel'nogo vospriyatiya u cheloveka. *Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta*. 2006, No. 2, pp. 5–9.
20. Guchetl A.A. *Lateralnaya dominantnost organa zreniya u detey starshego doshkolnogo vozrasta*. Maykop: IP Kobleva M.Kh., 2015. 140 p.
21. Tunik E.E. *Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa. Adaptirovanny variant*. St. Petersburg: Rech, 2006. 176 p.
22. Razumnikova O. M. Cootnoshenie kreativnosti, intellekta, i polusharnoy spetsializatsii v selektsii informatsii / O. M. Razumnikova, A. A. Yashanina // *Psikhologicheskiy zhurnal* t.33, №5 2012 s. 71-81
23. Newland G. A. Differences between left- and right-handers on a measure of creativity. *Percept. and mot. skills*. 1981, Vol. 53, No. 3, pp. 787–792.
24. Kuzmina T. A. Neyropedagogicheskiy podkhod k obucheniyu v nachalnoy shkole cherez issledovatel'skuyu deyatel'nost uchitelya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2014, Iss. 3 (7).
25. Moskvina V., Moskvina N. *Mezhpolutsharnye asimmetrii i individualnye razlichiya cheloveka*. Moscow: Smysl, 2011. 368 p.
26. Saakyan O. S. Osobennosti prostranstvenno-vremennoy organizatsii EEG pri reshenii tvorcheskikh zadach u odarennykh s raznym profilem lateralnoy organizatsii. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk: zhurn. nauch. publikatsiy*. 2009, No. 2, pp. 312–320.
27. Ledyayeva E. V. Problemy sotsializatsii levshy v obrazovatel'noy srede regiona. *Regionologiya*. 2009, No. 2, pp. 269–275.

Фабинская Анастасия Александровна, аспирантка Института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета, преподаватель физической культуры в школе № 1315 г. Москвы

e-mail: fabi2008@yandex.ru

Fabinskaya Anastasiya A., Post-Graduate student, Institute of Physical Education, Sport and Health Moscow State Pedagogical University, teacher of physical education, School No. 1315, Moscow

e-mail: fabi2008@yandex.ru

Фомина Елена Валентиновна, доктор биологических наук, профессор Института физической культуры, спорта и здоровья Московского педагогического государственного университета

e-mail: fomin-fomin@yandex.ru

Fomina Elena V., ScD in Biology, Professor, Institute of Physical Education, Sport and Health Moscow State Pedagogical University

e-mail: fomin-fomin@yandex.ru

УДК 373.2
ББК 74.1

НАРОДНЫЕ КОЛЫБЕЛЬНЫЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. П. Радынова

В статье обосновывается актуальность проблемы формирования музыкальной и общей культуры личности на современном этапе развития науки и практики дошкольного образования; раскрываются основные интегративные процессы, методы и формы, применяемые в разработанной технологии, обосновывается их эффективность для развития музыкальной и общей культуры детей. Автор показывает, что в представленной технологии, реализованной в авторской программе музыкального развития детей «Музыкальные шедевры», восприятие классической и народной музыки объединяет все виды музыкальной деятельности, которые являются средствами выражения формируемого эмоционально-оценочного отношения к музыке. В статье анализируются возможности народной колыбельной в процессе приобщения ребенка к музыкальной культуре, типы содержания, доступные детям, раскрываются особенности этого жанра, возможности разнообразного применения в практике дошкольного образования и в семье.

Ключевые слова: дошкольное образование, музыкальная культура, художественная культура, общая культура, музыкальная классика, фольклор, колыбельные песни.

FOLK LULLABIES AS A MEANS OF FORMING THE FOUNDATIONS OF MUSICAL CULTURE OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

O. P. Radynova

The article deals with the relevance of the problem of formation of musical and general culture of the individual at the current stage of development of science and practice of pre-school education. The article also describes the basic integrative processes, methods and forms used in the developed technology, substantiates their effectiveness for the development of musical and General culture of children. The article shows that in the presented technology realized in the author's program of musical development of children „Musical masterpieces”, the perception of classical and folk music combines all types of musical activities which are means of expression of emotional and estimated attitude to music. The article also analyzes the possibilities of folk lullaby in the course of familiarizing of a child with musical culture, the types of content available to children and reveals the features of this genre, possibilities of various implementation in practice of preschool education and in a family.

Keywords: preschool education, musical culture, art culture, general culture, musical classics, folklore lullabies.

Современная социокультурная обстановка в стране свидетельствует о резком снижении интереса общества к подлинным культурным ценностям (музыкальная классика, народное музыкальное искусство), которые заменяются эстрадой, мюзиклами, разными направлениями поп-музыки.

Детей уже не престижно обучать в музыкальных школах (куда теперь принимают без всякого отбора ввиду отсутствия желающих, и наблюдается постоянный отсев учащихся).

В рамках реализации проекта московского Департамента образования «Классическая музыка в детском саду» очень часто звучат произведения в эстрадных обработках, что извращает саму идею проекта.

Конечно, есть педагоги, отличающиеся высокой культурой, любящие и знающие музыку и желающие передать детям свое отношение к подлинному искусству.

Музыкальная, художественная, общая культура формируется начиная с раннего детства.

«Культура изымает плоды человеческой деятельности, делая их *практически бессмертными*» [1, с. 606]. «Культура обладает качеством – «ненаследственной памятью человечества» [1, с. 616]. Эти слова замечательного философа, культуролога М. С. Кагана о *ненаследственности* культуры предполагают наличие посредников, транслирующих ее ценности. В результате личностного общения ребенка со взрослым, передающим свое отношение к ценностям культуры, у ребенка накапливается опыт положительных оценок произведений и рождается свое отношение к ним, появляются любимые произведения, композиторы.

Авторская программа музыкального развития детей раннего и дошкольного возраста О. П. Радыновой «Музыкальные шедевры» – это методически оснащенная педагогическая система (содержание, принципы, методы, формы), полностью соответствующая целевым установкам и требованиям, обозначенным в ФГОС ДО. Эта программа вошла в Примерную основную программу дошкольного образования «Диалог».

Содержание художественно-эстетического развития детей (ФГОС) «предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, изобразительного, музыкального), мира природы, формирования элементарных представлений о видах искусства, восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений, реализацию самостоятельной творческой деятельности детей» [2].

Общую культуру личности (основная целевая установка ФГОС) предлагается формировать посредством пяти образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие). Каждая образовательная область направлена на развитие культуры личности ребенка: социально-коммуникативная культура, познавательно-речевая, физическая, художественно-эстетическая [2].

Основная цель музыкального воспитания детей (программа «Диалог», «Музыкальные шедевры») – формирование у ребенка основ музыкальной и общей культуры как важнейше-

го условия присвоения духовно-нравственных норм и моральных ценностей, выработанных человечеством.

Механизмы формирования основ культуры – опыт, оценка, отношение, творческая активность – реализуются во всех видах музыкально-художественной деятельности, в общих для всех возрастных групп специфических для данной образовательной области задачах развития детей:

1. Накапливать опыт восприятия и эмоциональной отзывчивости на музыку разных эпох, стилей, на народную музыку, формировать тезаурус (*сокровищницу впечатлений*).

2. Развивать осознанность восприятия, расширять первоначальные знания о музыке.

3. Побуждать к выражению своих музыкальных впечатлений в исполнительской и творческой деятельности, формировать необходимые для этого умения и навыки, развивать музыкальные способности.

4. Приобщать к музыкальному искусству, формировать эмоционально-оценочное отношение (эстетические чувства, интересы, начала вкуса, представления об эталонах красоты).

Достижение указанной выше основной цели оказывается возможным через решение также ряда других, более общих задач, непосредственно связанных с реализацией ФГОС дошкольного образования:

- Формирование у ребенка эстетических ценностей, начал художественного вкуса, эталонов красоты как основы любого вида творческой детской деятельности.

- Использование средств музыки и музыкальной деятельности в целях поддержки *разнообразия* дошкольного детства.

- Амплификация детского развития в процессе музыкальной деятельности.

- Развитие у детей творческого воображения, эмоционального интеллекта – в том числе через развитие эмоциональной отзывчивости на музыку.

- Развитие у детей эмоционально-оценочного отношения к музыке: от эмоциональной оценки (ранний и младший дошкольный возраст) – к оценке, все более опосредуемой деятельностью мышления и воображения и приобретающей эмоционально-интеллектуальный, познавательно-оценочный характер.

Методологическим принципом освоения культурных ценностей в программе музыкального развития детей «Музыкальные шедевры» О. П. Радыновой является взаимосвязь познавательной, ценностно-ориентационной, творческой деятельности и общения (М. С. Каган).

Основу специальной методологии формирования музыкальной культуры у детей представляет теория интонации Б. В. Асафьева, обосновывающая путь приобщения к музыкальной культуре как постижение «интонационного словаря» музыки разных эпох и стилей, подобно освоению ребенком человеческой речи.

Содержанием программы являются образцы классической музыки разных эпох и народная музыка.

Автором теоретически и экспериментально доказано, что накопление интонационного опыта восприятия высокохудожественных произведений музыкального искусства в общении со взрослым и развитие *эмоциональной отзывчивости* является необходимым условием формирования основ музыкальной культуры детей. Этот ценностный *опыт переживаний* – тезаурус музыкальных впечатлений ребенка – является основой формирования положительного эмоционально-оценочного отношения детей к музыке.

Музыкальная культура – это классическое музыкальное наследие всех эпох и народная музыка. Оба этих ценностных источника культуры реализуются в современных системах музыкально-эстетического воспитания детей далеко не полно, хотя они доступны даже младенцу (если соответствуют его эмоциональному опыту и возможностям внимания, то есть непродолжительны по времени). Практика свидетельствует о том, что чем раньше ребенок приобщается к красоте, тем легче он «присваивает» ценности культуры. Первые музыкальные впечатления ребенка – это колыбельная песня.

Колыбельная песня несет в себе народную мудрость, красоту, она – частица фольклора. Слово «фольклор» в переводе с английского означает «народное знание», «народная мудрость». Можно сказать, что народная педагогика, вбирающая в себя обычаи, традиции, искусство народа, берет начало в колыбельной песне.

Через колыбельную у ребенка формируется потребность в художественном слове, музыке.

Привыкая к повторяющимся интонациям голоса в пении взрослого, ребенок постепенно начинает различать отдельные слова, что помогает ему понимать содержание песни, овладевать речью. Через колыбельную малыш получает первые представления об окружающих его предметах, о животных, птицах. В некоторых колыбельных содержатся элементы нравов учений – они учат добру. Но наиболее действенное влияние оказывает общение – сама материнская нежность, любовь, составляющая стихию колыбельных.

Для полноценного развития ребенку необходимо чувствовать себя любимым, защищенным. Колыбельная песня, в которой мать ласково обращается к малышу, восполняет его потребность в общении со взрослым, возникающую с первых дней жизни. У ребенка возникает ответное чувство привязанности к родному человеку, любовь к матери, близким.

Народные колыбельные существуют с древности. Они вбирают в себя интонационный строй музыкального языка каждого народа, мелодический «интонационный словарь» определенной эпохи. Со временем на основе народных, возникли авторские колыбельные песни, использующие типичные обороты народной песни этого жанра. Жанру колыбельной песни свойственна импровизационность. Часто встречаются различные мелодии на одинаковые тексты, мелодические вариации в разных куплетах песни, варианты текстов. Эти характерные особенности жанра колыбельной побуждают детей к творчеству – сочинению своих вариантов мелодий, характерных интонаций колыбельных, своих текстов в игровых ситуациях. Эталонами для подражания, необходимыми для побуждения детей к творчеству, являются не мелодии, сочиненные педагогом, (что принято в педагогической практике), а ценностные образцы народной культуры, несущие нравственно-художественный потенциал и обогащающие попытки детей сочинить свою колыбельную. «Творческие пробы» маленького ребенка, как показывает опыт работы педагогов-практиков, намного интереснее, если они рождаются как подражание народному искусству (или классическим музыкальным произведениям).

В народе ценилось колыбельное мастерство. Мать обучала дочерей, играющих с кукла-

ми, правильно «байкать» (баюкать, качать). Байкой уговаривали ребенка поскорее уснуть. Известно, что в крестьянской семье девочки с 6–7 лет уже присматривали за младшими сестрами и братьями, а иногда и нанимались нянями в другие семьи. Поэтому искусством напева колыбельных в старину овладевали с детства.

Современные молодые матери не знают народных колыбельных, так как выросли без них.

В детском саду народные колыбельные почти не применяются ни на музыкальных занятиях (в силу ориентировки работы с детьми на праздничные утренники), ни в быту.

Несмотря на интонационное и ритмическое своеобразие колыбельных разных народов, им свойственны сходные черты: спокойный темп, негромкое звучание, размеренный ритм покачивания, небольшой диапазон мелодии (иногда несколько звуков), обилие повторяющихся мелодических оборотов (часто варьированных), наличие остановок в конце фраз, припевных слов.

Все эти особенности колыбельной песни соответствуют принципу доступности не только для слушания, но и пения их детьми. При этом характер колыбельных отличается достаточно разнообразием (спокойные, ласковые, распевные, радостные, светлые, игривые). В раннем возрасте (с двух лет) дети могут подпевать окончания фраз, «укачивая» куклу. Постепенно они начинают сами петь колыбельные, сочиняют свои песни на предложенные тексты. Привлекательным видом деятельности в применении колыбельных является театрализованная игра, в том числе включающая кукольный театр. Применение созданных методических пособий [3; 4] позволяет включать народные колыбельные в занятия и быт детей системно, во всех возрастных группах. Эти пособия содержат, помимо исследовательского материала, образцы конспектов занятий, развлечений и игр с детьми всех возрастных групп детского сада, на основе слушания, пения, театрализованных игр с народными колыбельными. Усложнение занятий в старших группах прослеживается при применении другого пособия «Колыбельные русских и зарубежных композиторов» [4], в котором затрагиваются проблемы стиля композиторов, на основе сравнения колыбельных, в том числе написан-

ных на одинаковые тексты. В этом пособии приводятся беседы о композиторах на основе слушания и пения колыбельных, отмечается их сходство с народными колыбельными песнями. Знакомясь с авторскими колыбельными, дети вспоминают знакомые образы и интонации народных песен, сочиняют свои мелодии.

По типу содержания можно выделить несколько разновидностей русских народных колыбельных песен, доступных детям дошкольного возраста [3, с. 5, 9].

1. Песни, которые содержат обращение к ребенку с пожеланием сна, благополучия в жизни, счастья, достатка, обещания подарков, гостинцев, угощений. Например:

*Баю-баю-баиньки,
Скатаем Насте валенки,
Полушубочек сошьем,
Настю к бабушке пошлем,
Будет бабушка встречать,
Настю кашкой угощать,
Даст ей тепленький блинок
И румяный пирожок.*

К этой же группе можно отнести песни с описанием богатой колыбели. Ребенок спит в старой бедной избе, но мать мечтает для него о другой жизни. Например:

*Баю-баюшки-баю,
Баю Сашеньку мою.
Как в высоком терему,
В шитом бранном пологу
Там висит ли колыбель
На серебряном цепу,
На шелковом поясу.
Спи, дитяtko, почивай,
Свои глазки закрывай.*

2. Другим распространенным типом содержания колыбельных являлись песни, в которых фигурируют образы животных и птиц – обращения с просьбой помочь укачать ребенка (к коту, голубям) или не мешать ребенку спать (к петушку, собачке), а также песни-рассказы о животных и птицах. Особенно часто встречается в колыбельных обращение к коту. Он имеет привычку подолгу спать, поэтому его, очевидно, стали воспринимать как носителя сна. Например:

*Ах ты, котенька-коток,
Котя серенький хвосток,
Приди, котик, ночевать,*

*Мою Сонечку качать.
Я тебе, коту, коту,
За работу заплачу:
Дам кусочек пирога,
Полну крынку творога.*

3. Также одним из распространенных типов текстов русских народных колыбельных являются колыбельные-сказочки с мифологическими персонажами (образы Сна, Дремы, Угомона)¹.

Примером этого типа содержания может быть такая песня:

*Ходит Сон по лавочке
В голубой рубашечке.
А Сониха – по другой,
Сарафанец голубой.*

4. Нередки и колыбельные, в которых содержатся мотивы устрашения, запугивания ребенка (старик, серенький волчок, Бука, дед Мамай), чтобы унять от плача, уговорить ребенка. Например:

*Бай-бай-бай,
Поди, Бука, под сарай,
Саше спать не мешай!
Уж ты, Сашенька, усни,
Угломон тебя возьми!*

Народное искусство имеет, как известно, синкретичную природу. В нем тесно взаимосвязаны речевые и певческие интонации. *Синкретизм фольклора* предполагает взаимосвязь разных видов музыкальной и художественно-эстетической деятельности при объединяющей роли восприятия, «творческого слышания» музыки. Слушание предполагает выявление отношения детей к музыке, побуждение к творческой эстетической активности (музыкально-ритмические движения, ритмо-пластика, дирижирование, подпевание, пение, певческие импровизации, оркестровка, игра на детских музыкальных инструментах, рисование, восприятие произведений изобразительного искусства, сочинение сказок, игр-драматизаций, кукольного театра с пением).

Ассоциирование посредством слуховых, зрительных, двигательных, тактильных ощущений позволяет установить более глубокие внутренние взаимосвязи, способствующие

постижению выразительности языка музыки, других искусств. Проявление синестезии возможно уже в раннем возрасте. Соотнося данные слухового, коммуникативного, речевого, двигательного опыта, ребенок глубже постигает выразительность языка музыки и других искусств. Глубоко постигая язык одного искусства – музыки, ребенок в сравнении с ней осваивает семантику, выразительный смысл произведений других искусств. При этом, что весьма существенно, язык других искусств (живописи, пантомимы, ритмо-пластики, художественного слова) постигается в сравнении с музыкой по основанию, которое представляет собой эмоцию, переживание, чувственный образ. В результате ребенок неравнодушно, эмоционально-оценочно постигает выразительный смысл языков других искусств, «оживляется» в художественные образы, находит в них личностный смысл.

Ориентация детей на ценности музыкальной культуры как части общей духовной культуры имеет большое значение не только для музыкального, но и общего развития ребенка, нравственно-эстетического становления личности.

Именно на ступени дошкольного детства дети с интересом накапливают ценностный опыт разнообразной музыкальной деятельности, включающей исполнительство, творчество, привлекательные игровые театрализованные формы, которые позволяют *закрепить, осознать, выразить и оценить* полученные впечатления. Этот тезаурус является основой формирования музыкальной культуры ребенка.

Для руководства процессом формирования основ музыкальной культуры детей необходима подготовка компетентных кадров музыкантов-педагогов. Современные «инновации», которые стали проникать в вузовскую подготовку специалистов, касаются дистанционного обучения.

Предвидя такие «инновации», М. С. Каган писал: «В перспективе компьютер постепенно вытеснит живое общение учителя и ученика, без которого никакое воспитание ценностного сознания невозможно» [1, с. 593].

¹ Известно, что в немецком фольклоре существует другой сказочный персонаж – Песочный человечек (который достает из мешка песок и сыплет его в глаза, чтобы они закрывались). Дети знакомятся с колыбельными Р. Шумана и И. Брамса – «Песочный человечек» в старших группах.

Эти слова ученого особенно актуальны сегодня. Личностное взаимодействие студента и преподавателя, ребенка и воспитателя, педагога-музыканта незаменимо в процессе «присвоения» культурных ценностей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган, М. С. Избр. тр. [Текст]: в 7 т. / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 2006–. – Т. 3. Труды по проблемам теории культуры. – 755 с.: ил. – С. 607.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования // Рос. газета. – 2013. – от 25 нояб.
3. Радынова, О. П. Народные колыбельные песни [Текст]: учеб. пособие к программе «Музыкальные шедевры» / О. П. Радынова. – М., 2000.

4. Радынова, О. П. Колыбельные русских и зарубежных композиторов [Текст]: учеб. пособие к программе «Музыкальные шедевры» / О. П. Радынова. – М., 2000.

REFERENCES

1. Kagan M. S. Izbr. tr. in 7 vol. St. Petersburg: Petropolis, 2006. Vol. 3. Trudy po problemam teorii kultury. – 755 p.: il. P. 607.
2. Federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty doshkolnogo obrazovaniya. *Ros. Gazeta*. 25.11.2013.
3. Radynova O. P. *Narodnye kolybelnye pesni: ucheb. posobie k programme “Muzykalnye shedevry”*. Moscow, 2000.
4. Radynova O. P. *Kolybelnye russkikh i zarubezhnykh kompozitorov: ucheb. posobie k programme “Muzykalnye shedevry”*. Moscow, 2000.

Радынова Ольга Петровна, доктор педагогических наук, профессор, и. о. заведующего кафедрой эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета

e-mail: olgaradynova@mail.ru

Radynova Olga P., ScD in Education, Professor, Acting Chairperson, Aesthetic Education of preschool children Department, Moscow State Pedagogical University

e-mail: olgaradynova@mail.ru

УДК 373.0
ББК 74.268.0

ИЗУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

С. А. Малинина

В статье рассматривается необходимость изучения невербальных средств речи для развития коммуникативно-речевых умений школьников. На уроках риторики школьники учатся эффективно общению, которое включает использование невербальных средств, однако риторика отсутствует в обязательном базовом компоненте. Художественная литература описывает действительность, в том числе и невербальное поведение, обязательно присутствует портретная характеристика героя, поэтому изучение невербальных средств целесообразно проводить на уроках литературы в процессе анализа художественного произведения. Одним из наиболее частотных является описание взгляда героя, который может являться частью его портретной характеристики, выполнять коммуникативную функцию, раскрывать взаимоотношения персонажей и выражать их чувства. Рассмотрение несловесных средств позволит углубить анализ изучаемых произведений, повысить мотивацию учащихся, привлечь внимание к актуальным проблемам общения.

Ключевые слова: невербальные средства общения, анализ литературного произведения, портретная характеристика, взгляд, жест, тактильный контакт.

THE STUDY OF NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN THE COURSE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE AND SPEECH SKILLS OF SCHOOL STUDENTS

S. A. Malinina

The article considers the need for a study of non-verbal speech means for the development of communicative skills of students. At the lessons of rhetoric students learn to communicate effectively, which includes the use of non-verbal means, but rhetoric is not a compulsory basic component. Works of fiction describe reality including non-verbal behavior, the portrait characteristics of the hero is necessarily present, therefore, it is expedient to carry out the study of non-verbal means in the classroom at literature lessons in the course of the analysis. One of the most frequent is the description of the look of the hero, which can be a part of his portrait characteristics and perform a communicative function, reveal the relationships between the characters and express their feelings. Consideration of nonverbal means will allow to deepen the analysis of the studied works, to increase motivation of pupils, to draw attention to actual problems of communication.

Keywords: nonverbal means of communication, analysis of literary work, portrait characteristic, the look, the gesture, tactile contact.

Выявление сущности невербальных средств общения и их классификация связаны с целым рядом вопросов, актуальных для современной науки и общества. В статье ставится задача проанализировать возможности изучения невербальных средств общения в художественных текстах на уроках литературы и выявить их дидактический потенциал для формирования коммуникативно-речевых умений школьников.

Неязыковые знаки общения являлись предметом исследования в лингвистике, философии, антропологии, медицине, криминалистике, искусствоведении, семиотике и др. В лингвистике существует специальный раздел – паралингвистика, исследующая те знаки, которые непосредственно связаны с речью и обеспечивают взаимодействие вербальных и невербальных средств общения.

Термин «невербальное общение» используется для обозначения любых форм несловесного общения. Как пишет В. А. Лабунская, «невербальное общение – это такой вид общения, для которого характерным является использование невербального поведения и невербальных коммуникаций в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о партнере, осуществления влияния на другого человека» [1, с. 11]. Термин «невербальная коммуникация» обозначает «систему неязыковых (несловесных) форм и средств передачи информации» [1, с. 12], то есть систему несловесных знаков, используемую для передачи информации.

Изучение несловесных средств стимулирует освоение учащимися специфики общения, при этом оно должно проходить систематически, тогда школьники начнут работать самостоятельно и смогут применять полученные знания в жизни. Для решения этой задачи существует специальный предмет – риторика, основной целью которой является обучение эффективно общению.

Однако в настоящее время риторика не является базовым предметом, следовательно, эта задача может быть решена на уроках русского языка и литературы. Отсутствие дополнительных занятий по риторике возможно компенсировать при условии, что на уроках литературы учитель, помимо прочего, уделит внимание

анализу невербальных средств в художественном тексте. Таким образом, может быть успешно реализован тезис о том, что «главнейшая цель школы – подготовка каждого ученика к жизни в обществе, к практической деятельности. <...> На уроках литературы ученики используют различные формы общения с искусством слова для совершенствования собственной устной и письменной речи» [2, с. 3].

Изучение несловесных средств речи школьниками влияет на коммуникативно-речевые умения, которые наиболее эффективно развиваются именно в школьном возрасте. Они востребованы на протяжении всей социально-активной жизни общества и проявляются в умении ставить и решать различные коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию общения, учитывать намерения, особенности и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. Перечисленные умения позволяют сформировать коммуникативную компетентность школьников.

Коммуникативная компетентность является способностью устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, владение определенными нормами общения, поведения, что в свою очередь предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения) [3, с. 267]. Освоение коммуникативной компетенции может происходить на уроках литературы, так как художественная литература описывает общение и поведение героев, а том числе и невербальное, и является материалом для их изучения.

На уроке литературы изучение невербальных средств общения должно быть тесно связано с изучением самого литературного произведения. Образная система, в которой описываются невербальные средства для характеристики героев или сюжетной ситуации, позволяет читателю всесторонне проникнуть в художественный мир произведения. Описание невербальных знаков, с помощью которых автор раскрывает душевное состояние героя, оказывается одной из значимых художественных деталей.

В обращении «К молодым писателям» А. Н. Толстой говорил, что автор должен ощущать связь между тем, что человек делает и что чувствует. Мир произведения насыщается звуком, цветом, запахом, объемом, которые воспринимаются в тесном взаимодействии, то есть они воздействуют на все органы чувств, что невозможно осуществить, не прибегая к описанию невербальных компонентов общения [4]. При этом включение невербальных компонентов придает особый психологизм тексту в целом [5, с. 72].

В произведениях можно выделить два способа представления героя читателям. Первый – биография персонажа, которая часто оказывается первоисточником для знакомства с жизнью героя. Писатель может рассказать о городе, в котором вырос герой, о родителях, об окружении, повлиявшем на воспитание характера.

Средством раскрытия образа героя оказывается и портретная характеристика в целом. Портретная характеристика может быть подробной и детальной, давать описание внешнего облика в целом или выделять какую-то его часть.

Одним из наиболее частотных описаний, включенных в портретную характеристику, является описание взгляда героя. Взгляд – важнейшее невербальное средство общения. Описание взгляда выполняет различные функции.

1. Изобразительная функция: создание визуального портрета персонажа.

Например, в описание мамы мальчика Алеши, главного героя повести «Детство» М. Горького, включается словесное изображение взгляда: «...вся она мощная и твердая, – вспоминаются мне как бы сквозь туман или прозрачное облако; из него отдаленно и неприветливо смотрят прямые серые глаза, такие же большие, как у бабушки» [6]. Возможно, именно из-за несчастья, постигшего семью – смерти отца-кормильца и переезда к деду – взгляд матери стал неласковым и неприветливым.

На уроках, посвященных изучению повести М. Горького, учителю необходимо уделить внимание анализу портрета героев. Поскольку мать и бабушка Алеши – первые герои, с которыми встречается читатель в произведении, и они же являются важнейшими в жизни мальчика, то целесообразно начинать анализ именно с данных образов. Ученикам может быть пред-

ложено задание самостоятельно создать портретную характеристику матери Алеши с опорой на текст повести, а в дальнейшем сравнить характеристику мамы и бабушки.

2. Коммуникативная функция: раскрытие взаимоотношений персонажей посредством сообщения информации при отсутствии словесного общения или ее несловесного восполнения.

В рассказе И. А. Бунина «Дубки» можно найти следующее описание взгляда барина: «*Мы молчим, сидим в оцепенении, в ужаснейшем замешательстве, понимаем, что он сразу понял все, она не подымает ресниц, я изредка на него взглядываю...*» [7] Герой взглядом дает понять, что чувства раскрыты, но сказать этого вслух он не может, потому что тогда окончательно скомпрометирует свою возлюбленную. Замешательство героев выдало их старосте, мужу героини, который удушил свою жену из-за того, что она открылась в своих чувствах другому.

На уроках во время изучения данного произведения ученикам можно предложить следующее задание: выписать ремарки автора, передающие душевное состояние героя. Подобное задание ориентировано на формирование умения поиска нужной информации в тексте и дальнейший анализ в ходе беседы: каково эмоциональное состояние героев, как и почему читатель понимает их состояние, как автор описывает его, как описание включается в канву рассказа в целом.

3. Оценочная функция: выражение отношения к герою других персонажей и автора.

Тарас Бульба в произведении Н.В. Гоголя едет на Сечь вместе со своими сыновьями. Казаки, лежащие в степи, описываются так: «*Несколько дюжих запорожцев, лежавших с трубками в зубах на самой дороге, посмотрели на них довольно равнодушно и не сдвинулись с места. Тарас осторожно проехал с сыновьями между них, сказавши: "Здравствуйте, панове!" – "Здравствуйте и вы!" – отвечали запорожцы*» [8]. Из описания понятно, что казаки не собираются тратить свои силы, не хотят даже встать и поприветствовать приехавших.

Анализ данного описания необходимо включать в урок, посвященный нравам запорожцев и обычаям Сечи, поскольку читатель попадает в мир, отличный от привычного ему, знакомого и понятного. Учащиеся должны уз-

нать о законах Сечи, что в дальнейшем повлияет на осознание нравственного выбора Тараса.

4. Эмоциональная функция: взгляд как средство выражения чувств героя, которое точнее определяет отношение к сказанному или увиденному.

В рассказе И. А. Бунина «Дубки» можно найти несколько значений слова «взгляд»: «*Да и где могла открыться тебе? Ведь ни минуты не была глаз на глаз с тобой, а при нем даже взглядом не откроешься, зорек, как орел, заметит что – убьет, рука не дрогнет!*» [7]. В этом отрывке слово «взгляд» встречается в нескольких значениях, которые отражают различные функции взгляда: «быть с глазу на глаз» – без свидетелей, «взглядом не откроешься» – не расскажешь о своих чувствах, а «заметит что – убьет». Школьникам будет интересно и полезно обнаружить контекстную многозначность слова «взгляд»; проследить, как и когда в сюжете произведения это слово меняет смысл, как значение воплощается в канве повествования.

Итак, взгляд играет важную роль в жизни и, как следствие, в литературе. Данное невербальное средство выполняет целый ряд функций в общении, однако чаще всего включается в канву произведения в совокупности с другими средствами выразительности. На уроках литературы учитель должен не просто обращать на это внимание школьников, но и научить поиску, анализу и оцениванию.

Вторым по частотности после описания взгляда является изображение тактильного контакта. В художественном тексте оно выполняет прежде всего коммуникативную функцию, сообщая читателям об изменениях в отношениях героев путем описания физического сближения или отдаления.

Так, например, в повести Л. Н. Толстого «Детство» описываются чувства Николеньки, которые возникли из-за прикосновения к нему Катеньки: «*В чулане было совершенно темно; но по одному прикосновению и голосу, который шептал мне над самым ухом, я тотчас узнал Катеньку. Чувствуешь, бывало, впросонках, что чья-то нежная рука трогает тебя; по одному прикосновению узнаешь ее и еще во сне невольно схватишь эту руку и крепко, крепко прижмешь ее к губам*» [9]. Прикосновение Катеньки вызывает трепет в душе ребенка, из данного описания

становится очевидно, насколько Николенька любит героиню. В качестве задания может быть предложено написание заметки о поведении и поступках героев: как на протяжении рассказа Л. Н. Толстой описывает симпатии Николеньки только лишь с помощью прикосновений.

Особое место среди невербальных средств общения занимают жесты. Жесты позволяют указывать или показывать, изображать размеры предмета. Описание жестов в художественном тексте являются средством передачи состояния героя или частью общей его характеристики.

Проанализируем пример: «*Он, не выпуская ее руки, крепко сжал ее, оттягивая книзу, правой рукой охватил ее поясицу. Она опять взглянула через его плечо и слегка откинула голову, как бы защищая лицо от поцелуя, но прижалась к нему выгнутым станом*» [10]. В этом фрагменте из рассказа И. А. Бунина «Антигона» можно проанализировать и жест героини – откидывание головы. Жест указывает на смущение героини, ее желание быть ближе к собеседнику, почувствовать его настроение, но в то же время – и на сопротивление собственным чувствам, душевному порыву. На уроке школьники смогут проанализировать, как жест характеризует и индивидуализирует героиню, каково ее отношение к герою, почему в данном жесте отражается двойственность чувств.

Помимо взгляда, прикосновения, жеста, на уроках литературы следует обращать внимание учащихся и на другие средства невербального общения, такие как поза, положение героя в пространстве, расстояние между персонажами. Их рассмотрение позволит углубить анализ изучаемых произведений, повысить поисковый интерес и читательскую активность, совершенствовать умения межличностного и группового общения, ориентировать на дальнейшее – более углубленное и детальное – восприятие произведения и на адекватную ориентацию в пространстве литературного текста.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петрова, Е. А. Знаки общения [Текст] / Е. А. Петрова. – М.: Гном и Д, 2001. – 256 с.
2. Литература: программа для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы [Текст] / под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М.: Дрофа, 2010. – 96 с.
3. Соловьева, О. В. Коммуникативная компетентность психолога: подходы и концепции [Текст]

- / О. В. Соловьева, Ю. В. Аникеева // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1 (8). – С. 267–269.
4. Толстой, А. Н. К молодым писателям [Электронный ресурс] / А. Н. Толстой // Новый мир. – 1939. – № 2. – Режим доступа: http://www.rospisatel.ru/hr-tolstoi_an.htm (дата обращения: 02.11.2014).
 5. Каленых, Е. В. Текст как предмет психолингвистического исследования: природа текста, взаимодействие «автор – читатель» и читательские оценки [Текст] / Е. В. Каленых // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 71–74.
 6. Горький М. Детство [Текст] / М. Горький // ПСС: в 25 т. – Т. 15. – М.: Наука, 1972.
 7. Бунин, И. А. Темные аллеи [Текст] / И. А. Бунин // Собр. соч.: в 4 т. – Т. 4. – М.: Правда, 1988.
 8. Гоголь, Н. В. Тарас Бульба [Текст] / Н. В. Гоголь // Собр. соч.: в 2 т. – Т. 2: Миргород. М.: Мир книги: Литература, 2007.
 9. Толстой, Л. Н. Детство [Текст] / Л. Н. Толстой // Собр. соч. в 22 т. – Т. 1. – М., 1978.
 10. Бунин, И. А. Антигона [Текст] / И. А. Бунин // Собр. соч.: в 4 т. – Т.4. – М.: Правда, 1988.

REFERENCES

1. Petrova E. A. Znaki obshcheniya. Moscow: Gnom i D, 2001. 256 p.
2. Literatura: Programma dlya obshcheobrazovatelnykh uchrezhdenii. 5–11 klassy. Ed. T. F. Kurdyumova. Moscow: Drofa, 2010. 96 p.
3. Solovyeva O. V. Kommunikativnaya kompetentnost psikhologa: podkhody i kontseptsii. *Vektor nauki TGU*. 2012, No. 1(8), pp. 267–269.
4. Tolstoy A. N. K molodym pisatelyam. *Novyi mir*. 1939, No. 2.
5. Kalenykh E. V. Tekst kak predmet psikholingvisticheskogo issledovaniya: priroda teksta, vzaimodeistvie “avtor – chitatel” i chitatel'skie otsenki. *Nauka i shkola*, 2012, No. 6, pp. 71–74.
6. Gorkiy M. Detstvo. *Works in 25 vol.* Vol. 15. Moscow: Nauka, 1972.
7. Bunin I. A. Temnye allei. *Works in 4 vol.* Vol. 4. Moscow: Pravda, 1988.
8. Gogol N. V. Taras Bulba. *Works in 2 vol.* Vol. 2: Mirgorod. Moscow: Mir knigi: Literatura, 2007.
9. Tolstoy L. N. Detstvo. *Works in 22 vol.* Vol. 1. Moscow, 1978.
10. Bunin I. A. Antigona. *Works in 4 vol.* Vol. 4. Moscow, Pravda, 1988.

Малинина Светлана Алексеевна, учитель русского языка и литературы ГБОУ гимназия 1584, аспирантка филологического факультета Московского педагогического государственного университета
e-mail: int2206867@yandex.ru

Malinina Svetlana A., teacher, Russian language and literature, high school No. 1584, Post-graduate student, Philology Faculty, Moscow State Pedagogical University
e-mail: int2206867@yandex.ru

УДК 372.853
ББК 74.252.22

ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКИ

А. В. Желеева

Данная статья посвящена проблеме исследования мотивации старшеклассников к изучению физики. Проанализирован федеральный государственный образовательный стандарт с целью определения требований к личностным результатам освоения учащимися основной образовательной программы. Выявлено, что особое внимание в документе уделено мотивационной сфере школьников. Автором обоснована необходимость разработки педагогических инструментов, позволяющих анализировать личностные результаты обучения. Изложены основные элементы методики исследования мотивационной сферы учащихся в области физики. В частности, предложен практичный метод исследования учебной мотивации: разработано тестирование для исследования мотивационной сферы школьников, адаптированное к предмету «Физика»; удобный способ обработки данных тестирования (самостоятельно разработанная компьютерная программа); наглядное представление информации о мотивационной сфере школьников, позволяющее облегчить выявление причин неудовлетворительного уровня учебной мотивации, определять направления деятельности педагога по их устранению, а также прогнозировать поведение школьников в различных видах деятельности. В статье приведены результаты исследования мотивационной сферы учащихся классов различных профилей.

Ключевые слова: физика, мотивационная сфера, старшеклассники, методика исследования мотивационной сферы, диагностика, познавательный интерес, личностные результаты обучения.

THE DIAGNOSTICS OF SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION TOWARDS LEARNING PHYSICS

A. V. Zheleeva

This article is dedicated to the problem of investigation of high school students' motivation towards learning physics. Federal state educational standard has been analyzed in order to define the requirements for the personal results of students' mastering of the basic educational program. The results of the study show that special attention in this document is given to the motivational sphere of students. The author has justified the need to develop educational tools to analyze personal learning outcomes. The basic elements of the research methodology of motivation in the field of physics are outlined in this document. In particular, practical methods of learning motivation research is proposed: testing for the study of motivation of students, adapted to the subject of „Physics”, convenient ways of testing data (an independently developed computer program). Visual representation of information about motivation of students makes it easier to identify the causes of poor academic motivation level, to determine the direction of teacher's activity to eliminate them, as well as to predict the behavior of students in various activities. The article presents the results of the study of motivation of students of different profiles.

Keywords: physics, motivational sphere, senior students, research methods of motivational sphere, diagnostics, cognitive interest, personal learning outcomes.

Формирование и развитие мотивации школьников к изучению физики становится приоритетной задачей деятельности современного учителя. Это нашло отражение в федеральном государственном образовательном стандарте, который предъявляет

новые требования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Особое внимание в нем отводится готовности и способности учащихся к личностному самоопределению, к саморазвитию и са-

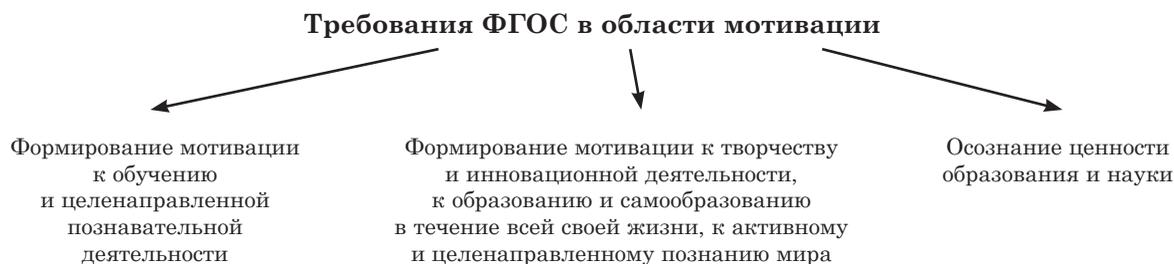


Рис. 1. Требования ФГОС в области мотивации

мообразованию на протяжении всей жизни; к способности ставить цели, строить и реализовывать жизненные планы.

В документе подчеркивается, что изучение предметной области «Естественные науки» должно обеспечить создание условий для развития мотивации обучающихся к саморазвитию. Личностные результаты освоения основной образовательной программы, связанные с мотивацией, представлены на рис. 1.

Оценка предметных и метапредметных результатов учащихся осуществляется различными средствами (тестирование, проведение контрольных работ и т. д.); в то время как личностные результаты школьников, как правило, определяются педагогом интуитивно. Это связано с тем, что измерить личностные результаты, в частности в области мотивации, значительно сложнее; а инструменты, позволяющие это сделать учителем, не разработаны.

Нами разработана методика для исследования мотивационной сферы школьников в области физики. При ее разработке мы опирались на идеи психолога М. Р. Гинзбурга [1] и опыт преподавания физики в школе.

Опишем основные этапы методики.

I этап. Анкетирование

Диагностическая анкета содержит 14 вопросов, к которым приводится от 4 до 6 вариантов ответов. Школьникам предлагается отметить 3 из них, чтобы была исключена случайность выбора и получены более объективные результаты.

Приведем вопросы данной анкеты (табл. 1).

Все вопросы распределены по блокам:

I блок: вопросы № 1, 3 отражают личностный смысл учения.

II блок: вопросы № 2, 14 характеризуют способность к целеполаганию.

III блок: вопросы № 4, 5, 7 указывают на доминирование познавательного или социально-

го мотива.

IV блок: вопросы № 8, 9 позволяют выявить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения.

V блок: вопросы № 10, 11, 12 характеризуют стремление подростка к достижению успеха или избегание неудачи в учебе.

VI блок: вопросы № 6, 13 выявляют степень реализации названных мотивов поведения учащихся.

II этап. Обработка результатов анкетирования

Каждому ответу на вопросы блоков I–III соответствует балл от 0 до 5, в зависимости от его соответствия степени личностного смысла учения, способности целеполагания или преобладания какого-либо мотива (табл. 2).

Вопросам блоков IV–VI соответствуют оценки +5 и -5. Ответам, в которых отражается внутренняя мотивация, стремление к достижению успеха в учебе, соответствует +5 баллов. Ответы, свидетельствующие о внешней мотивации, о стремлении к недопущению неудачи и о пассивности поведения, оценены в -5 баллов (см. табл. 2).

Учитель проводит подсчет суммы баллов, набранных учеником в каждом блоке.

Ее значение в первых трех блоках позволяет определить уровень указанных выше показателей мотивации: от низкого до очень высокого. Значение суммы баллов этих блоков позволяет выявить общий уровень мотивации – также от низкого до очень высокого.

Ниже приведены критерии, позволяющие оценить мотивацию ученика.

I блок – определение уровня личностного смысла учения. Он отражает осознание школьником объективной и субъективной значимости учения. Сумма баллов, набранных школьником:

< 9 – низкий уровень;

10–17 – сниженный уровень;

Анкета учащихся

<p>1. Обучение в школе и знания необходимы мне для...</p> <p>а) поступления в вуз и создания карьеры; б) самообразования, саморазвития; в) того, чтобы не быть хуже сверстников; г) обучение в школе и знания не нужны мне в дальнейшей жизни; д) другое _____</p> <p>2. Моя цель на уроке физики:</p> <p>а) усвоить материал, научиться объяснять различные процессы и явления; б) общение с друзьями и учителем на научные темы; в) получать хорошие отметки; г) провести время; д) не определена; е) другое _____</p> <p>3. Я бы не изучал физику в школе, если бы...</p> <p>а) не воля родителей, учителя, друзей; б) мне было неинтересно на уроках; в) она не была включена в перечень обязательных предметов; г) не вошла в перечень сдаваемых экзаменов в вуз; д) меня не интересовала природа, техника и пр.; е) другое _____</p> <p>4. Мне нравится делать домашние задания по физике...</p> <p>а) если их мало и они несложные; б) когда я знаю, как их выполнять; в) если они интересные; г) если они требуют усердия и смекалки; д) всегда, так как это необходимо для глубоких знаний; е) другое _____</p> <p>5. Я изучаю материал по физике добросовестно, если...</p> <p>а) он мне интересен; б) я его хорошо понимаю; в) меня заставляют родители, учителя, друзья; г) знаю, что он понадобится мне в дальнейшем образовании; д) я изучаю материал по физике для получения оценки, одобрения; е) другое _____</p> <p>6. Мне не нравится выполнять учебные задания по физике, если они...</p> <p>а) требуют сильного умственного напряжения; б) слишком легкие и не требуют усилия; в) требуют «зубрежки» и выполнения по шаблону; г) не требуют сообразительности, смекалки; д) мне не нравится выполнять учебные задания почти всегда; е) другое _____</p> <p>7. Предпочтительной формой работы на уроке для меня является:</p> <p>а) практическая и исследовательская работа; б) самостоятельное изучение материала с помощью учебника, дополнительных источников; в) решение задач; г) слушание объяснения материала учителем; д) выступление с докладом, отчетом перед классом; е) слушание сообщений одноклассников; ж) дискуссия, беседа на научную тему; з) другое _____</p>	<p>8. Лучше учиться по физике меня побуждает (побуждают)...</p> <p>а) родители, учителя, друзья; б) стремление получать высокие оценки; в) одобрение окружающих; г) желание получить знания; д) низкие оценки; е) желание получить высшее образование в престижном вузе; ж) другое _____</p> <p>9. Я более активно работаю на занятиях по физике, если...</p> <p>а) ожидаю одобрения окружающих; б) интересен изучаемый материал и выполняемая работа; в) нужна отметка; г) хочу больше узнать; д) стремлюсь, чтобы меня заметили; е) изучаемый материал мне понадобится в дальнейшем; ж) другое _____</p> <p>10. Мой успех в выполнении заданий на уроке зависит от...</p> <p>а) настроения; б) понимания материала; в) везения; г) прилагаемых мною усилий; д) интереса к изучаемому материалу; е) моего внимания к объяснению учебного материала учителем; ж) другое _____</p> <p>11. Я буду более активным на уроке физики, если...</p> <p>а) хорошо знаю тему и понимаю учебный материал; б) смогу справиться с предлагаемыми учителем заданиями; в) считаю нужным всегда так поступать; г) меня не будут ругать за ошибку; д) я уверен, что отвечу хорошо; е) когда мне так хочется; ж) другое _____</p> <p>12. Если учебный материал по физике мне непонятен (труден для меня), то я...</p> <p>а) ничего не предпринимаю; б) прибегаю к помощи товарищей, учителя, родителей; в) мирюсь с ситуацией; г) стараюсь разобраться, во что бы то ни стало; д) надеюсь, что пойму потом; е) другое _____</p> <p>13. Ошибившись при выполнении задания, я...</p> <p>а) выполняю его повторно, пытаюсь найти ошибку; б) расстраиваюсь и теряюсь; в) оставляю задание незавершенным, возвращаюсь к нему позже; г) оставляю задание незавершенным и не возвращаюсь к нему после; д) отказываюсь от его выполнения; е) прошу помощи у друзей, родителей, учителя; ж) другое _____</p> <p>14. Когда я занимаюсь физикой, то ...</p> <p>а) мне бывает интересно наблюдать за демонстрацией опыта, слушания рассказа об интересном случае из истории физики, самостоятельно выполнять эксперименты; узнавать о новых явлениях; б) стремлюсь глубже изучить новый материал, много спрашиваю, дискутирую, стараюсь найти ответы на свои вопросы и вопросы товарищей; в) стремлюсь получить прочные знания по предмету, применять знания на практике; г) стараюсь обобщить свои знания на основе теоретических идей, чтобы получить полное представление о физической картине мира; д) другое _____</p>
---	--

Балльная оценка ответов

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
а	4	5	1	1	2	-5	5	-5	-5	-5	5	-5	5	2
б	5	4	4	2	3	5	5	5	5	5	-5	5	-5	3
в	3	2	2	3	0	5	5	-5	-5	-5	5	-5	5	4
г	0	0	3	4	3	5	3	5	5	5	-5	5	-5	5
д		0	5	5	2	-5	5	-5	-5	5	-5	-5	-5	
е							3	5	5	5	-5		5	
ж							5							

18–23 – средний, нормальный уровень;

24–26 – высокий уровень;

27–29 – очень высокий уровень.

II блок – определение уровня способности к целеполаганию:

< 13 – низкий уровень;

14–17 – сниженный уровень;

18–19 – средний, нормальный уровень;

20–22 – высокий уровень;

23 – очень высокий уровень.

III блок – определение преобладания социального или познавательного мотива в учебной деятельности:

< 24 – преобладание социального мотива, который связан с различными видами социального взаимодействия ученика с другими людьми;

25–29 – социальные и познавательные мотивы представлены в равной мере.

30–35 – преобладание познавательного мотива: стремление школьника к самообразованию, направленность на самостоятельность в получении знаний.

Исходя из значения общей суммы баллов по трем блокам, определяем итоговый уровень мотивации:

< 47 – низкий уровень;

48–60 – сниженный уровень;

61–72 – средний, нормальный уровень;

73–79 – высокий уровень;

80–87 – очень высокий уровень.

IV блок – преобладание внешних или внутренних мотивов ученика в учебной деятельности:

от -30 до -15 – преобладание внешних мотивов;

от -10 до 10 – внешние и внутренние мотивы проявлены в одинаковой мере;

от 15 до 30 – преобладание внутренних мотивов.

V блок – преобладание мотива избегания неудач или достижения успеха:

от -30 до -15 – преобладание мотива избегания неудач;

от -10 до 10 – мотивы проявлены одинаково;

от 15 до 30 – преобладание мотива достижения успеха.

Значение суммы баллов за ответы **VI блока** дает информацию об уровне реализации мотивов учения:

до -20 – низкий уровень;

от -10 до 10 – средний уровень;

30 баллов – уровень.

Для удобства обработки ответов учеников нами разработана программа в Excel, позволяющая проводить автоматический подсчет суммы баллов, а также давать оценку мотивации. При работе с ней учитель вводит фамилию, имя и ответы каждого ученика в отдельную таблицу. Программа проводит суммирование баллов и представляет результаты анкетирования учащегося. Кроме того, по завершении ввода данных всех школьников определяется процентное соотношение учащихся по описанным выше критериям.

III этап. Представление результатов анкетирования в наглядном виде

Описанная выше программа позволяет отражать сведения о мотивации каждого ученика в отдельной таблице. Для дальнейшей работы полученные сведения удобно представить в единой таблице (табл. 3). В ней отражено распределение учащихся по группам, в зависимости от их уровней мотивации. В первой колон-

Таблица 3

Сведения о мотивационной сфере учеников (по классу)

Уровень мотивации	Фамилия, Имя	Показатель личностного смысла обучения	Показатель способности к целеполаганию	Соотношение внешней и внутренней мотивации	Преобладание стремления к достижению успеха или избегания неудач	Уровень реализации мотивов учения
Очень высокий	Петров В.	высокий	средний	преобладание внутренней мотивации	мотив достижения успеха	высокий
	Малинина К.		
...						
Сниженный	Угрюмова П.	...				
Низкий	Дерюгин А.	...				

Таблица 4

Сведения о мотивационной сфере (по ученикам с низким и сниженным уровнями мотивации)

Вопросы анкеты	Ученики с низким уровнем мотивации		Ученики со сниженным уровнем мотивации	
	Дерюгин А.	...	Угрюмова П.	...
Моя цель на уроке физики	не определена		получение оценки	
Я бы не изучал физику, если бы	не воля родителей		не входила в перечень обязательных предметов	
...				
Я буду более активным на уроке, если	меня не будут ругать за ошибки		могу справиться в предлагаемым заданием	

ке перечислены уровни, во второй – список соответствующих учеников. В последующих – указаны сведения о показателях мотивации каждого учащегося. Данная таблица заполняется самостоятельно учителем на основе результатов, полученных на предыдущем этапе.

Для повышения эффективности работы с учениками, обладающими низким и сниженным уровнями мотивации, учитель формирует таблицу, в которую вносит подробную информацию о них (табл. 4). Здесь отражены ответы школьников на вопросы анкеты. Представление информации об учениках в таком виде, позволяет облегчить определение причин неудовлетворительного уровня мотивации, а также прогнозировать поведение учащихся в различных видах деятельности.

Описанная методика использовалась нами для исследования мотивации старшеклассников, обучающихся в общеобразовательных, гимназических, социально-экономических и физико-математических классах (Москва, Курган, Киров, Елизово). В опросе приняли участие 147 человек.

Приведем некоторые результаты диагностики.

1. Основной целью школьников при изучении физики является усвоение материала, умение объяснять различные процессы, явления в природе и технике (31% от общего числа испытуемых). Это свойственно ученикам гимназического, физико-математического и общеобразовательных классов. В социально-экономическом на первом месте стоит получение оценок (38%).

В то же время во всех классах отмечается, что лишь малая часть учеников (4%) приветствует самостоятельные формы работы на уроках, исключение составляет практическое занятие – 24% учащихся отдадут ему предпочтение среди прочих. Просмотр учебных видеороликов выбирают 27% школьников, общение с учителем и друзьями на научные темы – 17%, объяснение учителя – 15%, выступление с докладами – 8%. Для 5% учащихся интересно решение задач.

Таким образом, выявлено противоречие: ученики стремятся обладать знаниями, уметь

применять их в повседневной жизни, однако прилагают для этого минимальные усилия.

2. Существенную роль в мотивации учеников всех профилей играет оценка. В классах с низким уровнем мотивации (в нашем случае это социально-экономический класс) получение хорошей отметки является для 40% учеников основной целью на уроке, в то время как получение знаний лишь для 8% является главным. В этом классе не учили бы физику, если бы она не входила в перечень обязательных предметов 55% школьников. Такое отношение к предмету частично объясняет то, что треть учащихся регулярно не выполняет домашние задания и не стремится преодолевать какие-либо трудности, возникающие при изучении физики. В классах со средним и высоким уровнем мотивации учеников картина иная: если учебный материал непонятен, то школьники прибегают

к помощи учителя, друзей; неоднократно пытаются решать поставленные перед ними задачи в случае отрицательного результата (более 30%). Понимание изучаемого материала играет важнейшую роль для 41% опрошенных. В этом случае стремление иметь хорошие оценки является обоснованным – ученики стремятся, чтобы их труд был оценен по достоинству.

Результаты исследования подтвердили, что оценка – важный инструмент в руках учителя: правильное обращение с ним позволяет управлять мотивацией учеников.

3. Исследование позволило выявить зависимость отношения учеников к предмету от понимания материала, интереса к нему. Во всех классах ученики отметили, что они активно и добросовестно работают на уроке и дома, если хорошо понимают учебный материал (34%), он интересен им (32%). Также важную роль играет

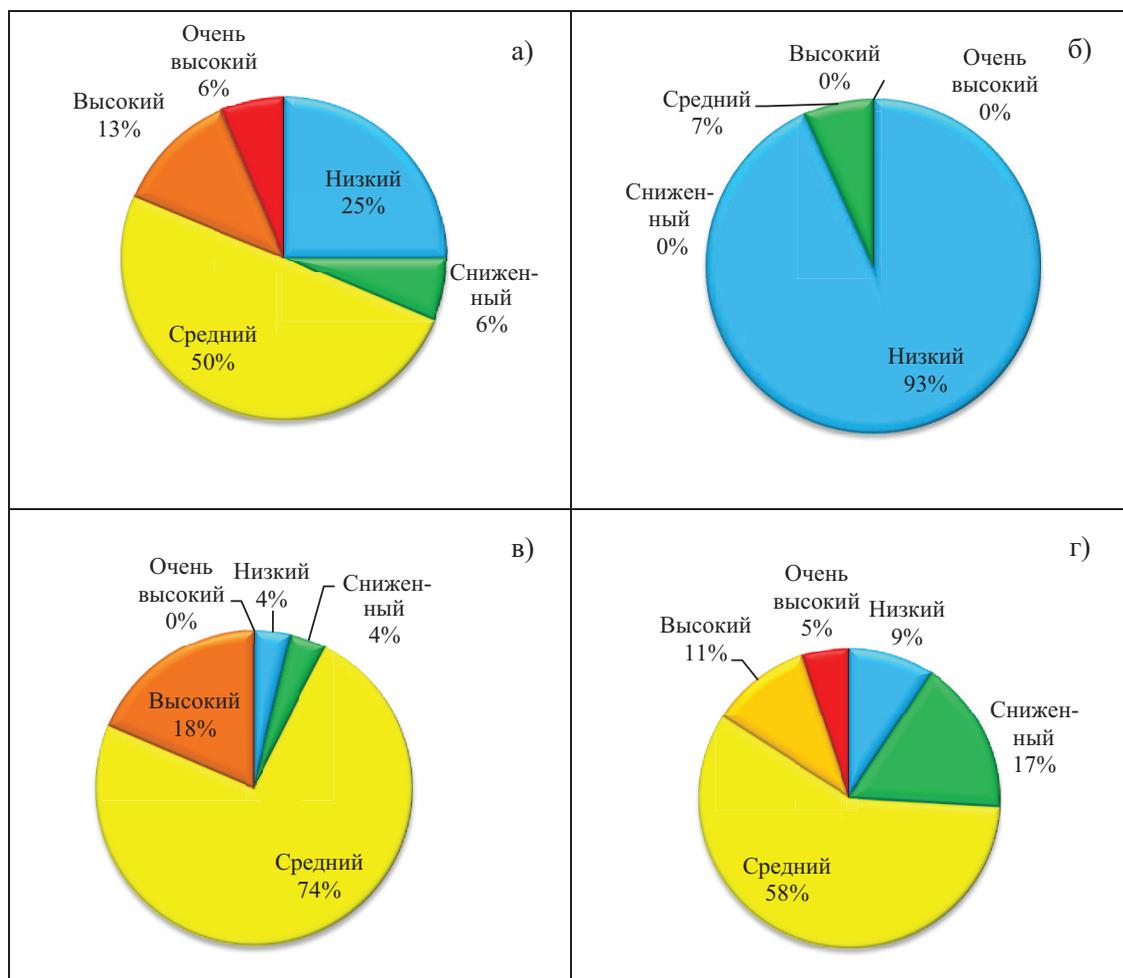


Рис. 2. Уровень мотивации учащихся: а) физико-математический класс; б) социально-экономический класс; в) гимназический класс; г) общеобразовательные классы

осознание учащимися необходимости получения знания для дальнейшего образования (24%).

Прослеживается связь: если ученикам интересен предмет, они понимают его важность для жизни, то они добросовестно относятся к получению знаний, стараются преодолевать различные сложности. Это создает условия для прочной базы знаний, повышает результаты обучения физике, а значит, способствует достижению целей, прописанных в ФГОС. С другой стороны, наличие хороших знаний по предмету определяет благоприятные условия для формирования и развития мотивации ученика к дальнейшему изучению, стремлению применять знания в жизни, заниматься самообразованием, следить за достижениями в физике.

Картина мотивации школьников, приняв участие в опросе, представлена на рис. 2.

Как видно из диаграмм, достаточно большой процент школьников имеет низкий уровень мотивации при изучении физики в социально-экономическом классе. Негативное отношение к предмету сложилось в результате непонимания изучаемого физического материала, отсутствия связей области интересов учеников с физикой.

Высокие показатели мотивации имеет значительная часть учащихся в физико-математическом, гимназическом и общеобразовательных классах. В первом, например, это объясняется тем, что учащиеся планируют связать свою будущую профессию с физикой. Однако здесь есть и большой процент школьников с низкими уровнями мотивации. Анализ их анкет показал, что они либо имеют пробелы в знаниях, не позволя-

ющие успешно изучать предмет; либо в дальнейшем не планируют получать образование в области, связанной с естественными науками.

Предложенная нами методика позволяет изучить мотивационную сферу школьников, дать ей количественную оценку. Учитель получает представления о мотивах как отдельного ученика, так класса в целом, а также отслеживает возникающие изменения. Использование этих сведений повышает эффективность учебной деятельности учащихся при изучении физики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Текст]. – М., 2012.
2. Гинзбург, М. Р. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей [Текст] / М. Р. Гинзбург. – М.: Просвещение, 1981. – 265 с.
3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 2002.

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. Moscow, 2012.
2. Ginzburg M. R. *Diagnostika uchebnoy deyatel'nosti i intellektual'nogo razvitiya detey*. Moscow: Prosveshchenie, 1981. 265 p.
3. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. *Formirovaniye motivatsii ucheniya: kn. dlya uchitelya*. Moscow: Prosveshchenie, 2002.

Желеева Алина Валериевна, старший преподаватель кафедры физики для естественных факультетов Московского педагогического государственного университета

e-mail: Alina_Zheleeva@mail.ru

Zheleeva Alina V., Senior Lecturer, Physics for Natural Faculties Department, Moscow State Pedagogical University

e-mail: Alina_Zheleeva@mail.ru

УДК 378:004

ББК 74.58

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ГЕНЕРАЦИИ ЗАДАНИЙ ПО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ УРАВНЕНИЯМ

Р. М. Асланов, Е. В. Беляева, С. А. Муханов

В статье рассматриваются вопросы проектирования самостоятельной работы студентов при изучении курса дифференциальных уравнений. Одной из ключевых парадигм современного образования стала его гуманизация, индивидуализация и дифференциация. Одним из инструментов, позволяющих задействовать указанные принципы обучения без кардинальных изменений сложившейся системы образования, является использование в учебном процессе систем дистанционного обучения, например Moodle. Данная система имеет развитые возможности по организации самостоятельной работы студентов. При этом проблемой является подготовка индивидуального набора заданий каждому студенту. Для решения данной проблемы авторами был разработан генератор заданий самостоятельной работы. Генерирование вида дифференциального уравнения производится с учетом выделенных канонических форм дифференциальных уравнений. В канонических формах для генерации использовались рекурсивные функции. Уровень вложенности данных функций предлагается регулировать параметром, значение которого определяет сложность уравнения. В каждой рекурсивной функции выбор тех или иных математических функций осуществляется с помощью генератора случайных чисел.

Ключевые слова: самостоятельная работа, высшее образование, образовательные технологии, технология дистанционного обучения, Moodle.

INFORMATION TECHNOLOGIES OF AUTOMATED GENERATION OF TASKS ON THE DIFFERENTIAL EQUATIONS

R. M. Aslanov, E. V. Belyaeva, S. A. Mukhanov

The article considers the issues of designing students' independent work when studying the course of "Differential Equations". The main paradigm of modern education has become its humanization, individualization and differentiation. Distance Learning System is one of the tools to use these principles without fundamental changes in the current education system. Moodle is the example of this system. It has advanced capabilities for organization of independent work of students. The challenge is to create an individual set of tasks for each student. Authors have developed a generator of homework tasks for independent work. The form of differential equation generation is made taking into account the selected canonical form of differential equations. Recursive functions were used for the generation of equations from its canonical forms. The nesting level of these functions is proposed to adjust by the parameter. The value of this parameter determines the complexity of the equation. In each recursive function the choice of these or those mathematical functions is carried out by means of random figures generator.

Keywords: independent work, higher education, educational technologies, distance learning technology, Moodle.

В современных стандартах высшего образования значительный объем часов отводится на самостоятельную работу студентов (СРС). Термин «самостоятельная работа студентов» рассматривается как самостоятельный поиск необходимой информации (С. И. Архангельский); деятельность, направ-

ленная на творческое восприятие и осмысление учебного материала (А. Г. Молибог); разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р. А. Низамов); форма самообразования (С. И. Зиновьев). Та-

ким образом, самостоятельная работа – это прежде всего автономная деятельность студентов, характеризующая их самостоятельность и познавательный интерес.

Одной из ключевых парадигм современного образования стала его гуманизация, активное использование принципов индивидуализации и дифференциации. По нашему мнению, одним из инструментов, позволяющих задействовать указанные принципы обучения без кардинальных изменений сложившейся системы образования, является использование в учебном процессе систем дистанционного обучения, в том числе и при обычном очном обучении. Мы согласны с Е. С. Полат и В. А. Смирновым в том, что системы дистанционного обучения позволяют «организовать личностно-ориентированное обучение на основе сочетания традиционных педагогических и информационных технологий, что связывается с созданием единого интерактивного образовательного и информационного пространства» [1].

В так называемой смешанной форме обучения, при очном обучении студентов используются элементы электронной (дистанционной) формы. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», предусматривается возможность реализации и освоения образовательных программ с помощью сетевых форм (ст. 15), и дистанционных образовательных технологий (ст. 16) [2].

Дистанционное обучение – совокупность технологий, обеспечивающих доставку учащимся основного объема изучаемого материала посредством информационных технологий. При этом, принципиальной особенностью организации образовательного процесса с использованием дистанционных технологий является сокращение аудиторной нагрузки и замена пассивного слушания лекций увеличением доли самостоятельной работы студентов. Центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность.

Сегодня в образовательных учреждениях дистанционное обучение осуществляется с использованием различных программ (систем) управления обучением. Наиболее распространенной такой системой на сегодняшний день является система LMS Moodle – система управ-

ления курсами, известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Она представляет собой свободно распространяемое веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. На сегодняшний день данная система активно используется при проектировании различных демонстрационных, обучающих и контролируемых курсов в образовательных учреждениях различных направлений подготовки не только как дистанционные курсы, но и в виде дистанционной поддержки очных курсов обучения [3]. Тем не менее при подготовке курсов по математике и информатике плюсом является то, что LMS Moodle имеет встроенный модуль поддержки языка TeX, что предоставляет значительный интерес при необходимости использования математических формул.

Данная система имеет развитые возможности по организации самостоятельной работы студентов и контролю за ее выполнением. С этой целью могут использоваться различные ее инструменты. Наиболее интересным, на наш взгляд, является элемент курса «Задание», позволяющий выдать задание студентам, а затем загрузить выполненное задание на проверку преподавателем в систему. Задание предполагает творческий ответ от студента. Студент может опубликовать ответ сразу же на сайте или загрузить как файл или нескольких файлов. Могут быть некоторые ограничения на задания: по сроку выполнения (отправить к определенной дате), по количеству возможной передачи (закачек), блокировка отправки ответа по истечении срока выполнения задания.

При этом проблемой является подготовка индивидуального набора заданий каждому студенту. С целью решения данной проблемы нами была разработана программа, которая генерирует страницы заданий в формате HTML для самостоятельной работы студентов.

Следует отметить, что при разработке программ средствами информационных технологий могут использоваться два подхода проектирования и создания диалогового взаимодействия между компьютером и обучаемым. В первом – используется строго спроектированный диалог. Все сообщения заносятся в программу при ее разработке, и в дальнейшем без помощи программиста изменить их уже нельзя. Такой

подход слегка упрощает разработку программы. Однако она не обладает гибкостью, ограничена в адаптации и, следовательно, данный подход нецелесообразен. Другой подход заключается в проектировании общей структуры диалоговых окон. Далее создается файл, содержащий вопросы, сообщения и пр., которые программа использует по мере необходимости. Заполнение и редактирование информации может выполняться стандартными компьютерными программами или, для облегчения работы преподавателя, специально разработанными для этих целей программами. Таким образом, программа становится динамичной, легко адаптируемой и масштабируемой. Появляется возможность разнообразить диапазон вопросов и ответов.

В предлагаемой программе генерации заданий выбран второй подход. При помощи данного генератора легко создать необходимое количество вариантов заданий. Созданные в результате работы программы страницы могут быть размещены как в системе дистанционного обучения Moodle, так и на любом сайте сети Интернет.

Для создания страницы с заданиями необходимо подключить локальную библиотеку MathJax. Эта библиотека работает во всех браузерах, включая старые версии IE, а также на iPhone, iPad и Android, поддерживает нотацию MathML, TEX и AsciiMath.

Для использования MathJax необходимо скачать библиотеку и все требуемые для ее работы файлы и скопировать их к себе на сервер, но можно поступить проще и загружать скрипт по сети, что, конечно, потребует подключения к сети Интернет. Нами был выбран второй вариант, так как в настоящее время обеспечение постоянного подключения к сети не проблема.

Для подключения библиотеки MathJax наш генератор добавляет в заголовок HEAD страницы следующий скрипт:

```
<script src="http://cdn.mathjax.org/mathjax/latest/MathJax.js?config=TeX-AMS-MML_HTMLorMML"></script>
```

После этого приступаем собственно к генерации страниц с заданиями. После запуска генератора преподавателю необходимо последовательно создавать задания, выбирая тип уравнения, определяя его сложность и записывая текст задания (рисунок).

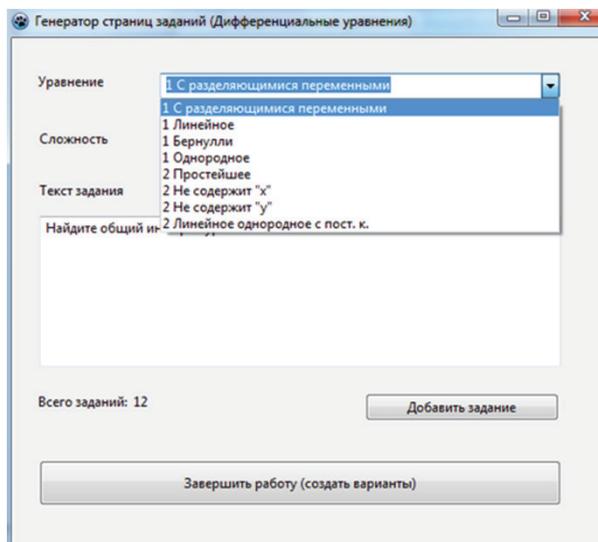


Рис. Внешний вид генератора заданий

Для обеспечения работы генератора нами были выделены основные канонические формы дифференциальных уравнений. Дифференциальное уравнение генерировалось при помощи рекурсивных функций с регулируемым параметром вложенности с использованием данных канонических форм. Первоначально нами были разработаны основные начальные генераторы, позволяющие сформировать основные конструктивные элементы путем вызова рекурсивных функций (табл. 1).

Далее приведены примеры двух таких функций, написанных на языке Pascal. Первая функция генерирует случайным образом одну из следующих функций: синус, косинус, квадратный корень, арксинус, арккосинус, натуральный логарифм или степенную функцию. Вторая функция генерирует либо произведение, либо частное функций, являющихся входными параметрами с использованием языка TeX:

```
function f(x:string;k:integer):string;
var p:integer;c1,c2,s:string;
begin
Str(random(5)+2,c1);
Str(random(5)+2,c2);
if k=0 then x:=' \left( '+c1+' \cdot '+x+' + '+c2+'
\right)' else
begin
p:=random(7);
k:=k-1;
if length(x)<>1 then x:=' \left( '+x+' \right) ';
```

Основные начальные генераторы

Начальный генератор	Действие
Op1(x,y)	x+y или x-y
Op2(x,y)	x*y или x/y
Con	Генерация целого числа
Par1, Par2	Генерация параметра – отличие от предыдущей функции в том, что параметр остается неизменным для данного уравнения независимо от количества его вызовов
St(x,y)	Генератор одночлена заданной степени (степень задается в настройках и не меняется в процессе работы): $Con * x^{(Par1-n)} * y^n$ n – случайное число, меньшее Par1.
F(x)	При значении параметра вложенности 0: $con * x + con$ При значении параметра вложенности 1: Sin(x), cos(x), sqrt(x), arcsin(x), arccos(x), ln(x), x^{con}
FP(x)	Генератор правой части ЛНДУ: Op1(Con*x,con)*exp(con*x) или Op1(con*cos(Par1*x),con*sin(Par1*x)) или Op1(Op1(Con*x,con)*exp(Par2*x)*cos(Par1*x), Op1(Con*x,con)*exp(Par2*x)*sin(Par1*x))

```

case p of
0: x:='\sin{'+f(x,k)+'}';
1: x:='\cos{'+f(x,k)+'}';
2: x:='\sqrt{'+f(x,k)+'}';
3: x:='\arcsin{'+f(x,k)+'}';
4: x:='\arccos{'+f(x,k)+'}';
5: x:='\ln{'+f(x,k)+'}';
6: x:='\left(' + f(x,k) + '\right) ^ '+c1;
end;
end;
f:=x;
end;

```

```

function Op1(x,y:string; k:integer):string;
var p:integer;s:string;
begin
p:=random(2);
k:=k-1;
case p of
0: s:='\frac {' + x + ' } { '+ y + ' }';
1: s:=x + '\cdot '+ y;
end;
Op1:=s;
end;

```

В каждую функцию-генератор в качестве одного из входных параметров входит параметр k (из-за его наличия в каждой функции он не указывался в табл. 1), который определяет уровень вложенности. При вызове каждой ре-

курсивной функции значение параметра уменьшалось на единицу.

Формирование дифференциальных уравнений должно было производиться в текстовом виде с соблюдением правил разметки формул, используемых в языке TeX путем вызова соответствующего генератора (табл. 2).

Пример функции, формирующей собственно дифференциальное уравнение, приведен ниже (в качестве примера приведено уравнение с разделяющимися переменными):

```

function u1:string;
begin
u1:=\'(' + y + ' = ' + Op1(f('x',k),f('y',k)) + ' \');
end;

```

Рассмотрим подробнее данные примеры. В переменную u1 записывается строка, начинающаяся символами «\» и заканчивающаяся «\» – это служебные символы, означающие начало и конец математического выражения, которое будет обрабатываться библиотекой MathJax. Затем, к символу начала математического выражения приписываются символы «y'». Удвоение апострофа необходимо, чтобы Pascal записал его в переменную u1 именно как апостроф (из-за того, что в синтаксисе данного языка программирования апострофами отделяются строковые выражения). В заключение

Соответствие канонических форм дифференциальных уравнений используемым генераторам

Тип уравнения	Каноническая форма	Генератор
Дифференциальные уравнения первого порядка		
С разделяющимися переменными	$y' = f(x) \cdot g(y)$	$y' = \text{Op2}(F(x), F(y))$
Линейное	$y' = -p(x) \cdot y + q(x)$	$y' = \text{Op1}(F(x) * y, F(x))$
Бернулли	$y' = -p(x) \cdot y + q(x) \cdot y^\alpha$, где $\alpha \neq 0, \alpha \neq 1$	$y' = \text{Op1}(F(x) * y, F(x) * y^\alpha \text{con})$
Однородное	$y' = f(x, y)$, $f(x, y)$ – однородная функция нулевой степени однородности	$y' = \text{Op1}(\text{con} * \text{St}(x, y), \text{con} * \text{St}(x, y)) / \text{Op1}(\text{con} * \text{St}(x, y), \text{con} * \text{St}(x, y))$
Дифференциальные уравнения второго порядка		
Простейшее	$y'' = f(x)$	$y'' = F(x)$
Не содержит явно y	$y'' = f(x, y')$	$y'' = \text{Op1}(F(x) * y', F(x))$
Не содержит явно x	$y'' = f(y, y')$	$y'' = \text{Op1}(y^\alpha \text{con} * y', \text{con} * y^\alpha \text{con})$ или $y'' = F(y)$
Линейное однородное с постоянными коэффициентами	Второго порядка: $y'' + a_1 \cdot y' + a_2 \cdot y = 0$ или для порядка n : $y^{(n)} + \sum_{i=1}^{n-1} a_i y^{(i)} = 0$	Для ввода параметров ответа генерировались уравнения только второго порядка: $y'' = \text{Op1}(\text{con} * y', \text{con} * y)$ Для остальных типов вопросов в дополнение к описанному выше, использовалось: $y''' = \text{Op1}(\text{con} * y'', \text{Op1}(\text{con} * y', \text{con} * y))$
Линейное однородное с переменными коэффициентами	$y'' + p(x) \cdot y' + q(x) \cdot y = 0$	$\text{Op1}(\text{Op1}(y'', F(x) * y'), F(x) * y) = 0$
Уравнение Эйлера второго порядка		$\text{Op1}(\text{Op1}((\text{Par1} * x + \text{Par2})^2 * y'', \text{con} * (\text{Par1} * x + \text{Par2}) * y'), \text{con} * y) = 0$
Линейное неоднородное с постоянными коэффициентами	$y'' + p \cdot y' + q \cdot y = f(x)$	$\text{Op1}(\text{Op1}(\text{con} * y'', \text{con} * y'), \text{con} * y) = \text{FP}(x)$
Линейное неоднородное с переменными коэффициентами	$y'' + p(x) \cdot y' + q(x) \cdot y = f(x)$	$\text{Op1}(\text{Op1}((\text{Par1} * x + \text{Par2})^2 * y'', \text{con} * (\text{Par1} * x + \text{Par2}) * y'), \text{con} * (\text{Par1} * x + \text{Par2}) * y) = \text{FP}(x)$

записывается результат действия строковой функции Op1, аргументами которой, в свою очередь также выступают функции f с аргументами x и y и уровнем сложности k , означающим вызов рекурсивных функций k раз.

В результате получалась текстовая переменная, после записи которой в файл заданий в формате HTML, получалась строка, записанная в формате TeX, которая при обработке библиотекой MathJax давала визуальное представление дифференциального уравнения.

Таким образом, генератор позволяет легко подготовить необходимое количество вариантов самостоятельной работы студентов. Тем не менее при его работе необходимо учитывать некоторые особенности, например то, что при увеличении параметра k , о котором мы говорили

ранее, – уровня вложенности рекурсивных функций – могут получаться уравнения, решить которые будет весьма затруднительно или даже невозможно в общем виде. Для преодоления указанной проблемы мы знакомили студентов с решением дифференциальных уравнений с помощью систем компьютерной математики, в том числе и приближенными методами решения, для чего нами были разработаны соответствующие учебные пособия [4]. Авторы исходили из того, что не у всех студентов, изучающих курс дифференциальных уравнений, есть знания и опыт программирования, поэтому ими использовались графические решатели, не требующие таких знаний, в частности такие программы, как Dfield, Pplane, Odesolve. Данные программы написаны на входном языке системы MatLab. Эти

программы бесплатны для использования в образовательных целях. Есть несколько версий Dfield и Rplane, предназначенных для различных версий MATLAB.

Основу образовательного процесса при использовании дистанционных технологий обучения или в смешанной форме обучения составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения. Представленная организация самостоятельной работы студента не только позволяет оптимально построить учебный процесс, использовать потенциал и время преподавателя более эффективно, но и создает комфортные психологические условия при обучении.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Полат, Е. С.* Дистанционное обучение [Текст] / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – Изд. 3-е., перераб. и доп. – М.: Владос, 2005. – 192 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации) [Текст]: от 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.
3. *Беляева, Е. В.* Дистанционная поддержка лабораторного практикума по информатике в институте гражданской авиации [Текст] / Е. В. Беляева // Вестн. московского гор. пед. ун-та. Сер.: Информатика и информатизация образования. – 2015. – № 2.
4. *Асланов, Р. М.* Задачник по дифференциальным уравнениям (с использованием систем компьютерной математики) [Текст]: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» / Р. М. Асланов, А. С. Безручко, В. Л. Матросов. – М.: Прометей, 2013. – 242 с.

REFERENCES

1. Polat E. S., Moiseeva M. V., Petrov A. E. Distantionnoe obuchenie. Moscow: Vlados, 2005. 192 p.
2. Federalnyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" (Sobranie zakonodatelstva Rossiyskoy Federatsii): ot 31.12.2012, No. 53 (Part 1), Art. 7598.
3. Belyaeva E. V. Distantionnaya podderzhka laboratornogo praktikuma po informatike v institute grazhdanskoj aviatsii. Vestn. moskovskogo gor. ped. un-ta. Ser.: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya. 2015, No. 2.
4. Aslanov R. M., Bezruchko A. S., Matrosov V. L. Zadachnik po differentsial'nym uravneniyam (s ispol'zovaniem sistem komp'yuternoy matematiki): ucheb. posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy, obuchayushchikhsya po napravleniyu 050100 "Pedagogicheskoe obrazovanie". Moscow: Prometey, 2013. 242 p.

Асланов Рамиз Муталлим оглы, доктор педагогических наук, профессор кафедры математического анализа Московского педагогического государственного университета
e-mail: r_aslanov@list.ru

Aslanov Ramiz M., ScD in Education, Professor, Mathematical Analysis Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: r_aslanov@list.ru

Беляева Елена Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (институт)
e-mail: r_aslanov@list.ru

Belyaeva Elena V., PhD in Education, Associate Professor, Informatics Department, Ulyanovsk Higher Civil Aviation School (Institute)
e-mail: r_aslanov@list.ru

Муханов Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ)
e-mail: s_a_mukhanov@mail.ru

Mukhanov Sergey A., PhD in Education, Associate Professor, Mathematics Department, Moscow State Engineering University (MS EU)
e-mail: s_a_mukhanov@mail.ru

УДК 372.8
ББК 74.263.2

ОПТИМИЗАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В СРЕДЕ ANYLOGIC

А. И. Калугин

В данной статье приводится подробное описание компьютерного оптимизационного эксперимента, рекомендуемого к проведению в процессе изучения имитационного моделирования в курсе информатики. В статье присутствуют методические рекомендации, необходимые иллюстративные материалы, а также задания для самостоятельного выполнения. На конкретном примере рассмотрено использование новых видов учебной деятельности в среде компьютерного моделирования AnyLogic, доступной для бесплатного использования в образовательных целях.

Ключевые слова: моделирование, модель, компьютерный эксперимент, имитационное моделирование, оптимизация, оптимизационный эксперимент, AnyLogic.

OPTIMIZATION EXPERIMENT IN ANYLOGIC

A. I. Kalugin

The article deals with the detailed description of computer optimization experiment which is recommended to use in the process of learning simulation in the computer science course. The article contains methodical recommendations, all the required illustrations and self-study tasks. Through a specific example the author explains how to apply the new types of learning using the simulation modeling tool Any Logic free for educating purposes.

Keywords: modeling, model, computer experiment, imitation modeling, optimization, optimization experiment, AnyLogic.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам, одним из требований к предметным результатам освоения курса информатики в средней школе является получение учащимся опыта построения и использования компьютерно-математических моделей, проведения экспериментов и статистической обработки данных с помощью компьютера, интерпретации результатов, получаемых в ходе моделирования реальных процессов, а также умение оценивать числовые параметры моделируемых объектов и процессов, пользоваться базами данных и справочными системами. На наш взгляд, данное требование реализуется лучше всего посредством деятельностного подхода в образовательном процессе. Перед учащимся ставится определенная актуальная в реальной жизни задача, которую предлагается самостоятельно решить средствами компьютерного моделирования в среде AnyLogic. Одним из важных достоинств среды AnyLogic является доступность ее учебной версии

для бесплатного использования в образовательном процессе. Скачать эту версию вместе с лицензионным соглашением возможно по ссылке: <http://metodist.lbz.ru/authors/informatika/8/>.

Рассмотрим в качестве примера использования среды AnyLogic проведение так называемого оптимизационного эксперимента.

Любой магазин, любая организация, занимающаяся работой с потоком клиентов – будь то банковский офис или отделение единого информационно-расчетного центра – сталкиваются рано или поздно с проблемой расчета необходимого количества сотрудников (кассиров, операционистов). Число работников при этом, с одной стороны, не должно быть очень маленьким, чтобы не собирать огромные очереди недовольных клиентов, но, с другой стороны, не должно быть и слишком большим, иначе организация понесет лишние расходы на зарплату. Расчет оптимального количества сотрудников, которое будет зависеть от интенсивности потока клиентов, среднего времени обслужи-

вания и других параметров, является примером решения задачи оптимизации.

Справиться с этой задачей можно, подготовив и решив систему уравнений, однако учет всех параметров и связей даже такой простой системы, как описана выше, может потребовать введение в модель большого количества переменных, что неизбежно приведет в итоге к достаточно громоздким вычислениям.

Куда более рациональным будет в этом случае прибегнуть к средствам компьютерного моделирования, позволяющим вместо сложных и не всегда возможных аналитических преобразований свести все к рутинным расчетам, то есть опереться на вычислительные мощности компьютера.

Пользователю в этом случае остается лишь задать объекты, параметры и связи, входящие в моделируемую систему, а также правильно интерпретировать полученные на выходе результаты. Рассмотрим пример решения подобной задачи в среде AnyLogic.

1. Создание дискретно-событийной модели работы касс магазина.

Для создания модели магазина самообслуживания нам понадобятся следующие элементы из блока «Основная библиотека»: *source* (источник заявок, то есть посетителей магазина), *delay* (задержка заявок, связанная с тем, что посетителю требуется какое-то время на выбор покупок), *service* (обслуживание на кассовой линии), *resourcePool* (элемент, отвечающий за количество кассиров) и *sink* (уничтожение заявок).

Последовательно перетаскиваем элементы из блока «Палитра» в рабочее окно модели и соединим их линиями так, как показано на рис. 1.

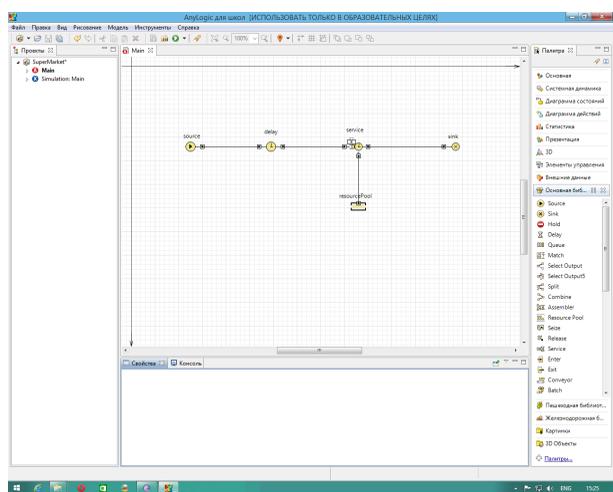


Рис. 1. Необходимые элементы модели

Следующим этапом создания модели будет изменение свойств каждого из добавленных элементов.

1) Элемент *source* (рис. 2).

- Так как данный элемент отвечает за появ-

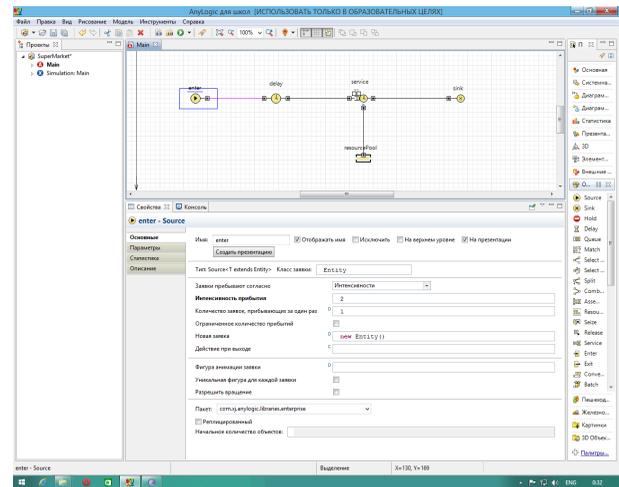


Рис. 2. Свойства элемента *source*

ление заявок (покупателей в магазине), переименуем его в *enter* (вход).

- Очевидно, что в разное время суток покупатели заходят с разной интенсивностью, но пока для простоты будем считать, что частота появления в магазине новых клиентов все время одинакова и равна 2 человекам в одну минуту.

2) Элемент *delay* (рис. 3).

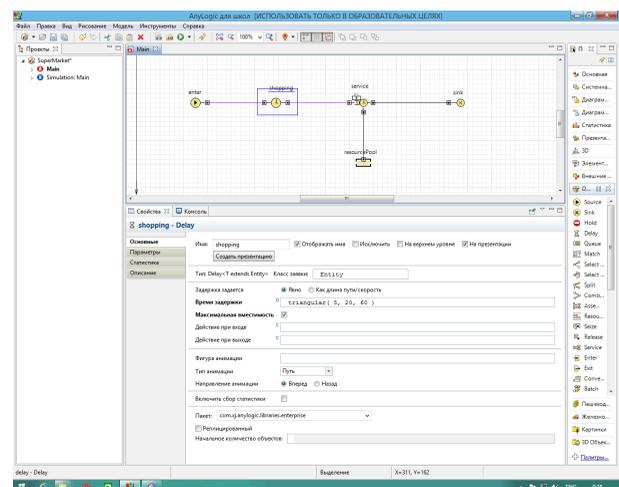


Рис. 3. Свойства элемента *delay*

- Переименуем его в *shopping*, так как этот элемент отвечает за время, требующееся зашедшему в магазин человеку на выбор покупок.

- Для того чтобы выставить это время, используем функцию треугольного распределения *triangular*. Будем считать, что минимум на процедуру выбора потребуется 5 мин, максимум – 1 ч, а наиболее вероятным укажем время в 20 мин.

- Поле *максимальная вместимость* отметим галочкой, так как в условиях нашей модели магазин будем считать способным вместить сколько угодно покупателей.

3) Элемент *service*.

- Переименуем данный элемент в *queue* (очередь).

- В поле *количество ресурсов* оставим значение, равное единице, так как на обслуживание одного покупателя обычно требуется лишь один кассир (один ресурс).

- *Время задержки*, то есть время, необходимое посетителю для оплаты покупок в кассе, укажем также при помощи треугольного распределения *triangular(0.5, 1, 5)*.

- Поле *максимальная вместимость очереди* отметим галочкой, так как в процессе последующего эксперимента при определенных параметрах очередь может оказаться очень большой.

4) Элемент *resourcePool*.

- Переименуем в *cashiers* (кассиры).

- *Количество ресурсов* (в нашем случае количество кассиров) укажем равным 4. Впоследствии это число мы изменим на параметр, который будет изменяться в зависимости от интенсивности потока покупателей.

5) Элемент *sink* просто переименуем в *exit* (выход).

Запустим получившуюся модель. Зеленые цифры над элементами *shopping* и *queue* показывают, сколько человек в данный момент выбирает товар, а сколько уже стоит в очередях к кассам. Однако данное отображение не является для нас особенно информативным. Гораздо важнее для нас будет не текущий размер очереди, а их усредненное по времени значение. Для того, чтобы собрать такую информацию, необходимо добавить в рабочее окно программы элемент *Статистика*, переименовав его в *queueSize*. В поле *значение* данного элемента пропишем формулу $queue.queueSize()/4$, где цифра 4 означает количество кассиров, так как необходимо одну большую очередь к кассам

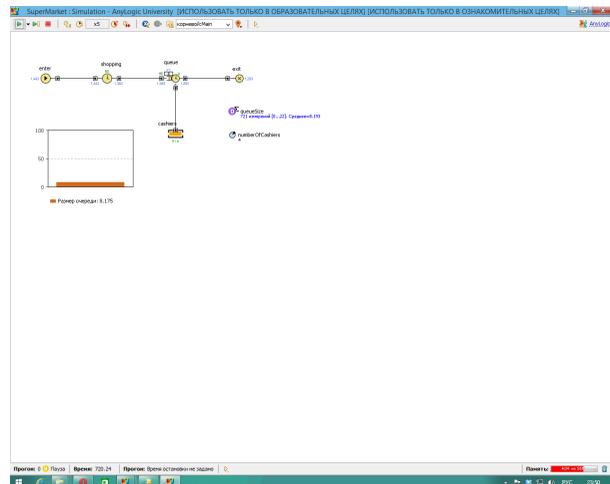


Рис. 4. Модель в работе

разделить на 4 равных по величине очереди. В свойствах *queue* разрешим сбор статистики, поставив соответствующую галочку.

Теперь мы можем наглядно отобразить средний размер очереди в кассу при помощи столбиковой диаграммы. Перетащим соответствующий элемент в рабочую область. В свойствах щелкнем на *добавить элемент данных* и зададим в поле *значение* формулу *queueSize.mean()*. Масштаб диаграммы выберете на свое усмотрение.

Запустив снова симуляцию модели, увидим на диаграмме, что средняя очередь постепенно растет и за 720 мин (12 ч) достигает величины порядка 8 человек (рис. 4). Если же изменить интенсивность прибытия покупателей с 2 человек в минуту на 1, то увидим, что размер очереди с течением времени не возрастает и по величине близок к 0. Очевидно, что для такой интенсивности потока клиентов 4 кассира – это слишком много.

Дополнительные задания к части 1.

1. Построенная модель не ограничена по времени, в то время как большинство магазинов работают не круглосуточно, а с утра и до вечера. Попробуйте ограничить время работы модели одним днем с 10 утра до 10 вечера. Делается это во вкладке *Модельное время* в свойствах объекта *Simulation*.

2. В нашей модели интенсивность прибытия покупателей в магазин есть величина постоянная. Но в реальной жизни интенсивность зависит от времени суток (утром покупателей очень мало, а вечером, наоборот, много) и дня недели (будни или выходные). Попробуйте за-

дать интенсивность, зависящую от расписания. Для этого перетащите в рабочее окно элемент *Расписание* вкладки *Основная*, задайте в его свойствах нужное расписание. Затем в свойствах объекта *Enter* укажите, что заявки должны прибывать согласно *интенсивности (по расписанию)*, и сошлитесь на объект *Расписание*.

2. Эксперимент по оптимизации.

Само собой, ставить четырех кассиров в магазин, где спокойно управляется с работой и меньшее число человек, никто не будет, так как это приведет к излишним затратам на заработную плату. Однако чрезмерная экономия на количестве работников повлечет за собой образование больших очередей, что может негативно отразиться на репутации магазина. Разумнее всего в этом случае найти оптимальное решение, то есть минимальное количество кассиров, при котором средняя очередь не будет превышать заданное значение. Используем для этого *Оптимизационный эксперимент*, встроенный в Anylogic.

Наша цель – проведя большое количество прогонов модели определить статистически оптимальное значение этого показателя. На основании полученных при этом данных, специальный алгоритм OptQuest, один из лучших на сегодняшний день, определит оптимальное для этой модели решение. Алгоритм этот сложен, в нем используются и методы математической оптимизации, и нейронные сети, и эвристики поиска решения. Алгоритм запатентован и его содержание правообладатель не публикует.

Конечно, сами прогоны в отличие от наших экспериментов, показываться не будут – нас будет интересовать только результат, полученный в каждом из них.

Для начала добавим в рабочее окно модели параметр, перетащив его из палитры *Основная*. Переименуем его в *numberOfCashiers*. Зададим целочисленный тип (*integer*) и значение по умолчанию, равное 4. Этот параметр в дальнейшем мы и будем оптимизировать. В свойствах объекта *cashiers* в поле *количество ресурсов* заменим число 4 на *numberOfCashiers*.

Можно приступать к созданию нового эксперимента. Для этого необходимо щелкнуть правой кнопкой в левом окне на названии модели и выбрать *Создать – Эксперимент – Оптимизация*.

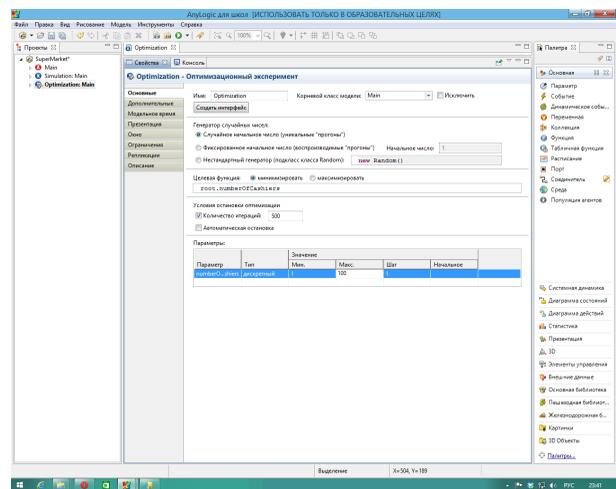


Рис. 5. Основные свойства оптимизационного эксперимента

Для проведения эксперимента необходимо указать целевую функцию, которую мы хотим минимизировать или максимизировать. В нашем случае это будет минимизация добавленного только что параметра *numberOfCashiers*. Поэтому на вкладке *Основные* свойств эксперимента укажем, что в качестве целевой функции мы хотим видеть параметр *root.numberOfCashiers*. Указатель *root* необходим, так как параметр расположен не в окне оптимизационного эксперимента, а в активном классе модели. Чуть ниже зададим дискретное изменение данного параметра от 1 до 100 с шагом 1 (рис. 5). Это означает, что эксперимент будет выполняться снова и снова, но количество кассиров будет меняться от одного до двадцати, и для каждого значения параметра *numberOfCashiers* будет измеряться среднее значение очереди.

Суть нашего эксперимента заключается в том, что необходимо найти то минимально допустимое количество работников, при котором средняя очередь в кассу не превысит заданного нами значения. Величина, которой мы ограничиваем очередь, в разных магазинах может быть очень и очень разной и определяется многими факторами, как, например, ценовой категорией магазина (вряд ли клиент дорогого магазина захочет стоять в длинной очереди) или наличием свободного пространства (при его отсутствии длинные очереди могут блокировать проход покупателей, еще не выбравших товар). Так или иначе, но перед запуском оптимизационного эксперимента мы должны точно знать, очереди какой длины являются для нашего магазина

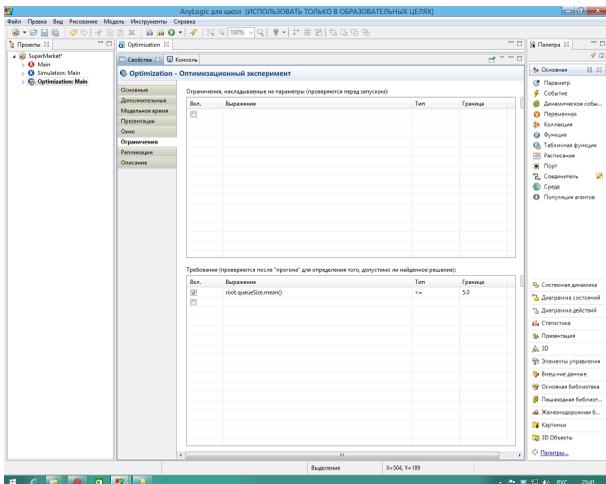


Рис. 6. Ограничения эксперимента

предельно допустимыми. Для определенности предположим, что число это будет равно 5. Перейдем во вкладку *Ограничения* и потребуем, чтобы значение *root.queueSize.mean()* в процессе эксперимента не превышало 5 (рис. 6).

Большая часть магазинов работает с 10 утра до 10 вечера. Поэтому и мы ограничим время выполнения эксперимента 12 часами (720 минут). Для этого перейдем на вкладку *Модельное время* и укажем *начальное время* – 0.0, а *конечное время* – 720.0.

После этого возвращаемся во вкладку *Основные* и нажимаем на кнопку *Создать интерфейс*.

Обратите внимание, что теперь, если щелкнуть на кнопке запуска модели, для запуска будут доступны два эксперимента. Один из них – *Simulation* – простой эксперимент по симуляции модели, который мы запускали ранее. Второй же эксперимент и есть оптимизационный. Запустим его.

Перед нами откроется новая форма, в которой щелчком на кнопку *Запустить оптимизацию*. На рис. 7 показан результат выполнения такого эксперимента. На графике справа отображена зависимость значений оптимизируемого параметра от номера итерации (одна итерация – одно выполнение эксперимента при определенных значениях «перебираемого» параметра *numberOfCashiers*). Причем красным изображено лучшее недопустимое значение, то есть значение, полученное без учета ограничений, наложенных на оптимизируемую модель. А синим – лучшее допустимое. Мы видим, что с увеличением количе-

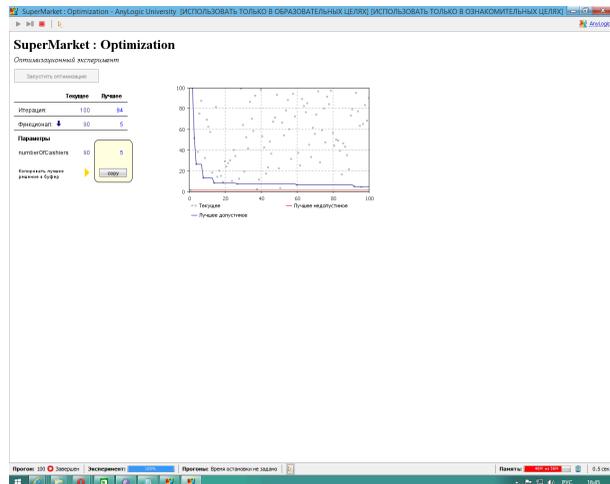


Рис. 7. Результаты оптимизационного эксперимента

ства итераций, значение оптимизируемого параметра стремится к 5. Это же значение показано в желтом окошке, слева от графика. Следовательно, для заданных нами начальных условий наименьшее возможное количество работников будет равным 5.

Дополнительное задание к части 2.

В процессе оптимизации может возникнуть необходимость в многократном изменении входных данных (у нас это интенсивность потока клиентов). При этом каждый раз закрывать эксперимент и изменять значение интенсивности вручную – достаточно долгая и неудобная для пользователя процедура. Гораздо проще было бы, если бы в окне эксперимента располагался ползунок, регулирующий входной параметр. Для того чтобы добавить его, перетащите *ползунок* из палитры *Элементы управления* и самостоятельно настройте его на управление потоком клиентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калинин, И. А. Информатика. 10 класс. Углубленный уровень [Текст]: учебник / И. А. Калинин, Н. Н. Самылкина. – М.: Бином, 2013.
2. Калинин, И. А., Самылкина Н. Н. Основы имитационного моделирования [Текст] / И. А. Калинин, Н. Н. Самылкина // 1 сентября: информатика. – 2013. – № 5.
3. Grigoryev, I. AnyLogic 6 in three days: a quick course in simulation modeling [Текст] / I. Grigoryev. – The AnyLogic Company, 2012.
4. Мезенцев, К. Н. Моделирование систем в среде AnyLogic 6.4.1. [Текст]: учеб. пособие / К. Н. Мезенцев. – М.: МАДИ, 2011.

5. Коровин, А. М. Моделирование систем [Текст] / А. М. Коровин. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2010.
6. Осоргин, А. Е. AnyLogic 6. Лабораторный практикум [Текст] / А. Е. Осоргин. – Самара: ПГК, 2012.
3. Grigoryev I. *AnyLogic 6 in three days: a quick course in simulation modeling*. The AnyLogic Company, 2012.
4. Mezentsev K. N. *Modelirovanie sistem v srede AnyLogic 6.4.1.: ucheb. posobie*. M.: MADI, 2011.
5. Korovin A. M. *Modelirovanie sistem*. Chelyabinsk: Izdat. tsentr YuUrGU, 2010.
6. Osorgin A. E. *AnyLogic 6. Laboratornyy praktikum*. Samara: PGK, 2012.

REFERENCES

1. Kalinin I. A., Samylkina N. N. *Informatika. 10 klass. Uglublennyy uroven: uchebnik*. Moscow: Binom, 2013.
2. Kalinin I. A., Samylkina N. N. *Osnovy imitatsionnogo modelirovaniya. 1 sentyabrya: informatika*. 2013, No. 5.

Калугин Александр Игоревич, старший преподаватель кафедры прикладной математики, информатики и информационных технологий факультета физики и информационных технологий Московского педагогического государственного университета; соискатель кафедры теории и методики обучения информатике Московского педагогического государственного университета

e-mail: kalugin.alexander@mail.ru

Kalugin Alexander I., Senior Lecturer, Mathematics, Informatics and Information Technologies Department, Physics and Information Technologies Faculty, Moscow State Pedagogical University; Post-Graduate Student, Theory and Methods of Teaching Computer Sciences Department, Moscow State Pedagogical University

e-mail: kalugin.alexander@mail.ru

УДК 373.54

ББК 74.263.2, 74.026.843

РАССМОТРЕНИЕ ВОПРОСОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЕЙСТВА ФАЙЛОВЫХ СИСТЕМ ОС LINUX EXT2FS-EXT4FS НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

П. И. Ефимов

В статье рассматриваются особенности организации образовательного процесса в средней школе по изучению вопросов информационной безопасности в рамках изучения курса информатики. Подчеркивается важность изучения вопросов информационной безопасности в школьном курсе информатики, раскрывается современное представление понятия информационной безопасности. Предложены простые и доступные средства для изучения данных вопросов на примере файловой системы операционной системы Linux. Рассмотрена краткая история модели безопасности файловой системы Linux. Предложены различные задания для школьников, которые в соответствии с ФГОС разбиты на необходимый, повышенный и высокий уровень сложности, что дает возможность школьникам самостоятельно оценивать свой уровень освоения материала. При этом школьники могут самостоятельно выбрать, в какой среде выполнять данные задания – в среде командной строки или используя графический интерфейс пользователя.

Ключевые слова: информационная безопасность, Linux, защита информации, файловая система, обучение информатике.

CONSIDERATION OF INFORMATION SECURITY ISSUES ON THE EXAMPLE OF THE STUDY OF FAMILY OF FILE SYSTEMS EXT2FS-EXT4FS OF LINUX OPERATION SYSTEM AT INFORMATICS LESSONS IN HIGH SCHOOL

P. I. Efimov

The article considers the features of organization of educational process at schools on studying of information security issues within the informatics course and highlights the importance of the studies. The modern representation of the concept of information security is disclosed. The simple and accessible tools for the study of these issues on the example of the file system of Linux operation system are proposed. The article gives a brief review of the history of Linux security model. Various assignments that are divided into three levels (required, enhanced and high level of complexity) in accordance with State Educational Standards are proposed. It enables students to evaluate their own level of mastering the material. At the same time, students can choose their own environment in which to perform these tasks - in an environment using the command line or a graphical user interface.

Keywords: information security, Linux, data protection, file system, teaching of Informatics.

В условиях развития современного общества, когда современные информационные технологии проникли практически в каждый уголок жизни человека, с особой остротой встают проблемы информационной безопасности. При этом стоит заметить, что долгое время вопросы информационной безопасности прочно ассоциировались с вопросами государственной безопасности, а многочис-

ленные исследования в данном направлении носили грифы различной степени секретности. Данный подход сформировал односторонний подход к освещению вопросов информационной безопасности. С другой стороны, обычные пользователи долгое время считали, что информация, хранящаяся на их личных компьютерах, никому не интересна, а потому не может быть объектом кражи. Это также сформирова-

ло достаточно беспечное отношение обычных людей к вопросам информационной безопасности. Однако насыщение рынков сбыта для транснациональных компаний и совершенствование маркетинговых технологий, вкуче с проникновением информационных технологий в личную среду человека, связанную с совершением покупок, платежей, получением электронных услуг, толкает маркетинговые службы компаний буквально на охоту за головами клиентов, а точнее, за их кошельки и кредитные карты. И зачастую такая охота ведется далеко не самыми чистоплотными способами. Стоит ли говорить о том, что выход наших с вами кошельков в сеть Интернет привлекает интерес не только компаний, но и всевозможных мошенников и проходимцев. И это только малая часть аспектов информационной безопасности, которая касается практически каждого человека.

Таким образом, изучение вопросов информационной безопасности в школе является уже не прихотью, а острой необходимостью. Необходимо готовить учащихся к активной, но безопасной жизни в среде с высоким уровнем проникновения компьютерных информационных технологий.

Учитывая, что «...под общим образованием понимается образование, направленное на всестороннее развитие личности, обеспечивающее формирование у человека целостных представлений об окружающем мире...» [1], при изучении вопросов информационной безопасности, необходимо опираться на идеи фундаментального образования.

В настоящее время понятие «информационная безопасность» имеет многочисленные трактовки. Приведу лишь некоторые:

1. В законодательстве США:

Термин «информационная безопасность» означает защиту информации и информационных систем от несанкционированного доступа, использования, раскрытия, повреждения, модификации или уничтожения для обеспечения:

1) целостности – что означает охрану от неадекватного изменения или уничтожения информации, включая обеспечение подлинности и аутентичности;

2) конфиденциальности – что означает сохранение ограничений авторизации доступа и

раскрытия, включая защиту персональной и патентованной информации;

3) доступности – что означает уверенность в своевременном и надежном доступе и использовании информации [2].

2. Международное определение:

«2.33. Информационная безопасность – сохранение конфиденциальности (2.12), целостности (2.40) и доступности (2.9) информации.

Примечание 1 к записи: Вдобавок другие свойства, такие как аутентичность (2.8), подотчетность, авторство (2.54) и достоверность (2.62) могут также быть включены» [3].

3. Информационная безопасность – это мультидисциплинарная область науки и профессиональной деятельности, которая относится к разработке и внедрению мер противодействия всех типов (технических, организационных, человеко-ориентированных и законодательных) для того, чтобы сохранить информацию во всех местонахождениях (внутри и снаружи периметра организации) и, следовательно, информационных системах, где информация создается, обрабатывается, хранится, передается и уничтожается, свободной от угроз [4].

4. Под информационной безопасностью в большинстве случаев понимается состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование и развитие в интересах человека, общества, цивилизации и биосферы нашей планеты [5].

5. Информационная безопасность (information security): все аспекты, связанные с определением, достижением и поддержанием конфиденциальности, целостности, доступности, неотказуемости, подотчетности, аутентичности и достоверности информации или средств ее обработки [6].

Несмотря на различные формулировки, общим для всех определений является поддержание целостности, конфиденциальности и доступности информации. При этом в настоящее время создана целая индустрия, которая создает различные средства защиты информации, изучение некоторых из них вполне может стать отдельным курсом профильной специальности в техническом вузе. Но не нужно думать, что для изучения вопросов информационной безопасности в школе необходимы специальные средства или особая квалификация учителя.

Многие аспекты данной проблемы были изучены в работах Т. Б. Захаровой, А. С. Захарова, Н. Н. Самылкиной [7–12]. Также вопросы информационной безопасности школьников рассмотрены в работе А. Ю. Федосова [13].

Некоторые средства защиты информации уже присутствуют на компьютерах, установленных в компьютерных классах. Об изучении одного из этих средств я бы и хотел рассказать.

В конце 1960-х гг. была создана операционная система UNIX, которая дала начало целому семейству операционных систем и определила основные принципы и подходы к построению операционных систем, многие из которых не потеряли своей актуальности и сейчас. Особенностью операционной системы UNIX было то, что она изначально создавалась для многопользовательской многозадачной работы. А это, в свою очередь, требовало пристального внимания к вопросам разделения прав пользователей и созданию инструментов для реализации этих возможностей. Созданная модель просуществовала более полувека и, несмотря на многие выявленные недостатки, остается вполне работоспособной и одновременно простой в понимании и применении.

В 1991 г. финский студент Линус Торвалдс начал работу над свободной операционной системой Linux, которая, унаследовав многие стандарты UNIX, должна была оставаться свободной для распространения. К разработке Linux присоединились многие программисты, и в настоящее время эта операционная система установлена на миллионах компьютерах по всему миру, в том числе и на тысячах компьютерах в средних школах России. Linux унаследовала от UNIX и систему управления правами доступа пользователей.

В основе механизмов разграничения доступа лежат имена пользователей и имена групп пользователей. В Linux каждый пользователь имеет уникальное имя, под которым он входит в систему (логинится). Кроме того, в системе создается некоторое число групп пользователей, причем каждый пользователь может быть включен в одну или несколько групп. Создает и удаляет группы суперпользователь, он же может изменять состав участников той или иной группы. Члены разных групп могут иметь разные права по доступу к файлам.

В файловых системах ext2fs-ext4fs для каждого файла записаны имя так называемого владельца файла и группы, которая имеет права на этот файл. Первоначально, при создании файла его владельцем объявляется тот пользователь, который этот файл создал. Группа тоже назначается при создании файла – по идентификатору группы пользователя, создающего файл. Владельца и группу файла можно поменять в ходе дальнейшей работы с помощью команд `chown` и `chgrp` [14].

Учащимся предлагается выполнить лабораторную работу, в ходе которой им необходимо исследовать файловую систему домашней папки пользователя. При этом предлагаются задания трех уровней сложности:

1. Необходимый уровень. Исследование домашней папки пользователя с использованием средства файлового менеджера графического оконного интерфейса (например, файловый менеджер Nautilus для Gnome 3 операционной системы Debian 7). Дать описание домашней папки (количество файлов и каталогов, наличие файлов и каталогов, принадлежащих другим пользователям, права доступа к файлам и каталогам другим пользователям).

2. Необходимый уровень. Исследование папки `/etc` с использованием средства файлового менеджера графического оконного интерфейса. Составление списка файлов, для которых запрещен доступ для обычного пользователя.

3. Повышенный уровень. Исследование домашней папки пользователя с использованием средства командной строки. Дать описание домашней папки (количество файлов и каталогов, наличие файлов и каталогов, принадлежащих другим пользователям, права доступа к файлам и каталогам другим пользователям).

4. Повышенный уровень. Исследование папки `/etc` с использованием средства командной строки. Составление списка файлов, для которых запрещен доступ для обычного пользователя.

5. Высокий уровень. Изменение уровня доступа на файлы в своей домашней папке для других пользователей с использованием средства файлового менеджера графического оконного интерфейса или командной строки. Предоставление прав на запись другому пользова-

телю и/или запрещение просмотра файла другому пользователю.

Для выполнения лабораторной работы учащимся предлагается либо заполнить заранее распечатанный бланк, либо создать текстовый документ по шаблону или в произвольной форме, который потом можно отправить учителю для проверки по электронной почте, средствами ЛВС или используя средства образовательной среды (например, Moodle).

В качестве примера выполнения первого задания можно продемонстрировать следующую ситуацию (рис. 1). Разумеется, на разных машинах содержимое домашней папки может отличаться.

В результате анализа содержимого данной папки учащийся должен выявить, что в ней содержится 8 папок и 4 файла. Все они принадлежат пользователю Ученик и группе student.

Дальше идет анализ прав доступа. Права доступа записаны в виде последовательности из 10 символов:

- первый символ обозначает тип файла: d – папка, - – обычный файл
- символы со второго по четвертый – права доступа для владельца файла: x – можно выполнять как программу для обычного файла, можно читать содержимое

– для папки; w – разрешено писать в файл или удалять его; r – разрешено читать из файла;

- символы с пятого по седьмой – права доступа для членов группы;
- символы с восьмого по десятый – права доступа для остальных пользователей¹.

В результате анализа прав доступа учащийся должен выяснить, что он, как владелец файлов и папок, в своей домашней папке может входить (читать содержимое) в любой каталог,

может читать, изменять и удалять имеющиеся в папке файлы, может создавать папки и файлы в имеющихся папках. Члены группы student и другие пользователи могут просматривать файлы и папки, содержащиеся в домашней папке учащегося, но не могут удалять или изменять их.

В качестве примера выполнения второго задания продемонстрируем следующую учебную ситуацию (рис. 2).

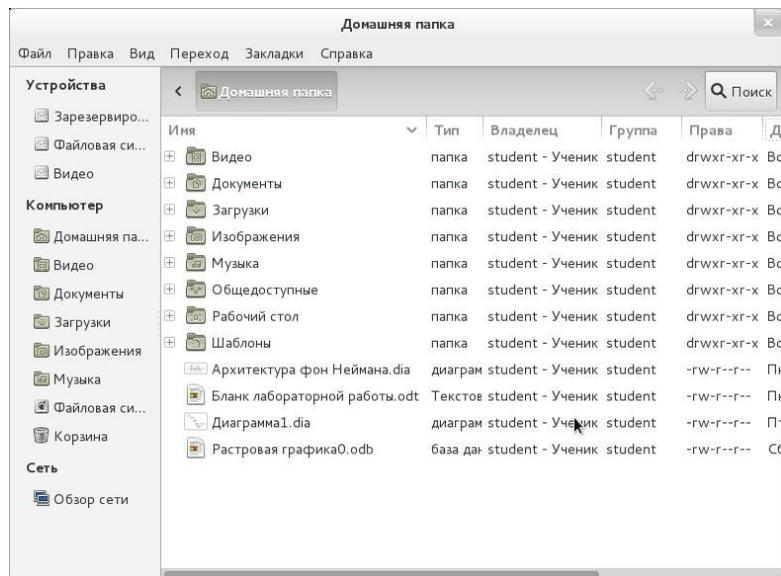


Рис. 1. Вид домашней папки учащегося в файловом менеджере Nautilus

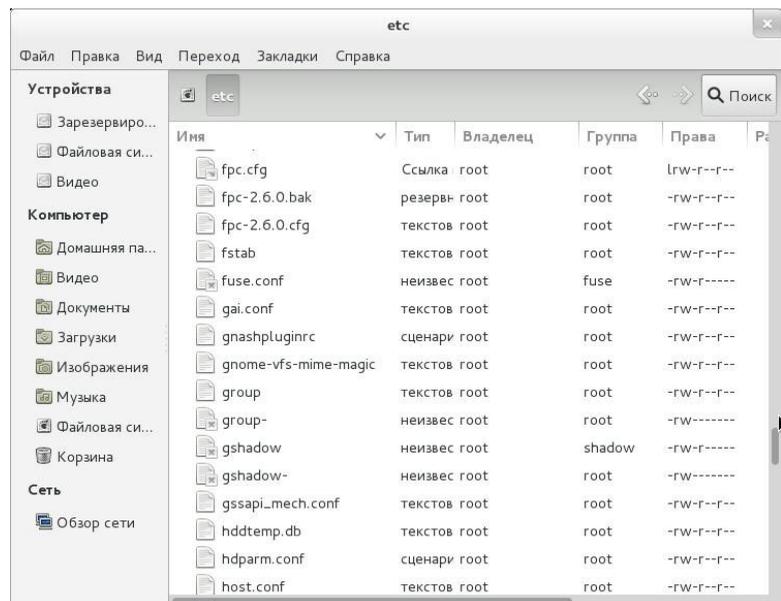


Рис. 2. Вид фрагмента папки /etc в файловом менеджере Nautilus

¹ Разумеется, это не полное перечисление атрибутов прав доступа, но знакомство с остальными атрибутами требует более глубокого знакомства с работой операционной системы и может быть рассмотрено в рамках внеурочной деятельности или на соответствующих элективных занятиях.

```

student@BigComp: ~
Файл Правка Вид Поиск Терминал Справка
student@BigComp:~$ ls -l
итого 44
-rw-r--r-- 1 student student 2190 Фев 25 2013 Архитектура фон Неймана.dia
-rw-r--r-- 1 student student 0 Фев 9 23:15 Бланк лабораторной работы.odt
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Видео
-rw-r--r-- 1 student student 1233 Фев 14 2014 Диаграммал.dia
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Документы
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Загрузки
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 10 23:09 Изображения
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Музыка
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Общедоступные
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Рабочий стол
-rw-r--r-- 1 student student 1830 Ноя 9 2013 Растровая графика@.odb
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Шаблоны
student@BigComp:~$
    
```

Рис. 3. Пример выполнения третьего задания с использованием командной строки с применением команды `ls -l`.

```

student@BigComp: /etc
Файл Правка Вид Поиск Терминал Справка
lrwxrwxrwx 1 root root 25 Apr 27 2013 fpc.cfg -> /etc/alternatives/fpc.c
fg
-rw-r--r-- 1 root root 1199 Янв 2 2013 fstab
drwxr-xr-x 2 root root 4096 Дек 11 2012 fstab.d
-rw-r----- 1 root fuse 280 Дек 13 2012 fuse.conf
drwxr-xr-x 2 root root 4096 Янв 4 2013 gadmin-samba
-rw-r--r-- 1 root root 2940 Ноя 19 2012 gai.conf
drwxr-xr-x 5 root root 4096 Янв 2 2013 gconf
drwxr-xr-x 2 root root 4096 Фев 2 2013 gdb
drwxr-xr-x 6 root root 4096 Apr 27 2013 gdm3
drwxr-xr-x 4 root root 4096 Янв 2 2013 ghostscript
drwxr-xr-x 3 root root 4096 Янв 2 2013 gimp
-rw-r--r-- 1 root root 580 Июн 30 2012 gnashpluginrc
drwxr-xr-x 2 root root 4096 Apr 27 2013 gnome
drwxr-xr-x 3 root root 4096 Янв 2 2013 gnome-vfs-2.0
-rw-r--r-- 1 root root 10852 Apr 4 2007 gnome-vfs-mime-magic
drwxr-xr-x 2 root root 4096 Янв 4 2013 gosa
drwxr-xr-x 2 root root 4096 Мар 13 2013 groff
-rw-r--r-- 1 root root 1086 Окт 26 13:37 group
-rw-r----- 1 root root 1075 Дек 25 2013 group-
drwxr-xr-x 2 root root 4096 Ноя 1 2013 grub.d
-rw-r----- 1 root shadow 891 Окт 26 13:37 gshadow
-rw-r----- 1 root root 883 Дек 25 2013 gshadow-
-rw-r--r-- 1 root root 834 Июн 8 2012 gssapi_mech.conf
    
```

Рис. 4. Пример выполнения четвертого задания с использованием командной строки и команды `ls -l`.

```

student@BigComp: ~
Файл Правка Вид Поиск Терминал Справка
student@BigComp:~$ chmod o-r Бланк\ лабораторной\ работы.odt
student@BigComp:~$ ls -l
итого 44
-rw-r--r-- 1 student student 2190 Фев 25 2013 Архитектура фон Неймана.dia
-rw-r----- 1 student student 0 Фев 9 23:15 Бланк лабораторной работы.odt
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Видео
-rw-r--r-- 1 student student 1233 Фев 14 2014 Диаграммал.dia
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Документы
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Загрузки
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 10 23:09 Изображения
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Музыка
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Общедоступные
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Рабочий стол
-rw-r--r-- 1 student student 1830 Ноя 9 2013 Растровая графика@.odb
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Шаблоны
student@BigComp:~$
    
```

Рис. 5. Пример использования команды `chmod o-r` для запрета на чтение для файла «Бланк лабораторной работы.odt»

По результатам анализа данного примера учащийся должен сделать вывод, что все файлы, представленные на экране, принадлежат суперпользователю системы и он имеет на них полные права. Некоторые файлы принадлежат другим группам (`fuse`, `shadow`), пользователи которых могут просматривать эти файлы. Большинство файлов в каталоге доступны учащемуся для чтения, но файлы `fuse.conf`, `group-`, `gshadow` и `gshadow-` недоступны пользователю и на чтение.

Следующие два задания по своему смыслу аналогичны предыдущим, но для выполнения требуют интерфейса командной строки (рис. 3; 4). С одной стороны, когда современному пользователю никогда не приходится пользоваться командной строкой, данные задания могут показаться архаичными и бесполезными. С другой стороны, язык командной строки (причем и в ОС MS Windows) до сих пор является мощным средством администрирования системы и используется при написании скриптов, которые используются администраторами систем для автоматизации задач администрирования системы. Поэтому данные задания относятся к повышенному уровню сложности, а навыки, полученные при выполнении данного задания, могут быть использованы далее в курсе администрирования операционной системы как во внеурочной деятельности, так и на элективных курсах.

При выполнении второго и четвертого задания у учащегося могут возникнуть идеи по поводу защиты файлов и папок в своей домашней папке от просмотра другими пользователями. Для этого он может воспользоваться как средствами файлового менеджера Nautilus, так и средствами командной строки (рис. 5; 6).

Таким образом, после выполнения данной лабораторной работы учащиеся получают знания и навыки про-

```

student@BigComp: ~
Файл Правка Вид Поиск Терминал Справка
student@BigComp:~$ chmod o+w Архитектура\ фон\ Неймана.dia
student@BigComp:~$ ls -l
итого 44
-rw-r--r-- 1 student student 2190 Фев 25 2013 Архитектура фон Неймана.dia
-rw-r----- 1 student student 0 Фев 9 23:15 Бланк лабораторной работы.odt
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Видео
-rw-r--r-- 1 student student 1233 Фев 14 2014 Диаграмма1.dia
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Документы
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Загрузки
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 10 23:09 Изображения
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Музыка
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Общедоступные
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Рабочий стол
-rw-r--r-- 1 student student 1830 Ноя 9 2013 Растровая графика0.odp
drwxr-xr-x 2 student student 4096 Фев 24 2013 Шаблоны
student@BigComp:~$

```

Рис. 6. Пример использования команды `chmod o+w` для разрешения записи в файл «Архитектура фон Неймана.dia» (например, для возможности совместной работы)

стейшей защиты своих файлов на домашнем или учебном компьютере от несанкционированного доступа. Несмотря на простоту защиты данные средства обеспечивают довольно надежную защиту от случайного или преднамеренного удаления или искажения файлов другими учащимися на учебном или членами семьи – на домашнем компьютере. При этом использование данных средств защиты информации не требуют дополнительного программного обеспечения или какой-либо особой квалификации пользователя.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Основы общей теории и методики обучения информатики: учеб. пособие [Текст] / под ред. А. А. Кузнецова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
2. U.S. Code 44, § 3542 Definitions [Электронные ресурсы]. – Режим доступа: <http://www.law.cornell.edu/uscode/text/44/3542> (дата обращения: 08.02.2015)
3. ISO/IEC 27000:2014(en): 2. Terms and definitions, 2.33 information security. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:27000:ed-3:v1:en> (дата обращения: 08.02.2015)
4. Cherdantseva, Y. Information Security and Information Assurance. The Discussion about the Meaning, Scope and Goals [Text] / Y. Cherdantseva, J. Hilton // Organizational, Legal, and Technological Dimensions of Information

System Administrator / F. Almeida, I. Portela (eds.). – IGI Global Publishing, 2013.

5. Колин, К. К. Философские проблемы информатики [Текст] / К. К. Колин. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.

6. ГОСТ Р ИСО/МЭК 13335-1-2006 Национальный стандарт Российской Федерации. Информационная технология. Методы и средства обеспечения безопасности.

7. Захарова, Т. Б. Основные направления повышения квалификации школьных учителей в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] / Т. Б. Захарова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 4.

8. Захарова, Т. Б. Совершенствование методической подготовки учителей информатики в свете требований ФГОС общего образования [Текст] / Т. Б. Захарова // Информатика и образование. – 2014. – № 5.
9. Захарова, Т. Б. Подготовка педагогов к созданию и развитию современной информационной образовательной среды [Текст] / Т. Б. Захарова, А. С. Захаров // Информатика и образование. – 2012. – № 6.
10. Захарова, Т. Б. Программы методической подготовки бакалавров по профилю «Информатика» с учетом требований ФГОС ВПО третьего поколения [Текст] / Т. Б. Захарова, Н. Н. Самылкина. – М.: БИНОМ. Лаборатория базовых знаний, 2012.
11. Захаров, А. С. Организация современной информационно-образовательной среды как необходимое условие реализации требований ФГОС [Текст] / А. С. Захаров // Информатика и образование. – 2014. – № 5.
12. Захарова, Т. Б. Школьная информатика: вчера, сегодня, завтра [Текст] / Т. Б. Захарова, А. А. Кузнецова // Информатика и образование. – 2014. – № 10.
13. Федосов, А. Ю. Обеспечение информационной безопасности школьников [Текст] / А. Ю. Федосов // Педагогическая информатика. – 2010. – № 1. – С. 32-37.
14. Костромин, В. Права доступа к файлам и каталогам/LinuxCenter [Электронный ресурс] /

В. Костромин // Костромин В. Linux для пользователя. – СПб.: БХВ-Петербург, 2002. – Режим доступа: http://www.linuxcenter.ru/lib/books/kostromin/gl_04_05.phtml (дата обращения: 08.02.2015).

REFERENCES

1. Osnovy obshchey teorii i metodiki obucheniya informatiki: ucheb. posobie. Ed. A. A. Kuznetsov. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2014.
2. U.S. Code, Title 44, § 3542. Available at: <http://www.law.cornell.edu/uscode/text/44/3542> (accessed: 08.02.2015).
3. ISO/IEC 27000:2014(en): 2. Terms and definitions, 2.33 information security. Available at: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:27000:ed-3:v1:en> (accessed: 08.02.2015).
4. Cherdantseva Y., Hilton J.: Information Security and Information Assurance. The Discussion about the Meaning, Scope and Goals. In: *Organizational, Legal, and Technological Dimensions of Information System Administrator*. Almeida F., Portela, I. (eds.). IGI Global Publishing, 2013.
5. Kolin K. K. *Filosofskie problemy informatiki*. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2010.
6. GOST R ISO/MEK 13335-1-2006 Natsionalnyy standart Rossiyskoy Federatsii. Informatsionnaya tekhnologiya. Metody i sredstva obespecheniya bezopasnosti.
7. Zakharova T. B. Osnovnye napravleniya povysheniya kvalifikatsii shkolnykh uchiteley v usloviyakh vvedeniya Federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov obshchego obrazovaniya. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2012, No. 4.
8. Zakharova T. B. Sovershenstvovanie metodicheskoy podgotovki uchiteley informatiki v svete trebovaniy FGOS obshchego obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. 2014, No. 5.
9. Zakharova T. B., Zakharov A. S. Podgotovka pedagogov k sozdaniyu i razvitiyu sovremennoy informatsionnoy obrazovatelnoy sredy. *Informatika i obrazovanie*. 2012No. 6.
10. Zakharova T. B., Samylkina N. N. *Programmy metodicheskoy podgotovki bakalavrov po profilyu "Informatika" s uchetom trebovaniy FGOS VPO tret'yego pokoleniya*. Moscow: BINOM. Laboratoriya bazovykh znaniy, 2012.
11. Zakharov A. S. Organizatsiya sovremennoy informatsionno-obrazovatelnoy sredy kak neobkhodimoe uslovie realizatsii trebovaniy FGOS. *Informatika i obrazovanie*. 2014, No. 5.
12. Zakharova T. B., Kuznetsov A. A. Shkolnaya informatika: vchera, segodnya, zavtra. *Informatika i obrazovanie*. 2014, No. 10.
13. Fedosov A. Yu. Obespechenie informatsionnoy bezopasnosti shkolnikov. *Pedagogicheskaya informatika*. 2010, No. 1, pp. 32–37.
14. Kostromin V. Prava dostupa k faylam i katalogam/LinuxCenter. In: Kostromin V. *Linux dlya polzovatelya*. St. Petersburg: BKhV-Peterburg, 2002. Available at: http://www.linuxcenter.ru/lib/books/kostromin/gl_04_05.phtml (accessed: 08.02.2015).

Ефимов Павел Игоревич, аспирант кафедры теории и методики обучения информатике математического факультета Московского педагогического государственного университета; учитель информатики МОУ СОШ № 20 им. Н. З. Бирюкова

e-mail: pefimov@pcpower.ru

Efimov Pavel I., Post-Graduate student, Theory and Methods of teaching informatics Department, Moscow State Pedagogical University; Teacher of informatics, N. Z. Biryukov Moscow school No. 20

e-mail: pefimov@pcpower.ru

УДК 372.854
ББК 74.262.4

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ, СВЯЗАННЫХ С РАСТВОРИМОСТЬЮ И КРИСТАЛЛИЗАЦИЕЙ

Е. Г. Нелюбина, Л. Г. Сафина

В данной статье отражена необходимость решения задач в школьном курсе изучения химии. В процессе решения задач по химии происходит уточнение и закрепление понятий о веществах и процессах, в частности понятий, связанных с растворимостью и кристаллизацией. Данный процесс побуждает учащихся повторять пройденное, углублять и осмысливать его, химические задачи способствуют формированию системы конкретных представлений о процессах, происходящих в природе и развитию сложной мыслительной деятельности учащихся. Теснейшее взаимодействие знаний и действий является основой формирования различных приемов мышления: суждений, умозаключений, доказательств. В статье подобраны задачи, включающие определенные химические ситуации, становятся стимулом самостоятельной работы школьников с учебным материалом. Также в этой статье предлагаются методические рекомендации по решению задач на расчеты, связанные с растворимостью и кристаллизацией.

Ключевые слова: расчетные задачи по общей химии, методика решения химических задач, растворы, коэффициент растворимости, растворимость, кристаллизация.

BASIC METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE SOLUTION OF PROBLEMS RELATED TO SOLUBILITY AND CRYSTALLIZATION

E. G. Nelubina, L. G. Safina

The article reflects the need to address the problems in the school course of chemistry. In the process of solving problems in the chemistry course there happens refinement and consolidation of notions about substances and processes, in particular the concepts related to the solubility and crystallization. This process encourages students to revise the studied material, to deepen and comprehend it. Chemical problems contribute to the formation of the system of specific ideas about the processes occurring in the nature and development of complex cognitive activities of students. Close interaction of knowledge and action is the basis for the formation of different methods of thinking: judgment, reasoning, evidence. The article has selected the tasks, including certain chemical situations that stimulate independent work of students with educational material. The article also offers guidelines to meet the challenges of calculations associated with solubility and crystallization.

Keywords: computational problems in general chemistry, methods of solving chemical problems, solutions, solubility coefficient, solubility, crystallization.

Умение решать задачи развивается в процессе обучения, и развить это умение можно только одним путем – постоянно, систематически решая задачи.

Решение задач по химии – это мыслительный процесс, учитывающий дидактические функции химических задач, с помощью которых учитель сможет реализовать образовательные, воспитательные и развивающие задачи урока.

Значение решения задач в школьном курсе химии очень велико и многогранно. Решение задач по химии – это практическое применение теоретического материала, на практике. Успешное решение химических задач учащимися является одним из завершающих этапов познания. Решение задач способствует развитию логического мышления, способствует развитию у учащихся умения логически рассуждать, планировать, обосновывать теоретические предпосылки их решения. При этом закрепляются и развиваются личностные, предметные и метапредметные универсальные учебные действия.

Также решение задач является прекрасным способом осуществления межпредметных связей, а также связи химической науки с жизнью. Решение химических задач помогает развить кругозор учащихся, а также способствует развитию диалектико-материалистического мировоззрения и осознанному усвоению и лучшему пониманию химических явлений, теорий и законов.

Большие возможности в обучении и воспитании школьников заложены в применении задач во внеурочной и во внеклассной работе. Здесь ученикам предлагаются усложненные задачи, в том числе с более выраженным политехническим характером.

Таким образом, использование расчетных задач по химии в школе позволяет в значи-

тельной мере решать основные функции обучения и воспитания. Решение задач является целью и средством обучения и воспитания учащихся.

На наш взгляд, в сборниках задач уделяется очень мало внимания решению задач, связанных с растворимостью и кристаллизацией, а между тем решение таких задач входит в образовательные стандарты средней школы. Предлагаемая в решениях форма записи, на наш взгляд, облегчает понимание их методов решения.

Материал, который мы предлагаем для рассмотрения, прежде всего, рассчитан на учащихся старших классов. Материал задач охватывает важнейшую тему школьного курса химии: «Растворы».

Коэффициент растворимости – это растворимость вещества в 100 г воды при данной температуре t [1].

Данный тип задач мы предлагаем решать с помощью таблицы, как элемента решения и систематизации знаний.

Задача 1. При 60 °С насыщенный раствор соли в количестве 20 кг был охлажден снегом до температуры 0 °С. Какое количество соли выпало в осадок, если при 60 °С растворимость соли составляет 110 г, а при 0 °С – 13,1 г [2].

Решение

Примечание. Рассмотрим развернутую систему использования задач по действиям. Таблицу необходимо заполнять по мере выполнения действий. Мы в своей работе представим вариант таблицы, уже окончательно заполненной (табл. 1).

Таблица 1

Схема решения задачи 1

	Стандартный р-р 1	Истинный р-р 1	Стандартный р-р 2	Истинный р-р 2	Осадок
$t, ^\circ\text{C}$	60	60	0	0	0
$m_{\text{(раствора)}, \text{Г}}$	210	20 000 (или 20 кг)	113,1		
$m_{\text{(раств. вещества)}, \text{Г}}$	110	10 476,2	13,1	1247,6	9228,6
$m_{\text{(растворителя)}, \text{Г}}$	100	9523,8	100 г	9523,8	

Действия по заполнению таблицы:

1. Вписываем данные из условия задачи. Растворимость показывает, сколько вещества растворяется в 100 г воды, поэтому рационально заполнить данные по растворителю в стандартных растворах.

2. Используя формулу

$$m_{\text{(раствора)}} = m_{\text{(раств. вещества)}} + m_{\text{(растворителя)}}$$

заполним данные для стандартного раствора 1.

$$m_{\text{(раствора) станд. 1}} = 110 \text{ г} + 100 \text{ г} = 210 \text{ г}$$

$$m_{\text{(раствора) станд. 2}} = 13,1 \text{ г} + 100 \text{ г} = 113,1 \text{ г}$$

3. Согласно правилу пропорций при одинаковой температуре мы можем рассчитывать в растворах необходимые величины.

3.1. Составляем пропорцию для раствора 1:

210 г раствора содержат 110 г растворенного вещества;

20 000 г раствора содержат x г растворенного вещества.

$$x = (20\,000 \cdot 110) : 210 = 10\,476,2 \text{ г.}$$

Данные заносим в таблицу.

3.2. Вычисляем массу растворителя в истинном растворе 1.

$$m_{\text{(растворителя) ист. раствора 1}} = 20\,000 - 10\,476,2 = 9\,523,8 \text{ г}$$

4. Вещество-растворитель из раствора 1 переходит в раствор 2 целиком, так как в данном случае выпадает в осадок только часть растворенного вещества, не представляющее собой кристаллогидрат. Следовательно, данные по растворителю могут быть перенесены в графу истинного раствора 2.

5. Согласно правилу пропорций при одинаковой температуре мы можем рассчитывать в растворах необходимые величины.

5.1. Составляем пропорцию для раствора 2: 100 г растворителя содержит 13,1 г растворенного вещества; 9523,8 г растворителя содержат y г растворенного вещества.

$$y = (9523,8 \cdot 13,1) : 100 = 1247,6 \text{ г.}$$

Данные заносим в таблицу.

5.2. Находим массу вещества, выделившегося в осадок при охлаждении раствора:

$$m_{\text{(осадка)}} = m_{\text{(растворенного вещества) ист. раствора 1}} - m_{\text{(растворенного вещества) ист. раствора 2}}$$

$$m_{\text{(осадка)}} = 10\,476,2 - 1247,6 = 9228,6 \text{ г}$$

Ответ: $m_{\text{(осадка)}}$ составляет 9228,6 г.

Задача 2. При охлаждении насыщенного при 80 °С раствора Na_2SO_4 массой 1026,4 г до 10 °С выпадет в осадок кристаллогидрата $\text{Na}_2\text{SO}_4 \cdot 10\text{H}_2\text{O}$. Определите массу выпавшего в осадок кристаллогидрата, если растворимость соли при этих температурах составляет 28,3 г и 9,0 г соответственно? [2]

Решение

Примечание. Рассмотрим развернутую систему использования задач по действиям. Таблицу необходимо заполнять по мере выполнения действий. Мы в своей работе представим вариант таблицы уже окончательно заполненной (табл. 2).

Действия по заполнению таблицы:

1. Вписываем данные из условия задачи. Растворимость показывает, сколько вещества растворяется в 100 г воды, поэтому рациональ-

Таблица 2

Схема решения задачи 2

	Стандартный р-р 1	Истинный р-р 1	Стандартный р-р 2	Истинный р-р 2	Осадок
$t, \text{ }^\circ\text{C}$	80	80	10	10	
$m_{\text{(раствора), г}}$	128,3	1026,4	109,0		
$m_{\text{(раств. вещества), г}}$	28,3	226,4	9,0	$(226,4 - a)$	$m_{\text{(вещества в осадке крист.)}} = m_{\text{(раств. вещества) ист. р-ра 1}} - m_{\text{(раств. вещества) ис. р-ра 2}}$
$m_{\text{(растворителя), г}}$	100	800,0	100	$(800,0 - 1,27a)$	$m_{\text{(воды в осадке крист.)}} = m_{\text{(растворителя) ист. р-ра 1}} - m_{\text{(растворителя) ис. р-ра 2}}$

но заполнить данные по растворителю в стандартных растворах.

2. Используя формулу

$$m_{\text{(раствора)}} = m_{\text{(раств. вещества)}} + m_{\text{(растворителя)'}}$$

Заполним данные для стандартного раствора 1.

$$m_{\text{(раствора) станд. 1}} = 28,3 \text{ г} + 100 \text{ г} = 128,3 \text{ г}$$

$$m_{\text{(раствора) станд. 2}} = 9,0 \text{ г} + 100 \text{ г} = 109,0 \text{ г}$$

3. Согласно правилу пропорций при одинаковой температуре мы можем рассчитывать в растворах необходимые величины.

3.1. Составляем пропорцию для раствора 1:

128,3 г раствора содержат 28,3 г растворенного вещества;

1026,4 г раствора содержат x г растворенного вещества.

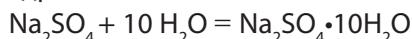
$$x = (1026,4 \cdot 28,3) : 128,3 = 226,4 \text{ г}$$

Данные заносим в таблицу.

3.2. Вычисляем массу растворителя в истинном растворе 1.

$$m_{\text{(растворителя) ист. раствора 1}} = 1026,4 - 226,4 = 800,0 \text{ г}$$

4. Записываем схему образования кристаллогидрата соли:



5. Находим относительные молекулярные массы веществ по схеме:

$$M(\text{Na}_2\text{SO}_4) = 142 \text{ г/моль};$$

$$M(\text{H}_2\text{O}) = 18 \text{ г/моль}; \text{Mr}(\text{H}_2\text{O}) = 180 \text{ г};$$

$$M(\text{Na}_2\text{SO}_4 \cdot 10\text{H}_2\text{O}) = 322 \text{ г/моль}.$$

Из уравнения реакции следует, что для образования кристаллогидрата неизвестной массой потребуются сульфат натрия массой a г и вода массой $(180 \cdot a) : 142 = 1,27a$ г.

$$\text{Следовательно, } m_{\text{(вещества в осадке крист.)}} = a \text{ г}$$

$$m_{\text{(воды в осадке крист.)}} = 1,27a \text{ г}$$

6. Находим массу вещества и массу растворителя оставшихся в истинном растворе 2.

$$m_{\text{(растворителя) ист. раствора 2}} = m_{\text{(растворителя) ист. раствора 1}} - m_{\text{(воды в осадке крист.)}}$$

$$m_{\text{(раств. вещества) ис. р-ра 2}} = m_{\text{(раств. вещества) ист. р-ра 1}} - m_{\text{(вещества в осадке крист.)}}$$

$$m_{\text{(растворителя) ист. раствора 2}} = (800,0 - 1,27a) \text{ г}$$

$$m_{\text{(раств. вещества) ис. р-ра 2}} = (226,4 - a) \text{ г}$$

Заносим данные в таблицу.

7. Согласно правилу пропорций при одинаковой температуре мы можем рассчитывать в растворах необходимые величины:

9,0 г вещества растворено в 100 г растворителя;

$(226,4 - a)$ г вещества растворено в $(800,0 - 1,27a)$ г растворителя.

Составляем уравнение:

$$9 \cdot (800,0 - 1,27a) = 100 \cdot (226,4 - a)$$

$$7200 - 11,43a = 22640 - 100a$$

$$88,57a = 15440$$

$$a = 174,3$$

8. Следовательно, производим расчет всех необходимых величин (см. п. 5):

$$m_{\text{(вещества в осадке крист.)}} = a \text{ г}$$

$$m_{\text{(воды в осадке крист.)}} = 1,27a \text{ г}$$

$$m_{\text{(осадке крист.)}} = m_{\text{(вещества в осадке крист.)}} + m_{\text{(воды в осадке крист.)}} = a \text{ г} + 1,27a \text{ г} = 174,3 + 1,27 \cdot 174,3 = 395,7 \text{ г}$$

Ответ: масса кристаллогидрата, выпавшего в осадок, равна 395,7 г.

На наш взгляд, необходимо привести несколько аналогичных задач по теме «Растворимость и кристаллизация осадка из раствора», которые учителя и преподаватели смогут использовать в своей работе.

Задача 3. Взяв 150 г воды, приготовили насыщенный раствор соли дихромата калия при 80 °С, затем его охладили до 20 °С, при этом коэффициент растворимости $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ равен 12,5 г при 20 °С и 73 г при 80 °С. Рассчитайте массу выпавшего осадка соли.

Задача 4. Рассчитайте массу выкристаллизованной соли при охлаждении раствора массой 800 г с 80 °С до 20 °С, если коэффициент растворимости нитрата серебра (I) равен 228 г при 20 °С и 635 г при 80 °С.

Задача 5. Какая масса кристаллогидрата сульфата алюминия $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3 \cdot 18\text{H}_2\text{O}$ выкристаллизуется, если 1134 г насыщенного при $t = 100$ °С раствора (растворимость безводной соли 89 г) охладить до $t = 20$ °С (растворимость безводной соли 36,2 г)?

Задача 6. Какая масса кристаллогидрата хлорида меди $\text{CuCl}_2 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$ выкристаллизуется, если 1050 г насыщенного при $t = 100$ °С раствора (растворимость безводной соли 110 г) охладить до 20 °С (растворимость безводной соли 72,7 г)?

Как научить школьников решать химические задачи – одна из наиболее сложных педагогических проблем. Сложность ее объясняется тем, что невозможно найти и определить общий метод (алгоритм), овладение которым гарантировало бы решение задачи по химии любой сложности. Очень часто наблюдается погоня за количеством решения задач, а не за качеством, некоторые учителя считают: чем больше учащиеся решают задач, тем лучше. Для того, чтобы сформировать у учащихся обобщенное умение решать задачи, необходимо знать принципы их решения. Как показывают наблюдения, ученик не знает, с чего начать, за что ухватиться, к чему идти в процессе решения задач по химии. Надеемся, что предложенная нами технология обучения решению расчетных задач вызовет интерес у наших коллег и поможет ученикам в овладении навыков решения расчетных задач, связанных с растворимостью и кристаллизацией.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мануйлов А. В., Родионов В. И. Основы химии для детей и взрослых: учеб. пособие. – Новосибирск: НГУ; М.: Центрполиграф, 1998. – 350 с.
2. Глинка Н. Л. Задачи и упражнения по общей химии: учеб. пособие для вузов. – Изд. стер. (23-му). – М.: Интеграл-Пресс, 2005. – 240 с.

REFERENCES

1. Manuylov A. V., Rodionov V. I. *Osnovy khimii dlya detey I vzroslykh: ucheb. posobie*. Novosibirsk: NGU; Moscow: Tsentrpoligraf, 1998. 350 p.
2. Glinnka N. L. *Zadachi I uprazhneniya po obshchey khimii*. Moscow: Integral Press, 2005. 240 p.

Нелюбина Елена Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии, географии и методики их преподавания Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
e-mail: nelena2001@mail.ru

Nelubina E. G., PhD in Education, Associate Professor, Chemistry, Geography and Methods of their teaching Department, Volga State Academy of Social Sciences and Humanities
e-mail: nelena2001@mail.ru

Сафина Лилия Галимзановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии, географии и методики их преподавания Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
e-mail: safina.liliya@pgsga.ru

Safina L. G., PhD in Education, Associate Professor, Chemistry, Geography and Methods of their teaching Department, Volga State Academy of Social Sciences and Humanities,
e-mail: safina.liliya@pgsga.ru

УДК 536.758
ББК 22.317

ОДИН ИЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИДЕАЛЬНОГО ГАЗА И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ МАКСВЕЛЛА ПО СКОРОСТЯМ МОЛЕКУЛ»

Э. В. Доброхотов

В рамках классической модели идеального газа выводится распределение Максвелла по скоростям. Предполагается, что газ представляет собой изотропную однородную среду, в котором число частиц в каждом выделенном объеме фиксировано, но очень велико. При отсутствии внешних воздействий на систему в силу изотропии направления скоростей молекул в пространстве являются совершенно случайными. При этом модули величин скоростей изменяют свои значения от нуля до бесконечности, но функция распределения имеет характерный максимум для тех скоростей, когда кинетическая энергия молекул сравнима с температурой газа. Предложенный вывод распределения Максвелла может быть полезным как преподавателям, читающим молекулярную физику и термодинамику в курсе общей физики в вузе, так и преподавателям школы в классах с углубленным изучением физики.

Ключевые слова: идеальный газ, распределение Максвелла, концентрация, вероятность.

ONE APPROACH TO THE STUDY OF THE TOPIC "PHYSICAL MODEL OF IDEAL GAS AND MAXWELL DISTRIBUTION OF MOLECULAR VELOCITIES"

E. V. Dobrokhотов

The Maxwell velocity distribution is derived in framework of a classical model of an ideal molecular gas. The gas is considered to be an absolutely homogeneous and isotropic environment in which the number of particles in each selected volume is supposed to be very large and fixed. When external impact on the system is absent the directions of molecular velocities are fully random. Modules of the velocities may vary from zero to infinity but the distribution function has a characteristic maximum for those velocities of molecules for which the kinetic energy of the molecules is comparable to the temperature of the gas. The proposed method of obtaining the Maxwell distribution can be useful both for college teachers who teach molecular physics and thermodynamics, and for school teachers in classes with profound study of physics.

Keywords: ideal gas, the Maxwell distribution, concentration, probability.

Модель идеального газа

Изложение раздела, посвященного выводу распределения молекул идеального газа по скоростям (распределения Максвелла) в традиционных учебниках по физике, требует серьезного предварительного изучения основ теории вероятности [1–3]. В соответствии с учебным планом изучение теории вероятности происходит позднее молекулярной физики. Поэтому основы теории вероятности в значительном объеме приходится излагать в часы, отведенные на изучение предмета. Кроме того, такие понятия, как вероятность, плотность вероятности, не всегда адекватно воспринимаются студентами (особенно это касается вечернего отделения). Все это значительно услож-

няет восприятие студентами самого предмета – статистического распределения Максвелла молекул газа по скоростям.

Нами предлагается нетрадиционное изложение данного материала, когда такие понятия, как плотность вероятности, возникают естественным образом в процессе чтения лекции или на семинарском занятии. Предварительно студентам вводится понятие вероятности и формулируются теоремы о сложении и умножении вероятностей. Этим можно ограничиться и приступить к изложению основного материала.

Концептуальной основой такого представления является четко сформулированная модель идеального газа.

1. Идеальный газ – это газ, который подчиняется уравнению Клаузиуса – Клапейрона.

2. В идеальном газе отсутствуют силы межмолекулярного взаимодействия. Внутренняя энергия газа определяется только кинетической энергией и зависит от температуры $U = U(T)$. (Для реального газа внутренняя энергия определяется $U = E_{кин} + E_{пот}$, для идеального газа – $U = E_{кин}$).

3. Размеры молекул занимают столь малый объем, что идеальный газ можно рассматривать как систему невзаимодействующих материальных точек.

4. В идеальном газе, помещенном в замкнутый сосуд, происходят упругие столкновения молекул со стенками сосуда и упругие столкновения молекул между собой.

Следует напомнить, что модель идеального газа – это всего лишь идеализация, которая для сильно разреженных газов дает неплохие результаты. Вероятность одновременного столкновения более двух молекул ничтожна, поэтому мы учитываем только парные столкновения молекул.

Распределение молекул газа Максвелла по скоростям

Пусть в состоянии термодинамического равновесия находятся N молекул в объеме V . Полагаем, что все молекулы газа тождественны. Поскольку отсутствуют внешние силы, распределение молекул не зависит от положения в пространстве (то есть координат). Иначе об-

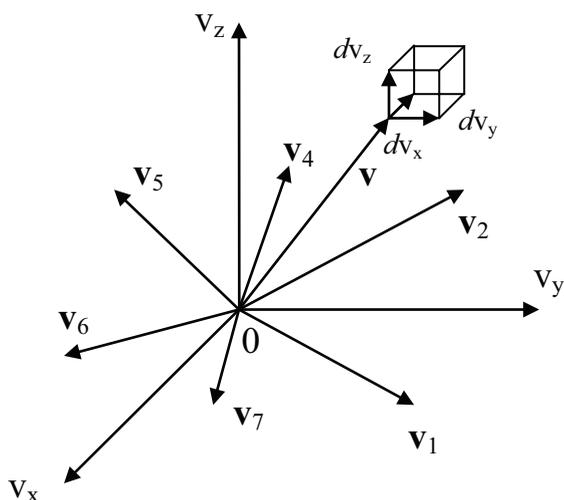


Рис. 1. Распределение векторов скоростей в изотропном пространстве

стоит дело с численными величинами скоростей $v(v_x, v_y, v_z)$. С одной стороны из условия изотропности пространства и тождественности частиц все направления скоростей равновероятны. С другой – возможные значения v , заключенные в пределах от нуля до бесконечности, отнюдь не равновероятны. Очевидно, что вероятность бесконечной скорости, так же как и нулевой, равна нулю. Отсюда следует, что модули скорости молекул группируются около некоторых значений, соответствующих среднему и наиболее вероятному из них. Пусть концентрация молекул равна $n_0 = \frac{N}{V}$ – количество

молекул в единице объема. Если мы возьмем единичный объем $V = 1$, то $n_0 = N$. Задачу затем можно легко обобщить на число молекул в произвольном объеме. Необходимо найти скорость v и концентрацию молекул dn_v в интервале скоростей $v, v + dv$. Возьмем произвольную точку θ в пространстве скоростей и отложим векторы скоростей всех n_0 молекул в момент времени t и осуществим их параллельный перенос в выбранную точку. Концы этих векторов образуют систему скоростных точек в момент времени t . Проведем из точки θ декартовы координатные оси (v_x, v_y, v_z) . В силу изотропности пространства направление осей координат v_x, v_y, v_z можно взять произвольным. Предположим, скорость в момент времени t равна $v(t) = v(v_x, v_y, v_z)$. В следующий момент времени $t + dt$ скорость будет $v(t + dt) = v(t) + dv$, где $dv(dv_x, dv_y, dv_z)$. Построим в пространстве скоростей малый параллелепипед объемом $d\Omega = dv_x \cdot dv_y \cdot dv_z$ с началом в точке $v(v_x, v_y, v_z)$ (рис. 1). Если $n(v)$ – число молекул, скорость которых $v(t)$, то вероятность такого события $P(v) = \frac{n(v)}{n_0}$. Поскольку $P(v) \sim n(v)$, то по правилу сложения вероятностей

$$dn(v) = n(v) \cdot d\Omega. \tag{1}$$

– будет пропорционально вероятности попадания скоростных точек в интервал $v_x + dv_x, v_y + dv_y, v_z + dv_z$. С другой стороны, по определению концентрация молекул, скорость которых лежит в интервале $v, v + dv$.

Поскольку в состоянии термодинамического равновесия все направления скоростей равновероятны, то интерес представляет распределение скоростей по модулю. Модули всех

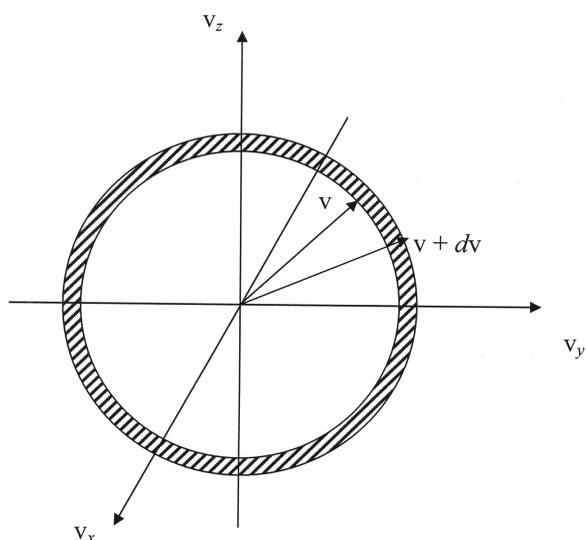


Рис. 2. Сферически симметричное распределение скоростей по абсолютному значению их величин

векторов \mathbf{v} и $\mathbf{v} + d\mathbf{v}$ образуют сферический слой объемом

$$d\Omega = 4\pi v^2 dv \quad (2)$$

Соотношение (1) принимает вид $dn(\mathbf{v}) = n(\mathbf{v}) \cdot d\Omega = n(\mathbf{v}) \cdot 4\pi v^2 dv$ (рис. 2). Движение молекул хаотично, что обусловлено попарными столкновениями молекул. Из условия тождественности частиц при упругих столкновениях происходит обмен скоростями. Пусть в сферическом слое $d\Omega$ сталкиваются попарно n молекул имеющих модуль скорости v_1 с n молекулами, имеющими модуль скорости v_2 .

Учитывая вероятностный характер и независимость происходящих событий, вероят-

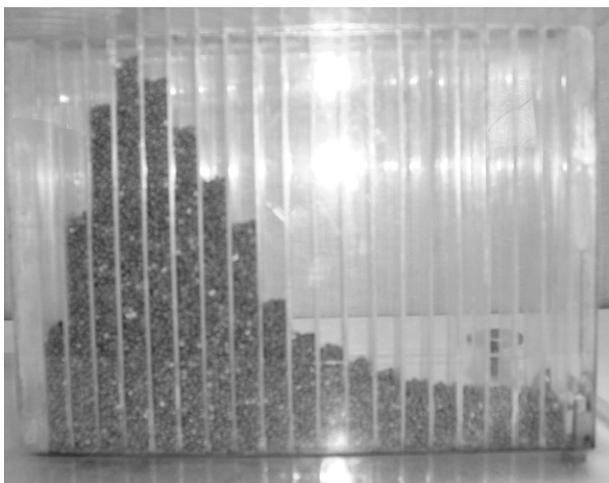


Рис. 3. Распределение зерен проса, соответствующее распределению Максвелла по модулю скоростей

ность столкновения молекул со скоростями v_1 и v_2 будет пропорциональна $n(v_1) \cdot n(v_2) = n(v_3) \cdot n(v_4)$ – как произведение вероятностей, где v_3 и v_4 – модули скорости молекул после столкновения ($v_3 = v_2, v_4 = v_1$). Для нас неважно направление скоростей, поэтому заменим модули v_1 на v_1^2, v_2 на v_2^2 и т. д. Тогда

$$n(v_1^2) \cdot n(v_2^2) = n(v_3^2) \cdot n(v_4^2) \quad (3)$$

Для абсолютно упругих столкновений выполняется закон сохранения энергии:

$$\frac{mv_1^2}{2} + \frac{mv_2^2}{2} = \frac{mv_3^2}{2} + \frac{mv_4^2}{2} \quad (4)$$

$$v_4^2 = v_1^2 + v_2^2 - v_3^2.$$

Прологарифмируем соотношение (3):

$$\ln n(v_1^2) + \ln n(v_2^2) = \ln n(v_3^2) + \ln n(v_4^2). \quad (3')$$

Возьмем от обеих частей (3') производную по $d(v_1^2)$:

$$\frac{1}{n(v_1^2)} \cdot \frac{dn(v_1^2)}{d(v_1^2)} = \frac{1}{n(v_4^2)} \cdot \frac{dn(v_4^2)}{d(v_4^2)}, \quad (4')$$

и производную по $d(v_2^2)$:

$$\frac{1}{n(v_2^2)} \cdot \frac{dn(v_2^2)}{d(v_2^2)} = \frac{1}{n(v_4^2)} \cdot \frac{dn(v_4^2)}{d(v_4^2)}. \quad (4'')$$

Отношения в (4') и (4'') не зависят от скоростей:

$$\frac{1}{n(v^2)} \cdot \frac{dn(v^2)}{d(v^2)} = -\alpha, \text{ где } \alpha - \text{положительная кон-}$$

станта.

После разделения переменных и интегрирования получим:

$$n(v) = n(v^2) = C \cdot e^{-\alpha v^2}. \quad (5)$$

Воспользуемся соотношением (1) для сферического слоя:

$$dn(\mathbf{v}) = C \cdot e^{-\alpha v^2} \cdot 4\pi \cdot v^2 dv.$$

Если проинтегрируем это выражение по всем значениям скоростей от 0 до ∞ , то получим концентрацию n_0 :

$$n_0 = \int_0^\infty C \cdot e^{-\alpha v^2} \cdot 4\pi \cdot v^2 dv = 4C \cdot \frac{\sqrt{\pi}}{4} \cdot \frac{1}{\alpha^{3/2}}$$

откуда $C = n_0 \left(\frac{\alpha}{\pi} \right)^{3/2}$ и

$$dn(\mathbf{v}) = n_0 \left(\frac{\alpha}{\pi} \right)^{3/2} \cdot 4\pi \cdot v^2 e^{-\alpha v^2} dv. \quad (6)$$

Получили распределение Максвелла по величине скоростей в интервале $v, v + dv$ для концентрации молекул газа.

В лаборатории физических демонстраций Нижегородского госуниверситета им. Н. И. Лобачевского создана уникальная демонстрационная модель двумерного распределения Максвелла. Используется система ячеек в виде коаксиальных цилиндров, в которые случайным образом насыпаются зернышки проса (рис. 3) [4].

Чем больше количество зерен проса, тем ближе их распределение к распределению Максвелла по модулю скоростей.

Далее получим распределение Максвелла в проекциях по скоростям на оси декартовых координат. При переходе к проекциям необходимо учитывать знаки величин скоростей. Запишем распределение по скоростям $dn(v_x, v_y, v_z)$ в интервалах скоростей $(v_x, v_x + dv_x; v_y, v_y + dv_y; v_z, v_z + dv_z)$, учитывая соотношения $dn(\mathbf{v}) = n(\mathbf{v}) \cdot d\Omega$, т. е. (1) и (5), тогда

$$dn(v_x, v_y, v_z) = n_0 \left(\frac{\alpha}{\pi} \right)^{3/2} e^{-\alpha(v_x^2 + v_y^2 + v_z^2)} dv_x \cdot dv_y \cdot dv_z. \tag{7}$$

Определим концентрацию молекул газа $dn(v_x)$ в интервале $v_x, v_x + dv_x$, а v_y, v_z от $-\infty$ до $+\infty$, т. е. любые:

$$dn(v_x) = n_0 \left(\frac{\alpha}{\pi} \right)^{3/2} e^{-\alpha v_x^2} dv_x \int_{-\infty}^{+\infty} e^{-\alpha v_y^2} \cdot dv_y \int_{-\infty}^{+\infty} e^{-\alpha v_z^2} \cdot dv_z$$

тогда

$$dn(v_x) = n_0 \sqrt{\frac{\alpha}{\pi}} e^{-\alpha v_x^2} dv_x \tag{8}$$

и далее по аналогии

$$dn(v_y) = n_0 \sqrt{\frac{\alpha}{\pi}} e^{-\alpha v_y^2} dv_y,$$

$$dn(v_z) = n_0 \sqrt{\frac{\alpha}{\pi}} e^{-\alpha v_z^2} dv_z.$$

На доске Гальтона [4] аналогичным образом демонстрируется распределение зерен проса в выделенном направлении, например, вдоль оси x . Полученное распределение зерен проса близко к нормальному распределению Гаусса. Остается выразить константу α через газовые параметры: температуру T и массу m . Для опре-

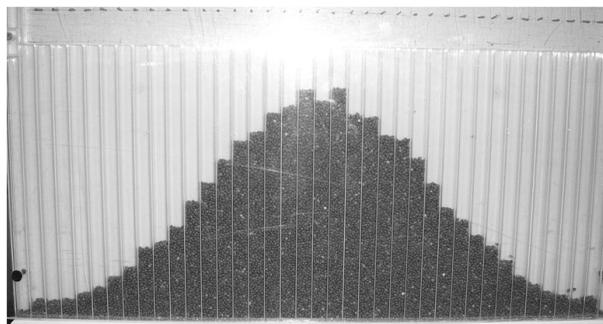


Рис. 4. Распределение зерен проса в выделенном направлении, соответствующее распределению Гаусса

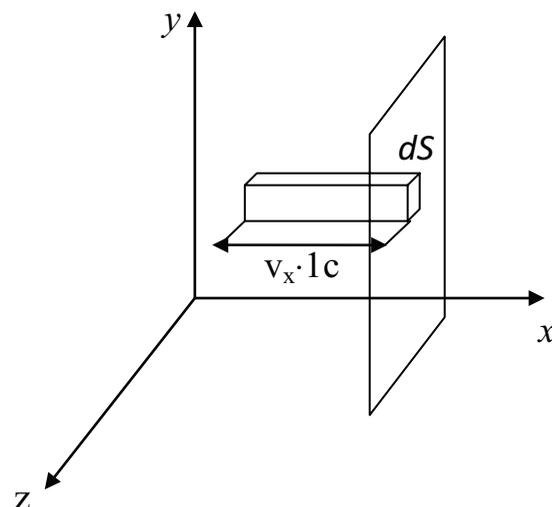


Рис. 5. Давление моноатомного газа при упругом соударении молекул со стенкой сосуда, в который помещен газ

деления константы α воспользуемся модельным исследованием давления идеального газа на стенку сосуда в котором он находится.

Давление идеального газа

Вычислим давление моноатомного газа с массой одной молекулы m и температурой T на стенки сосуда (рис. 5). Для этого выберем площадку dS , лежащую в плоскости стенки сосуда, перпендикулярную оси x , построим параллелепипед с основанием dS и высотой $v_x \cdot \Delta t$ ($\Delta t = 1c$), где v_x – компонента скорости частицы вдоль оси x .

При упругом столкновении изменение импульса частицы вдоль оси x равно $2mv_x$. Сила связана с изменением импульса известным соотношением по второму закону Ньютона:

$$\Delta P = F \cdot \Delta t.$$

Модуль силы, приходящийся на единицу площади и есть давление $p = \frac{F}{dS}$. Обозначим $d\lambda$ – число ударов в единицу времени (1 с) о площадку dS :

$$d\lambda = dn(v_x) \cdot v_x \cdot dS.$$

Если dS – единичная площадка ($dS = 1$), тогда $d\lambda = v_x \cdot dn(v_x)$, и тогда $d\lambda = n_0 \sqrt{\frac{\alpha}{\pi}} v_x e^{-\alpha v_x^2} dv_x$.

Все молекулы, ударившиеся о площадку dS ($dS = 1$), имеют изменение импульса за единицу времени, равное силе F , а сила, деленная на dS , – это и есть давление, то есть $F = \frac{dP}{dt}$, $dt = 1$, $dS = 1$, $\frac{F}{dS} = p$. Тогда получаем давление

$$p = \int_0^{\infty} 2m v_x v_x dn(v_x) = \int_0^{\infty} 2m v_x^2 dn(v_x) = 2m \cdot n_0 \sqrt{\frac{\alpha}{\pi}} \int_0^{\infty} v_x^2 e^{-\alpha v_x^2} dv_x = \frac{m}{2\alpha} \cdot n_0,$$

так как $\int_0^{\infty} v_x^2 e^{-\alpha v_x^2} dv_x = \frac{\sqrt{\pi}}{4} \cdot \frac{1}{\alpha^{3/2}}$. Таким образом,

$$p = \frac{m}{2\alpha} n_0, \quad n_0 - \text{концентрация}, \quad p = \frac{m}{2\alpha} \cdot n_0 = n_0 \cdot kT;$$

следовательно константа равна $\alpha = \frac{m}{2kT}$.

Выводы

Предложенный подход позволяет оптимальным образом получить распределение по модулю скоростей (6) и по их проекциям (8) и сделать его понятным для среднего студента.

1. Введение силового поля для максвелловского распределения позволит легко получить распределение Больцмана и ввести понятие фазового пространства координат и скоростей, поскольку в этом случае появляется зависимость распределения молекул не только от скорости, но и координаты.

2. Мы полагаем, что предложенный метод будет полезен всем преподавателям, читающим молекулярную физику и термодинамику в курсе общей физики в вузе, учителям школы в классах с углубленным изучением физики, а также студентам и всем интересующимся физикой.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сивухин, Д. В. Общий курс физики [Текст] / Д. В. Сивухин. – М.: Физматлит МФТИ, 2005. – Т. 2. Термодинамика и молекулярная физика. – 544 с.
2. Матвеев, А. Н. Курс общей физики в 5 т. [Текст] / А. Н. Матвеев. – М.: Высшая школа, 1981. – Т. 2. Молекулярная физика. – 400 с.
3. Иродов, И. Е. Физика макросистем. Основные законы [Текст] / И. Е. Иродов. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2001. – 198 с.
4. Методические указания к лекционным демонстрациям по физике (гидродинамика и аэродинамика, молекулярная физика и термодинамика, элементы статистики) [Текст]. – Горький: ГГУ, 1978. – 22 с.

REFERENCES

1. Sivukhin D. V. *Obshchiy kurs fiziki*. Moscow: Fizmatlit MFTI, 2005. Vol. 2. Termodinamika i molekulyarnaya fizika. 544 p.
2. Matveev A. N. *Kurs obshchey fiziki*. In 5 vol. Moscow: Vysshaya shkola, 1981. Vol. 2. Molekulyarnaya fizika. 400 p.
3. Irodov I. E. *Fizika makrosistem. Osnovnyye zakony*. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2001. 198 p.
4. Metodicheskie ukazaniya k leksiionnym demonstratsiyam po fizike (gidrodinamika i aerodinamika, molekulyarnaya fizika i termodinamika, elementy statistiki). Gorkiy: GGU, 1978. 22 p.

Доброхотов Эдуард Валерьевич, кандидат физико-математических наук, доцент Нижегородского государственного университета
e-mail: doev4@mail.ru

DobrokhotoV Edward V., PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Nizhny Novgorod State University
e-mail: doev4@mail.ru

УДК 37.017
ББК 74.580.022

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ЭСТРАДНОМУ ПЕНИЮ

И. Х. Стулов

В статье говорится о трудностях обучения эстраднему пению в связи с недостатком научно-методической литературы. Автор рассматривает различные методы обучения пению прошлых лет и современности. Среди них такие, как пение в речевой позиции; освобождение голоса; фонопедический; концентрический; объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; мысленное пение на основе внутрислухового представления; активизация слухового восприятия и умственных операции в процессе сравнительного анализа правильного и неправильного голосообразования у певцов; накопление слуховых впечатлений в процессе прослушивания записей хороших певцов и др.

В результате анализа различных методических систем обучения пению автор делит их на локальные, которые направлены на управление функцией какой-либо отдельной части голосового аппарата, и системные, воздействующие целостно на весь голосообразующий комплекс. Системные методы в свою очередь по своему воздействию могут иметь различное назначение: психологическое, физиологическое, эмпирическое и акустическое.

На основе личного исполнительского и педагогического опыта автором предложена научно обоснованная комплексная методика воспитания профессиональных эстрадных певцов, состоящая из сочетания различных системных методов, в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

Ключевые слова: эстрадное пение, вокальная педагогика, локальные и системные методы обучения, технология голосообразования, проблемы эстрадных певцов.

TO THE ISSUE OF METHODS OF TEACHING POP SINGING

I. Kh. Stulov

The article discusses the difficulties of pop-singing teaching due to the lack of scientific and methodological literature. The author considers the variety of methods of pop-singing teaching both modern and of the past years. Among them are: singing in the speech position; the release of the voice; phonopedic; concentric; explanatory and illustrative; reproductive; mental singing on the basis of inner ear perception; activation of aural impression and mental operations in the process of the comparative analysis of the right and wrong singers' phonation; the accumulation of aural experiences in the process of listening to recordings of good singers, etc.

As a result of the analysis of various methodical systems of teaching singing the author divides them into local, which are focused on a function of a particular part of the vocal apparatus, and system, affecting the whole voice-forming complex. System methods can also have different purposes of influence: psychological, physiological, empirical and acoustic.

The author proposes evidence-based practices developed during personal performing and teaching experience, through the system perspective of professional pop singers education.

Keywords: pop-singing, vocal pedagogy, local and system teaching methods, phonation technology, problems of pop singers.

В наши дни интерес к вопросам эстрадного искусства, и в частности вокального исполнительства, постоянно возрастает. Обучение эстраднему пению осуществляется в учебных заведениях различного уровня: от детских вокальных коллективов в системе дополнительного образования до высших учебных заведений культуры и музыкальных факультетов педагогических университетов.

Однако преподаватели и студенты сталкиваются с большими трудностями, связанными прежде всего с недостатком необходимой научной литературы по воспитанию эстрадного вокалиста.

Анализ научно-методической литературы, посвященной проблемам вокальной эстрады, показал, что до сих пор у нас недостаточно разработана методика обучения эстрадных певцов. Даже те из них, которые пришли на эстраду с академической вокальной подготовкой, должны проходить долгий этап собственных поисков и открытий на пути овладения эстрадной манерой исполнения нового для них репертуара.

Таким образом, в настоящее время вокальная педагогика эстрадного искусства принадлежит к числу малоразработанных областей профессионального образования.

В практике постановки голоса в эстрадной манере наиболее часто используется метод *пения в речевой позиции*, предложенный известным американским педагогом Сетом Риггсом [7]. Основной акцент данного метода делается на стабилизации гортани в нейтральной, то есть в речевой позиции. Это значит, что во время пения гортань остается в таком же положении, что и во время спокойной речи, «независимо от голосового регистра и громкости» [7, с. 2]. Это условие, по мнению автора, позволяет пользоваться голосом в пении так же легко и комфортно, как и во время спокойной речи. Поэтому С. Риггс делает вывод о том, что в результате освоения техники пения в речевой позиции голос будет развиваться и функционировать наилучшим образом.

Американской актрисой и театральным педагогом Кристин Линклэйтер разработана методика, приводящая, по мнению автора, к «освобождению индивидуального, творческого голоса» [3, с. 6]. Несмотря на то, что данный ме-

тод разработан для голоса и сценического творчества драматического актера, он активно используется в процессе подготовки как академических, так и эстрадных певцов.

Книга К. Линклэйтер «Освобождение голоса» [3] неоднократно выходила в крупнейших издательствах США и была переведена на многие языки. По этой методике занимаются большинство театральных и эстрадных школ Америки. На русский язык книга переведена Л. Соловьевой, которая является ученицей и последователем автора и ведет занятия по этой методике в России.

Автор предлагает целый ряд конкретных упражнений, направленных на освобождение мышц тела, осознание процесса рефлекторного жизненного дыхания и общую релаксацию для достижения основной цели – «заставить интеллект формировать голос в прямом контексте с эмоциональными импульсами, не являясь для того препятствием» [3, с. 8]. Интересно, что для стимуляции глубокого дыхания используют специально оборудованные столы, с помощью которых ученик может висеть вниз головой. Подчеркивается необходимость отказа от сознательного контроля над процессом дыхания.

В. В. Емельяновым предложен *фонопедический метод* развития голоса певца. Методические рекомендации автора подробно изложены в пособии для учителей музыки [10]. Разработанные В. Емельяновым концепция, подход и метод работы с голосом существенно отличаются от традиционных. Они рекомендуются и как средство профилактики расстройств голосовой функции, и как способ развития певческого голоса.

Оценочными критериями эффективности метода, по мнению автора, являются основные акустические характеристики голоса (громкость и звуковой диапазон); охрана голоса (пение без вреда для исполнителя); психологическая целесообразность (возможность передачи эмоций голосом).

Автор фонопедического метода говорит о низкой эффективности эмпирического метода постановки голоса, который используется в традиционных вокальных школах. По выражению В. Емельянова, его методика адресована прежде всего тем, чьи голосовые данные не по-

зволяют успешно учиться только традиционными методами. Его методы считаются подготовительными, вспомогательными по отношению к традиционной вокальной педагогике и лечебными (фонопедическими).

Кроме авторских методических концепций последних десятилетий в практике обучения пению обычно используются такие широко известные эмпирические методы, как *концентрический, фонетический, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, мысленного пения на основе внутрислухового представления, метод активизации слухового восприятия и умственных операций в процессе сравнительного анализа правильного и неправильно голосообразования у певца и т. п.*

Анализ специальной литературы показал, что к недостаткам имеющихся работ по обучению эстраднему пению можно отнести отсутствие точных научных данных о работе голосового аппарата в пении и односторонность оценки тех или иных явлений в голосообразовании. Поэтому отсутствие единой, научно обоснованной методологии обучения эстраднему пению позволяет каждому автору утверждать, что избранный им метод является единственно правильным. Следует признать, что разноречивые мнения по отдельным принципиальным вопросам приводят к выводу о необходимости создания научно обоснованного подхода к воспитанию профессионального эстрадного певца.

В обобщенном виде голосообразующий комплекс можно представить как единую систему из трех составляющих его частей: дыхательный аппарат, гортань и артикуляционный аппарат.

С точки зрения современной физиологии и фониатрии эти составляющие трактуются как три подсистемы:

- *энергетическая* (легкие, бронхи, трахея, дыхательные и выдыхательные мышцы);
- *генераторная* (гортань вместе с голосовыми складками);
- *резонаторная* (надгортанная артикуляционная система, состоящая из преддверия гортани, глотки, полости рта и носа и параназальных синусов).

Все три части голосообразующей системы в естественных условиях работают слаженно и

строго скоординированно, благодаря единой иннервации под управлением *высшей нервной деятельности* (коры головного мозга).

При неправильном пении (или речи) эта координация нарушается, особенно если педагог начинает неумело вмешиваться в процесс голосообразования, воздействуя на какую-либо отдельную часть голосового аппарата.

Почти все специалисты признают единство, целостность и рефлекторную взаимосвязь этой триады голосообразующей системы. Однако в вокальной практике и поныне существуют различные подходы к методике обучения с точки зрения понимания преобладающей роли той или иной подсистемы в целостном процессе голосообразования.

Одни педагоги ставят во главу угла *дыхание*, считая, что «школа пения – это школа дыхания».

Другие основное внимание уделяют работе *артикуляционных органов* или вопросам *резонирования* в пении.

Третьи смело вмешиваются в функцию *гортани*, добиваясь какого-то определенного ее положения, пытаясь произвольно управлять типом смыкания голосовых складок, хотя и опосредованными методами.

Четвертые вообще запрещают всяческие искусственные способы воздействия на голосовой аппарат певца, боясь нарушить естественную координацию в его функционировании, отдавая все на откуп *саморегуляции* певческого процесса, опираясь в построении методики обучения на безусловные рефлексы, то есть автоматизированные движения.

Из анализа различных методических систем обучения пению можно заключить, что существуют *локальные* методы, направленные на функционирование какой-либо отдельной части голосового аппарата и *системные*, которые воздействуют целостно на весь певческий процесс.

Системные методы по своему воздействию могут иметь различное назначение: *психологические, физиологические, эмпирические и акустические*.

Среди *психологических* системных методов можно назвать метод эмоционального воздействия на певца и его воображение в связи с содержанием художественного образа исполняемого произведения.

В основе *физиологических* системных методов лежит певческое дыхание и вокальная установка, которая создает условия для правильного функционирования дыхания в певческом процессе.

Эмпирическими системными методами являются объяснительно-иллюстративный метод в сочетании с репродуктивным (пением по подражанию).

К *акустическим* системным методам можно отнести методы активизации работы (озвученности) резонаторной системы певца.

Ощущение полноценной озвученности резонаторов в процессе фонации – одно из главных условий воспитания и развития профессионального голоса, что по утверждению В. П. Морозова, составляет «сущность резонансного искусства пения» [4].

На значимость использования в исполнительской практике резонаторных ощущений указывает и вокальный педагог С. Риггс: «Для управления процессом звукоизвлечения певцы всегда должны использовать свои резонансные ощущения. В этом смысле они должны обладать уверенностью в своей способности петь в любых условиях» [7, с. 70].

Как показывает практика, умение сохранять акустические характеристики голоса в условиях концерта (при сильном шуме, высоком уровне аккомпанемента, некачественной настройке аппаратуры, плохих акустических условиях концертного зала и пр.) является критерием хорошей профессиональной подготовки эстрадного вокалиста.

Чтобы воспитать эти качества, необходимо сформировать у певца:

- память своих физиологических ощущений (дыхательных, слуховых, вибрационных и т. п.) при пении в нормальных акустических условиях (для этого в процессе обучения эстрадных вокалистов пение с микрофоном рекомендуется вводить только тогда, когда выученный вокальный материал уже звучит достаточно хорошо технически и художественно без микрофона);

- умение опираться не только на внешнюю акустическую информацию, но и на внутренние вибрационные (резонаторные) ощущения.

В традиционной вокальной педагогике методы развития резонансной техники применяются достаточно широко. Например, использо-

вание в технических вокальных упражнениях сонорных согласных звуков *М, Н, Л, Р*; пение с закрытым ртом (приемы «мычание» и «нычание») и др.

Метод пения с *закрытым ртом* ведет к активизации резонансных вибрационных ощущений в области губ, языка, нёба (здесь проявляются индикаторная и активизирующая функции резонаторов).

Обучение эстраднему пению на резонансной основе приводит к достижению близкого и полетного звука. Этому способствует применение метода субъективного ощущения определенной направленности подачи звука. Метод активизации внутренних вибрационных ощущений певца, по мнению Юссона, «является наиболее полезным и тонким» [8, с. 194].

Вибрационный контроль особо ценен в условиях певческой деятельности эстрадного певца, когда уровень звука музыкального сопровождения часто превышает норму.

Метод активизации озвученности резонаторов певца можно использовать не только для эстрадных, но и для академических певцов, как для развития голоса, так и для исправления несовершенного звукообразования. Так, например, Э. Карузо подчеркивал полезное значение этого метода для исправления недостатков голосообразования, «когда сильно истощенные (истощенные) голоса благодаря этому методу возвращались к нормальному состоянию» [6, с. 143].

Основной метод *системного* воздействия на тембровое звучание голоса эстрадного певца связан с эффектом Томатиса, благодаря использованию в певческом процессе электроакустической аппаратуры [1].

Сущность этого эффекта состоит в следующем: когда при помощи электроакустической аппаратуры собственный голос подается певцу через наушники непосредственно во время пения с добавлением или уменьшением каких-либо параметров спектра его голоса, объективно в данный момент отсутствующих, то сразу же эти параметры начинают реально возникать в голосе певца, независимо от его воли.

Следовательно, любые изменения в спектре голоса певца, производимые звукорежиссером при помощи специальной аппаратуры, тут же отражаются на технологии его звуко-

образования на уровне подсознания, то есть рефлекторно. При этом у певца может появляться ощущение общего комфорта или дискомфорта, увеличение или уменьшение его энергетических затрат при пении, но в любом случае тембральные характеристики его голоса изменяются.

В вокальной практике эффект Томатиса используется, как правило, для улучшения качественных характеристик певческого голоса.

Например, если у студента глуховатый тембр голоса, лишенный «металла», то при помощи соответствующих электроакустических манипуляций с целью добавления высоких частот порядка 3 кГц голос певца тут же зазвучит ярче, а у исполнителя появляется ощущение удобства, свободы и усиления звука.

Но если то же произвести с голосом певца, и без того ярко звучащим, то он начнет испытывать трудности при голосообразовании.

При добавлении частот порядка 500 Гц излишне «звонящий» голос обретет объемность и мягкость звучания, а у певца появляется ощущения комфорта и удобства в пении.

Таким образом, функциональная связь между чувствительностью уха к различным частотам и преобразованием тембра голоса за счет добавления в его спектр определенных обертонов дает нам основание сделать вывод о том, что эту связь можно использовать как метод вокального воспитания эстрадного певца. С его помощью можно настраивать голос в желаемом направлении.

Однако незнание законов обратной связи в системе «слух – голос» и неумелое воздействие на тембр голоса при помощи электроакустической аппаратуры может привести и к серьезным нарушениям голосовой функции вокалиста.

Данный метод акустического системного воздействия на голос певца на основе эффекта Томатиса объясняет и роль такого эмпирического системного метода, как *голосовой показ* вокальным педагогом правильного звукообразования или какого-либо технического приема в пении. В учебной практике, особенно в работе с детьми, пение по подражанию существенно облегчает ученику процесс формирования основных вокальных навыков.

В аспекте применения этого метода очень полезными для настройки голоса и развития

вокальных навыков являются рекомендации прослушивания записей профессиональных певцов с правильным звукообразованием.

Анализ теории и практики вокальной методики позволяет сделать вывод о том, что для большей эффективности обучения пению эстрадных певцов целесообразнее использовать системные методы, а не локальные. Кроме того, в зависимости от стратегии и тактики вокальной работы педагог может использовать системные методы разной направленности в том или ином сочетании, то есть комплексно.

Практический опыт автора данной статьи показывает, что использование педагогом комплексного подхода к выбору системных методов в процессе обучения эстрадных певцов в зависимости от этапа вокальной работы приводит в оптимальные сроки к формированию у студентов таких профессиональных качеств их голоса, как:

- полный звуковой диапазон (две и более октавы);
- произвольное управление регистрами своего голоса;
- выравненность гласных по тембру;
- разнообразие нюансировки при исполнении вокальных произведений;
- продолжительность фонационного выдоха и владение кантиленой;
- чистота интонации;
- четкость дикции и правильное произношение слов;
- владение специфическими вокально-техническими приемами;
- мышечная свобода голосового аппарата при звукообразовании в пении, что обуславливает умение максимально ярко выразить эмоциональное содержание художественного образа исполняемого произведения.

Вокально-методическая подготовка студентов должна базироваться на понимании причинно-следственных связей между акустическим результатом певческого процесса и биомеханизмом звукообразования, что лежит в основе понятия «вокальный слух». Развитие такой способности у студентов как будущих вокальных педагогов – одна из основных задач их профессиональной подготовки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Riggs, C.* Как стать звездой [Текст] / С. Риггс; [сост. Guntar College]. – М.: Guntar College, 2000.
2. *Линклэйтер, К.* Освобождение голоса [Текст] / К. Линклэйтер; [пер. с англ. Л. В. Соловьевой]. – М.: ГИТИС, 1993.
3. *Емельянов, В. В.* Фонопедический метод формирования певческого голосообразования [Текст]: метод. рекомендации для учителей музыки / В. В. Емельянов; отв. ред. Л. П. Маслова; Новосиб. обл. ин-т усоверш. учителей. – Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1991.
4. *Морозов, В. П.* Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники [Текст] / В. П. Морозов; ИП РАН, МГК им. И. П. Чайковского, Центр «Искусство и наука». – М., 2002.
5. *Юссон, Р.* Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса [Текст]: [пер. с фр.] / Р. Юссон. – М.: Музыка, 1974.
6. *Назаренко, Н.* Искусство пения: очерки и материалы по истории, теории и практике художественного пения [Текст] / Н. Назаренко. – М.: Музгиз, 1963.
7. *Киселев, Л. Н.* О целенаправленном воздействии на тембр голоса певцов путем изменения частотных характеристик тракта обратной акустической связи [Текст] / Л. Н. Киселев // Вестн. оториноларингологии. – СПб., 1976. – № 3. – С. 81–86.
8. *Левидов, И. И.* Рот как резонатор певческого голоса в связи с вопросом об оперативном вмешательстве на тонзиллах у певцов [Текст] / И. И. Левидов // Сб. науч. тр. ГИДУВ. – Л., 1935.
9. *Морозов, В. П.* Вокальный слух и голос [Текст] / В. П. Морозов. – М.; Л.: Музыка, 1963, 86 с.
10. *Яковлева, А. С.* Искусство пения: Исследовательские очерки. Материалы. Статьи [Текст] / А. С. Яковлева. – М.: Информ. Бюро, 2007.

REFERENCES

1. Riggs S. *Kak stat zvezdoy*. Moscow: Guntar College, 2000. (In Russian)
2. Linklater K. *Osvobozhdenie golosa*. Moscow: GITIS, 1993. (In Russian)
3. Emelyanov V. V. *Fonopedicheskiy metod formirovaniya pevcheskogo golosoobrazovaniya: metod. rekomendatsii dlya uchiteley muzyki*. Ed. L. P. Maslova; Novosib. obl. in-t usoversh. uchiteley. Novosibirsk: Nauka: Sib. otd-nie, 1991.
4. Morozov V. P. *Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoy teorii i tekhniki*. Moscow, 2002.
5. Husson R. *Pevcheskiy golos: issledovanie osnovnykh fiziologicheskikh i akusticheskikh yavleniy pevcheskogo golosa*. Moscow: Muzyka, 1974. (In Russian)
6. Nazarenko N. *Iskusstvo peniya: ocherki i materialy po istorii, teorii i praktike khudozhestvennogo peniya*. Moscow: Muzgiz, 1963.
7. Kiselev L. N. O tselenapravlennom vozdeystvii na tembr golosa pevtsov putem izmeneniya chastotnykh kharakteristik trakta obratnoy akusticheskoy svyazi. *Vestn. otorinolaringologii*. St. Petersburg, 1976, No. 3, pp. 81–86.
8. Levidov I. I. Rot kak rezonator pevcheskogo golosa v svyazi s voprosom ob operativnom vmeshatelstve na tonzillakh u pevtsov. *Sb. nauch. tr. GIDUV*. Leningrad, 1935.
9. Morozov V. P. *Vokalnyy slukh i golos*. Moscow – Leningrad: Muzyka, 1963. 86 p.
10. Yakovleva, A. S. *Iskusstvo peniya: Issledovatel'skie ocherki. Materialy. Statyi*. Moscow: Inform. Byuro, 2007.

Стулов Игорь Харьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстрадного искусства в образовании Московского педагогического государственного университета

e-mail: igorstulov1982@gmail.com

Stulov Igor Kh., PhD In Education, Associate Professor, Pop music and Art Department, Moscow State Pedagogical University

e-mail: igorstulov1982@gmail.com

УДК 796.85
ББК 75.715

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ИДЕАЛА ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД

А. В. Сафошин

В настоящей статье мы предпринимаем попытку сформулировать идею о необходимости личностного подхода к восточным единоборствам, которые подводятся под теоретический идеал. Тезисное раскрытие понимания самой личности с целью подведения ее под идеал наглядно демонстрирует, что личность имеет трехсоставную структуру, личность человека биологически избыточна, у представителей разных национальностей ментальная организация личности различна, слабые стороны личности необходимо компенсировать. С позиции В. И. Стрелкова, дополняющего взгляды З. Фрейда представлением о циклическом обращении информации внутри сложившейся структуры, отношения, которые складываются между отдельными подструктурами личности, выглядят таким образом, что инициатором всех процессов выступает Я, совпадающее с мотивационной сферой личности. В свою очередь, Я воздействует на ОНО – поведенческую сферу, где хранится два источника генетической информации – инстинкты и задатки. Наконец, СВЕРХ-Я, являясь сферой интеллектуальной, работает также с двумя источниками информации – внешней, культурной, и внутренней, генетической. Представители Востока в отношении себя реализуют эволюционный путь развития, грамотно пользуясь достижениями иных культур, западный тип личности моментально обнаруживает у себя наличие способностей после того, как они актуализируются под влиянием кумулятивного эффекта мотивации, в русской ментальности генетически заложен личностный конфликт, поскольку имеет место парадоксальный тип отношений, когда низшее пытается управлять высшим, вследствие чего возникает проблема столкновения влечений с высшими ценностями, которые отказываются ассимилировать низшее. Предлагается технологическая карта, в основу которой кладется режим опережающего отражения, что в условиях обучения приводит умственную деятельность в динамику. Тем самым преодолевается генетическая стереотипия образов, что тождественно социально-педагогическому идеалу восточных единоборств в их сущности.

Ключевые слова: социально-педагогический идеал восточных единоборств, личностный подход, ментальность личности, структура личности.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL NATURE OF THE IDEAL OF ORIENTAL MARTIAL ARTS: PERSONAL APPROACH

A. V. Safoshin

The article presents the idea of a personal approach to the Oriental martial arts, which are under the theoretical ideal. Thesis disclosure of understanding of personality in order to take it under ideal clearly demonstrates that a person has a threefold structure, his personality is biologically redundant, representatives of different nationalities have different mental organization, weak points of a person need to be compensated. From V.I. Strelkov's position who supplements Freud's views with the idea of cyclic circulation of information inside the developed structure, the relations which develop between separate substructures of the personality look in such a way that the initiator of all the processes is I, coinciding with the motivational sphere of the personality. In turn, I influences It – the behavioral sphere which contains two sources of genetic information - instincts and inclinations. Finally, SUPER I, being the intellectual sphere, works also with two sources of information – external, cultural, and internal, genetic. Representatives of the East, regarding themselves, implement an evolutionary way of development, competently using achievements of other cultures. Western type of a personality instantly finds in itself the existence of abilities, once they are updated under the influence of cumulative effect of motivation, in the Russian mentality the personal conflict is genetically put since there is a paradoxical type of relations when the lowest tries to operate the highest owing to what there is a problem of collision of inclinations with the supreme values which refuse to assimilate the lowest. The article offers

a flow chart based on the principle of advancing reflection when during the training mental activity comes into dynamics. Thereby, the genetic stereotype of images which is identical to social and pedagogical ideal of oriental martial arts in their essence is overcome.

Keywords: *the socio-pedagogical ideal of martial arts, personal approach, mentality of personality, structure of personality.*

На завершившемся в Челябинске чемпионате мира по дзюдо 2014 г. российская сборная осталась без золотых медалей, заняв 11-е место в общекомандном зачете, хотя по общему количеству медалей стала второй, уступив только японцам, завоевавшим 5 золотых, 2 серебряных и 4 бронзовых медали. Итоги не могут не тревожить, поскольку дзюдо и другие восточные единоборства все шире входят в программу Олимпийских игр. Все свидетельствует о том, что отечественная наука слабо участвует в подготовке российских дзюдоистов и что необходимо переосмысление сущности восточных единоборств, нуждающихся в идеале, который бы оптимизировал ситуацию.

Тысячелетние традиции существования восточных единоборств оставляли открытым вопрос о теоретическом осмыслении этих видов спорта, выдвигая на передние позиции эмпирические основания. В настоящей статье мы предпринимаем попытку сформулировать идею о необходимости личностного подхода к восточным единоборствам, которые подводятся под теоретический идеал. Под идеалом понимается, как известно, высшая ценность; наилучшее, завершенное состояние того или иного явления; образец личных качеств, способностей; высшая норма нравственной личности; высшая степень нравственного представления о благом и должном; совершенство в отношениях между людьми; наиболее совершенное устройство общества.

В то же время остается открытым вопрос, что же понимать под самой личностью, чтобы подвести ее под идеал. Немецкий философ Вильгельм Виндельбанд выдвигает утверждение, что «под содержанием, т. е. под качественной определенностью эмпирической личности понимается синтетическое функциональное единство ставших в нем константными основных масс *представления, чувствования и воления*. Абсолютная личность не может

быть мыслима по этому образцу; поэтому здесь критерием служит не фактическая сторона, а только ценность. Содержанием божественной личности является совокупность высших ценностей; она – реальное нормативное сознание, личность, в которой действительно все, что должно быть, и нет ничего, чего быть не должно; действительность всех идеалов... *благодать, любовь, справедливость*» (курсив наш. – А. С.) [1, с. 66]. Таким образом, мы сформулируем несколько тезисов, связанных с нашим подходом к идеалу:

1. Личность имеет трехсоставную структуру и что можно говорить об особой области знаний – психологии и педагогике инноваций [1].

2. Личность человека биологически избыточна; это значит, что в дихотомической по полу природе человека и с учетом целостной триадной структуры одна из подструктур остается «вакантной» (мужское, женское и вакантное), куда как в «свободную валентность» и сливаются жизненные смыслы или ценности (согласно представлениям В. Виндельбанда об абсолютной личности).

3. У представителей разных национальностей ментальная организация личности различна. У каждой ментальности есть сильные и слабые стороны.

4. Слабые стороны личности необходимо компенсировать, сделать сильными, работающими.

Рассмотрим первый тезис. Еще Аристотель выделял три состояния души: растительное, животное и разумное. Вопрос заключается в том, чему они тождественны в вертикальной организации человека. Если следовать за Зигмундом Фрейдом [2], который также исходил из линейных представлений о структуре личности, то выделенное им Я окажется тождественным растительной душе Аристотеля. Но, по З. Фрейду, Я – центральное образование личности, выше которого располагается



Рис. 1. Общая организация личности

СВЕРХ-Я («разумная душа»), а ниже – ОНО («животная душа») с ресурсом рефлексов (инстинктов) и способностей (задатков), данных нам от природы. При этом СВЕРХ-Я отводится функция работы с информацией, как генетического, так и культурного происхождения. Центральное положение Я обуславливает определенную вертикальную структуру, где ОНО и СВЕРХ-Я также находится свое место (рис. 1).

В. И. Стрелков [3; 4] дополняет взгляды Фрейда представлением о циклическом обращении информации внутри сложившейся структуры. При этом отношения, которые складываются между отдельными подструктурами личности, выглядят таким образом, что инициатором всех процессов выступает Я, совпадающее с мотивационной сферой личности. В свою очередь Я воздействует на ОНО – поведенческую сферу, где хранится два источника генетической информации – инстинкты и задатки. Наконец, СВЕРХ-Я, являясь сферой интеллектуальной, работает также с двумя источниками информации – внешней, культурной, и внутренней, генетической.

Отношения с внешней средой регулируются посредством Я, которое является мотивационной сферой личности, прежде всего оказывающей воздействие на генетические ресурсы крупных и мелких двигательных единиц ОНО. Однако обратное движение информации из поведенческой сферы в мотивационную, по Фрейду, невозможно, поэтому используется опосредованный путь, через СВЕРХ-Я, по периферии позвоночника. Здесь принимаются необходимые решения, которые вновь транслируются в Я, и процедура повторяется. Таким образом, можно говорить и о линейной, и о радиальной, круговой организации личности, где ОНО напрямую связано со СВЕРХ-Я, которое, в свою очередь, «сообщает» Я, как управлять ОНО. Тогда личность в собственной организа-

ции подчиняется двум принципам одновременно: 1) линейному, который подчеркивает общую структурную, материальную организацию личности; 2) концентрическому, который определяет циклический тип движения информации внутри линейной структуры. Б. Г. Афаньев называл подобный тип организации двойным контуром регулирования [5], что можно экстраполировать и на восточные единоборства, также имеющие в основе двоичный код.

Предложенный путь рассуждений, подводящий к пониманию восточных единоборств с личностных позиций, имеет серьезное основание, обусловленное третьим, нетрадиционным подходом к существу, которое находит отражение в различии ментальной организации представителей разных культур. Если обратиться, в частности, к личности восточного типа, то, не вдаваясь в подробную аргументацию, можно сказать, что здесь имеет место особая структура личности (рис. 2), где высшие подструктуры заняты мужским СВЕРХ-Я и женским Я, а «вакантным» остается ОНО.

С учетом же того, что СВЕРХ-Я – информационная область, в данном случае можно утверждать «божественное» происхождение личности, которая руководствуется разумом и



Рис. 2. Ментальная организация личности восточного типа (по В. И. Стрелкову, 2002)

отличается особой мудростью, что роднит этот тип с эволюционной сущностью. Однако подчиненное положение женского Я, а также «вакансия» ОНО накладывает ограничения на личность человека Востока и требует привлечения восточной культуры с ее знаменитыми боевыми искусствами и микротехникой. Тем самым подстановка на место слабой животной природы (с целью компенсации этой слабости) указанных элементов культуры наделяет человека восточного типа смыслом жизни и позволяет ему таким образом идти к самоутверждению и самореализации. В связи с вышесказанным можно также полагать, что представители Востока в отношении себя реализуют *эволюционный* путь развития, грамотно пользуясь достижениями иных культур. Особенно это заметно в китайских сборных командах, которые используют традиционные для Востока БАД, добиваясь побед на крупнейших международных соревнованиях.

Подобная организация личности позволяет также утверждать, что представители Востока в презентации самих себя пользуются Я-образом – «совокупностью чувственных образов (ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим»¹. Субъективно переживание наличия собственного Я выражается в том, что человек понимает свою тождественность самому себе в настоящем, прошлом и будущем. При этом специфика подобного Я-образа обладает сверхъестественными свойствами, которыми наделяет их человек Востока.

Парадоксально, но в мировую культуру Восток принес единоборства – слабое место собственной личностной организации. Однако подобная слабость кажется таковой только на первый взгляд. Стремление наполнить генетическую базу собственными достижениями как раз и привело восточную культуру к единоборствам, в которых слабость верхних конечностей была компенсирована использованием конечностей нижних. Гармония, которая при этом достигается, выдвинула страны Востока на передовые позиции в экономике и других сферах жизни. И все-таки цена восточного идеала, в том числе в единоборствах, чрезвычайно



Рис. 3. Ментальная организация личности западного типа (по В. И. Стрелкову, 2002)

высока, соразмерная порой времени жизни человека. Информационно насыщенный XXI в. заставляет подумать об иных вариантах достижения идеала, но в гораздо более короткие сроки. Тем более что восточные единоборства во все большем количестве выходят на арену Олимпийских игр.

Приходится прибегнуть к помощи иных культур. Что же они могут привнести нового в восточные единоборства, если речь идет об их идеале? Обратимся к личности западной ментальности, где отличительными признаками выступают эмансипированное «женское» Я, зависимое от него «мужское» ОНО и «вакантное» СВЕРХ-Я (рис. 3). Подобная личностная организация ведет и к соответствующим последствиям: под влиянием женского начала актуализируются индивидуально значимые задатки, дефицит которых наблюдается в восточной ментальности.

Можно сказать, что у американцев воздействие со стороны социально обусловленного Я на генетический ресурс ОНО вовлекает в жизненный оборот не только близлежащие биологические инстинкты, но и профессионально значимые свойства, располагающиеся в качестве задатков в глубинах психики. При соответствующей тренировке задатки как врожденные качества транслируются в СВЕРХ-Я, где трансформируются в способности. При этом напряжение задатков обуславливает разрядку при достижении определенной критической величины, моментально вызывая интенсивную ра-

¹ <http://vocabulary.ru/dictionary/793/word/ja-obraz>.

боту интеллекта, который дает множество решений. Причем эти решения представлены в вербальном виде «Я-концепции». Она представляет собой систему суждений индивида о самом себе как осознаваемую, рефлексивную часть личности. Эти представления о себе самом в большей или меньшей степени осознаны и обладают относительной устойчивостью [6].

Таким образом, не боясь ошибиться, можно приписать *революционный* метод познания представителю западного типа, который практически моментально обнаруживает у себя наличие способностей после того, как они актуализируются под влиянием кумулятивного эффекта мотивации (табл. 1). Можно было бы рекомендовать представителям восточной культуры западный подход к единоборствам. Но для этого пришлось бы учитывать множество факторов, накладывающих ограничения на подобное поведение. Обратимся к фактам.

В докторском исследовании С. Е. Бакулева (2012), посвященного прогнозированию индивидуальной успешности спортсменов-единоборцев с учетом генетических факторов тренируемости [7], показано, что двигательные способности и культура являются фактически антиподами, если не врагами.

Согласно Бакулеву, который изучал занимающихся боксом, кикбоксингом, карате и тхэквондо, существует отчетливое разделение всех

занимающихся на быстро- и медленнотенируемых, одаренных и малоспособных, «бесперспективных». Используя статистический метод, автор убедительно доказывает, что «в кикбоксинге для выполнения нормативов 1-го разряда требуется, соответственно, 1 год и 5–6 лет; нормативов КМС – 2 года и 6–9 лет; в карате для выполнения нормативов 1-го разряда – 1–2 года и 7–10 лет; в тхэквондо для выполнения нормативов КМС – 6 лет и 9–10 лет».

Представлены данные и по генетической обусловленности двигательных способностей в ударных вида спорта. Наибольшей прогностической ценностью из генеалогических параметров, по данным автора, обладают следующие:

- преобладание лиц мужского пола среди родственников и братьев спортсменов (бокс, кикбоксинг);
- количество спортсменов среди родственников (тхэквондо);
- количество родственников-единоборцев (тхэквондо; кикбоксинг); количество родственников, занимающихся массовыми видами спорта (бокс – с отрицательным знаком; кикбоксинг);
- количество родственников, занимающихся физическим трудом (тхэквондо);
- семейное сходство в выборе спортивной специализации в единоборствах (кикбоксинг);
- первородство (тхэквондо, бокс).

Таблица 1

Сравнительная классификация различий Востока и Запада (Калмыков С.В., 1994; 1995)

ВОСТОК (образ)	ЗАПАД (концепция)
Преодоление привязанности к индивидуальному «Я», слияние с коллективным бессознательным или космическим разумом	Сфокусированность психической жизни, практической деятельности вокруг индивидуального «Я»
Выход за рамки вербальных структур, отсутствие сознательной мотивации действий («оно совершает действие»)	Вербально-словесная мотивация действия («Я совершаю действие»)
Интуитивизм	Рационализм
Континуальность	Дискретность
Единство микро- и макрокосмического	Противопоставление человека и природы («человек над природой»)
«Покой в движении», «недеяние (деяние-через-недеяние)»	Активность, агрессивность
«Уступчивость», выжидательность	Целеустремленность, воля
Бесстрастность, отрешенность	Эмоциональность
Образно-чувственное восприятие	Дискурсивно-логическое мышление
Традиционализм (консерватизм)	Радикализм (прогрессивность)
Круг, спираль, волнистая линия	Прямая линия (конус, пирамида)

Можно видеть, что учет генетических факторов – долгосрочная и дорогостоящая процедура, тем более что русский менталитет не отличается выраженными задатками [8]. Более того, если в ударных видах спорта генетика играет столь высокую роль, то с учетом межвидовой конкуренции будет наблюдаться все больший дефицит претендентов при отборе в эти виды спорта, поскольку слабеет социальная база единоборств. Придется обратить внимание и на так называемых «бесперспективных», которые бы закрыли образовавшиеся ниши, но с изменением метода тренировок, где бы нашлось место педагогике в инновационном варианте. Таким образом, идеал восточных единоборств с опорой на генетику невозможен или, по крайней мере, затруднен.

Здесь придется учитывать особенности отечественного менталитета, для которого характерна своя собственная комбинация свойств личности: «мужское» ОНО, «женское» СВЕРХ-Я и «вакантное» Я (рис. 4).

Подобный тип организации, подчеркивающий слабость Я нашего соотечественника, нам удалось подтвердить в одном исследовании, проведенном совместно со студентами 5-го курса психологического факультета одного из вузов Москвы [8]. В процессе изучения дисциплины «Кадровый менеджмент» возникла необходимость дать экспертную оценку параметров, которые заложены авторами одного из учебников в характеристики различных моделей организационного поведения.

Всего было рассмотрено 25 параметров, которые студентам-психологам как экспертам было предложено распределить на три группы – по мотивационному, поведенческому и информационному критериям, совпадающим с трехсоставной структурой личности (рис. 4). После проведенных процедур оказалось, что информационный критерий в среднем охватил 11 параметров из 25, поведенческий – 9 и мотивационный – 5. Иными словами, авторы учебника отразили в тексте свои собственные произвольные представления о значимости мотивации, поведения и интеллекта для носителя русской культуры, который обнаруживает существенный пробел именно в мотивационной сфере, или сфере Я. В то же время поляризованность личности указывает на информационную



Рис. 4. Ментальная организация личности славянского типа (по В.И. Стрелкову, 2002)

направленность в работе с российскими спортсменами – специалистами в области восточных единоборств, которым полезно бережно относиться к генетическому ресурсу. Технологически это выглядит следующим образом.

У россиянина необходимо учитывать спонтанную активность ОНО, которое генетически остается относительно «чистым», поэтому из ресурса инстинктов и задатков актуализируются наиболее доступные пищевое и половое влечения. С них и начинаются проблемы. Первая из них заключается в том, что в русской ментальности генетически заложен личностный конфликт, поскольку имеет место парадоксальный тип отношений, когда низшее (ОНО) пытается управлять высшим (СВЕРХ-Я). Но поскольку инструменты управления носят инстинктивно-примитивный характер, возникает проблема столкновения влечений с высшими ценностями, которые отказываются ассимилировать низшее. В результате влечения блокируются и создаются предпосылки формирования криминальной личности, склонной к обману и насилию. Складывается поляризованная личность, дающая начало и одноименному обществу.

Средством решения указанных проблем является национальная русская культура, которая «душой» религии пытается обуздать влечения, а «духом» образования содержательно насытить Я. Духовность русского человека действительно носит врожденный характер, о чем свидетельствуют достижения именно в гуманитарной области – поэзии, писательском творчестве, художественном искусстве и т. п. О том же говорят и наши Нобелевские награды, боль-

Таблица 2

Технологическая карта работы с информацией в восточных единоборствах

Понятие		Психология (время тренера)		
		синкрет	категория	комплекс
Логика (пространство спортсмена)	сравнение	1. Сигнал	2. Признак	3. Фрагмент
	классификация	2. Стимул	3. Смысл	1. Группа
	определение	3. Знак	1. Значение	2. Композиция
	творение	1. Символ	3. Слово	2. Сообщество

шинство которых получено за достижения в гуманитарной сфере.

Однако речь в данном случае идет не о носителях высших ценностей, а о тех, кто только готовится их осваивать. Мы вынужденно абстрагируемся от религии как одной из ценностей, но направленной на работу с подсознанием, где хранятся генетические ресурсы. Главный ориентир – образование, причем строящееся по интуитивному женскому типу. Это говорит о необходимости сблизить единицы информации, которые бы обладали интуитивным эффектом, и мы добиваемся этой цели, используя специально созданную технологическую карту структурирования информации (табл. 2). В условиях спортивного поединка возникает возможность строить так называемый оперативный образ ситуации, опережая соперника не в скорости движений, а в скорости мысли, что и обеспечивает победу при меньших затратах.

При этом необходимо иметь в виду, что характерное для восточной ментальности образное содержание интеллекта или концептуально оформленное содержание мотивации западной ментальности в отечественной психике имеет специфику, обусловленную образом, добытым из генетики и концепции интеллектуального толка. Для преодоления генетической стереотипии образов необходим режим опережающего отражения, приводящий умственную деятельность в динамику в условиях обучения. Иными словами, теоретическая подготовка в восточных единоборствах на отечественный лад должна предшествовать и технической, и физической, и тактической подготовке. В противном случае есть риск попасть в долгосрочный период подготовки спортсмена-единоборца без гарантии результата.

Предлагаемая технологическая карта и есть социально-педагогический идеал восточных единоборств в их сущности. Рамки статьи не позволяют подробно раскрыть особенности работы по карте, что имеется в одной из наших работ [8]. Единственно укажем, что уровневая структура позволяет определиться с детством восточных единоборств, их юностью, зрелостью и высшими достижениями. В то же время это идеал, учитывающий национальный менталитет и национальную культуру. Думается, что предлагаемый подход способен существенно повысить эффективность тренировочного процесса в восточных единоборствах, где в полной мере учитывается личность спортсмена.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Виндельбанд, В.* Избранное: Дух и история [Текст] / В. Виндельбанд. – М.: Юрист, 1995. – 687 с.
2. *Фрейд, З.* Введение в психоанализ [Текст]: лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
3. *Стрелков, В. И.* Психология персонального образования [Текст] / В. И. Стрелков. – Архангельск: Поморский ун-т им. М. В. Ломоносова, 2003. – 423 с.
4. *Стрелков, В. И.* Психологическое проектирование труда учителя [Текст] / В. И. Стрелков. – М.: Ун-т СНГ; Смоленск: Смядынь, 2004. – 320 с.
5. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977.
6. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – С. 366.
7. *Бакулев, С. Е.* Прогнозирование индивидуальной успешности спортсменов-единоборцев с учетом генетических факторов трени-

руемости [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. Е. Бакулев. – СПб., 2012. – 41 с.

8. Баранкин, С. Ю. Инновационная педагогика и психология в спорте [Текст]: колл. моногр. / С. Ю. Баранкин, А. В. Сафoshин, В. И. Стрелков. – М.: РАМОС, 2013. – 432 с.

REFERENCES

1. Vindelband, V. *Izbrannoe: Dukh i istoriya*. Moscow: Yurist, 1995. 687 p.
2. Freud S. *Vvedenie v psikhoanaliz: leksii*. Moscow: Nauka, 1991. 456 p. (In Russian)
3. Strelkov V. I. *Psikhologiya personalnogo obrazovaniya*. Arkhangelsk: Pomorskiy un-t im. M. V. Lomonosova, 2003. 423 p.
4. Strelkov V. I. *Psikhologicheskoe proektirovanie truda uchitelya*. Moscow: Un-t SNG; Smolensk: Smyadyn, 2004. 320 s.
5. Ananyev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznanija*. Moscow: Nauka, 1977.
6. Burns R. B. *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie*. Moscow: Progress, 1986. P. 366. (In Russian)
7. Bakulev S. E. Prognozirovanie individualnoy uspešnosti sportsmenov-edinobortsev s uchetom geneticheskikh faktorov treniruемости. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2012. 41 p.
8. Barankin S. Yu., Safoshin A. V., Strelkov V. I. *Innovatsionnaya pedagogika i psikhologiya v sporte: koll. monogr.* Moscow: RAMOS, 2013. 432 p.

Сафoshин Александр Викторович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета
e-mail: stam67@mail.ru

Safoshin Alexander V., PhD in Education, Professor, Theoretical foundations of physical education and sports Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: stam67@mail.ru