

Наука и Школа

№ 1, 2017

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Редакционный совет:

Лубков А. В., председатель редакционного совета, главный редактор, ректор МПГУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Дронов В. П., зам. председателя редакционного совета, первый проректор МПГУ, доктор географических наук, профессор, академик РАО

Бозиев Р. С., главный редактор научно-теоретического журнала РАО «Педагогика», доктор педагогических наук, профессор

Глушков А. И., и.о. заведующего кафедрой права ИСГО МПГУ, доктор юридических наук, профессор

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

Ерошин В. И., главный научный сотрудник НИЦ Московского психолого-социального университета, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Минин А. Я., заведующий кафедрой уголовно-правовых дисциплин ИСГО МПГУ, доктор юридических наук, профессор

Молчанов А. В., профессор кафедры «Экономические и финансовые расследования» Высшей школы государственного аудита (факультет) МГУ им. М. В. Ломоносова

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

Райзберг Б. А., главный научный сотрудник Всероссийской академии внешней торговли, доктор экономических наук, доктор технических наук, профессор

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

Хабибулин А. Г., заведующий кафедрой «Экономические и финансовые расследования» Высшей школы государственного аудита (факультет) МГУ им. М. В. Ломоносова, доктор юридических наук, профессор

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

Борис Черни, директор факультета иностранных языков университета г. Кан (Франция), профессор

Дин Деке, ректор Вейнаньского педагогического университета, доктор филологических наук, профессор (КНР)

Тассило Кюппер, профессор Университета г. Кёльн (Германия)

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

Василиос Фтенакис, профессор Свободного Университета г. Больцано (Италия), директор Государственного института дошкольного воспитания и исследования Министерства образования Баварии (Германия)

Редколлегия:

Новичков В. Б., заместитель главного редактора, советник при ректорате МПГУ, кандидат педагогических наук

Аргунова М. В., профессор кафедры дошкольного и начального образования ГАОУ ВО МИОО, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук

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

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

Кузьменко Г. А., заместитель заведующего кафедрой теоретических основ физической культуры и спорта МПГУ, кандидат педагогических наук, профессор

Кучугурова Н. Д., профессор кафедры элементарной математики и методики обучения математике МПГУ, доктор педагогических наук

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

Нестерова Н. М., и. о. заведующего кафедрой гражданско-правовых дисциплин МПГУ, кандидат юридических наук

Николаев М. В., доцент кафедры экономической теории и менеджмента МПГУ, кандидат экономических наук

Речицкая Е. Г., профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики МПГУ, кандидат педагогических наук

Славина В. А., заведующий кафедрой журналистики и медиакоммуникаций МПГУ, доктор филологических наук

Уваров А. Ю., профессор кафедры информационных технологий в образовании МПГУ, доктор педагогических наук

Черемных Г. В., профессор кафедры декоративно-прикладного искусства МПГУ, кандидат педагогических наук

Чеха В. В., профессор кафедры управления образовательными системами МПГУ, начальник управления правового и кадрового обеспечения Россотрудничества, кандидат юридических наук

Ширяева С. В., и. о. заведующего кафедрой теории и истории государства и права МПГУ, кандидат юридических наук

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

© МПГУ, 2017

Точка зрения авторов наших публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции. Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 27.02.2017. Формат 60х90/8. Тираж 1000 экз.

Усл. печ. л. 25.

Science and School

№ 1, 2017

ALL-RUSSIAN

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL

Editorial Board:

Lubkov A. V., Chairperson, Editor-in-Chief, Rector, Moscow State University of Education, ScD in History, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education

Dronov V. P., Deputy Chairperson, First Vice-rector, Moscow State University of Education, ScD in Geography, Professor, Member of Russian Academy of Education

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

Glushkov A. I., Acting Chairperson, Law Department, Institute of Socio-Humanitarian Education, Moscow State University of Education, ScD in Jurisprudence, Professor

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

Eroshin V. I., Chief Researcher, Scientific Research Center, Moscow Psychological and Social University, ScD in Education, ScD in Economics, Professor, Corresponding Member, Russian Academy of Education

Minin A. Ya., Chairperson, Criminal Law Disciplines Department, Institute of Socio-Humanitarian Education, Moscow State University of Education, ScD in Jurisprudence, Professor

Molchanov A. V., Professor, Economics and Financial Studies Department, Higher School of State Audit, Lomonosov Moscow State University

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

Raizberg B. A., Chief Researcher, Russian Foreign Trade Academy, ScD in Economics, ScD in Engineering, Professor

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

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

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

Boris Czerny, Director, Faculty of Foreign Languages, University of Caen Normandy (France), Professor

Ding Deke, President, Weinan Normal University (China), ScD in Philology, Professor

Tassilo Küpper, Professor, University of Cologne (Germany)

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

Wassilios Fthenakis, Professor, Free University of Bolzano (Italy), Director, State Institute of Pre-School Education and Research of the Ministry of Education of Bavaria (Germany)

Editorial Team:

Novichkov V. B., Deputy Editor-in-Chief, Advisor to the Rector's office, Moscow State University of Education, PhD in Education

Argunova M. V., Professor, Department of Preschool and Primary Education, Moscow Institute of the Open Education, ScD in Education, PhD in Biology

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

Korotkova M. V., Professor, Methods of Teaching History Department, Moscow State University of Education, ScD in History

Kuzmenko G. A., Deputy Chairperson, Theoretical Bases of Physical Training and Sports Department, Moscow State University of Education, PhD in Education, Professor

Kuchugurova N. D., Professor, Elementary Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department, Moscow State University of Education, ScD in Education

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

Nesterova N. M., Acting Chairperson, Civil Law Disciplines Department, Moscow State University of Education, PhD in Jurisprudence

Nikolaev M. V., Associate Professor, Economical Theory and Management Department, Moscow State University of Education, PhD in Economics

Rechitskaya E. G., Professor Inclusive Education and Surdopedagogy Department, Moscow State University of Education, PhD in Education

Slavina V. A., Chairperson, Journalism and Mass Communications Department, Moscow State University of Education, ScD in Philology

Uvarov A. Yu., Professor, Information Technologies in Education Department, Moscow State University of Education, ScD in Education

Cheremnykh G. V., Professor, Decorative Applied Arts Department, Moscow State University of Education, PhD in Education

Chekha V. V., Professor, Management of Educational Systems Department, Moscow State University of Education, Head of Legal and Staffing Office, Rossotrudnichestvo Federal Agency, PhD in Jurisprudence

Shiryaeva S. V., Acting Chairperson, Theory and History of State and Law Department, Moscow State University of Education, PhD in Jurisprudence

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

© MSPU, 2017

С требованиями к предоставляемым материалам
и сопутствующей информацией можно ознакомиться
на сайте журнала

www.nauka-i-shkola.ru

ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНИ**Экономические науки (08.00.00)****Юридические науки (12.00.00)****Правовое обеспечение социокультурного развития**

Демиева А. Г. Проблемы сближения законодательства о предпринимательской деятельности стран-участниц ЕАЭС	9
Акунченко Е. А. К вопросу об организационно-правовых основах антикоррупционного просвещения в сфере образования	20
Минин А. Я. Информационная безопасность в образовании: обучающихся и обучающихся	29
Курзанов С. В. Правовая реальность как сложная, открытая, самоорганизующаяся система.	37
Гасанова В. Ш., Коломейченко Е. А. Гражданство и правовой статус как атрибуты личности в системе российской государственности (историко-правовой аспект)	46

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ**Педагогические науки (13.00.00)****Образовательные стандарты и педагогическая практика**

Бозиев Р. С. Методология исследования образования в национальных регионах России	52
Литвинов В. А., Кемпф В. А. К вопросу о преемственности среднего и высшего образования в области информационных технологий	64
Губанова Е. В., Савиных Г. П. Индивидуальный учет образовательных достижений: новые функции современной школы	70

Проблемы педагогического образования

Джуринский А. Н. Социальная педагогика: основные течения	76
Кучугурова Н. Д., Асланян И. В., Хорошилова А. С. Геометрические задачи повышенной сложности как средство развития критического мышления школьников	86
Соловьева Т. А., Яхнина Е. З. Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся	99
Павлидис В. Д. Среднее математическое образование в России в конце XIX – XX веке	109

Педагогические технологии

- Вознесенская Е. В.** Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве.116
- Горбачев В. И.** Закономерности формирования внутренне-процессуальной компетенции в содержании базовой математической теории геометрического пространства124
- Крючкова Е. А.** Особенности исследовательской деятельности учащихся при изучении истории.136
- Мариупольская Т. Г.** Исполнительская подготовка будущего учителя музыки. Проблемы и перспективы.141
- Ростовская А. Е., Веселинов М. Е., Калиновский И. А., Лосева Л. В., Федосова К. А.** Практика органичного действия в педагогическом образовании.146
- Короткова М. В.** Интерактивное пособие по истории как инструмент исследовательской деятельности школьников153

Педагогический поиск

- Алейникова К. А.** Реализация идей прогрессивной педагогики в экспериментальной школе Каролины Пратт.157
- Левченков В. В.** Педагогические условия развития творческих способностей детей средствами песочной анимации162
- Ван Мэй.** Интегративный подход в живописной подготовке студентов художественно-педагогического профиля169
- Радынова О. П., Антонова М. А., Князева Г. Л.** Формирование оценочных действий студентов в процессе инструментального обучения175
- Ноздрякова Е. В.** Шкала компетентностного профиля как графико-моделирующий способ оценки уровня компетентности обучающегося181
- Сорокина Н. Е.** Основные направления деятельности муниципальной методической службы.188

Слово предоставляется

- Сафошин А. В., Умаров М. К., Полещук О. М., Иванков Ч. Т., Комаров Е. Г., Авдонин С. М., Гасанов Р. Г.** Методика подготовки самбистов с использованием модульно-ситуационного подхода и оценка ее эффективности192
- Рудман А. З.** Педагогический потенциал источников при изучении истории России в образовательном процессе203

ECONOMIC AND LEGAL SPACE OF EDUCATION

Economics (08.00.00)

Law (12.00.00)

Legal support of social and cultural development

Demieva A. G. Issues of Approximation of Legislation on Entrepreneurial Activity of Member Countries of EEU	9
Akunchenko E. A. Issues of the Organizational and Legal Basis of Anti-Corruption Education	20
Minin A. Ya. Information Security in Education: Students and Teachers	29
Kurzanov S. V. Legal Reality as Complex, Open, Self-Organizing System	37
Hasanova V. Sh., Kolomeychenko E. A. Citizenship and legal status as attributes of personality in the system of Russian statehood (Historical and Legal aspect)	46

SCIENCE TO EDUCATION

Pedagogics (13.00.00)

Educational standards and pedagogical practice

Boziev R. S. Education study methodology in national regions of Russia	52
Litvinov V. A., Kempf V. A. To the Question of Continuity of Secondary and Higher Education in the Field of Information Technologies	64
Gubanova E. V., Savinykh G. P. Individual Record of Educational Achievements: New Functions of Modern School	70

Problems of pedagogical education

Dzhurinskiy A. N. Social Pedagogy: Main Trends	76
Kuchugurova N. D., Aslanyan I. V., Khoroshilova A. S. Geometric Problems of High Complexity as a Means of Students' Critical Thinking Development	86
Solovyova T. A., Yakhnina E. Z. Using Different Speech Forms in the Modern System of Teaching Deaf Students	99
Pavlidis V. S. Secondary Mathematics Education in the Late XIX – XX Century	109

Pedagogical technologies

Voznesenskaya E. V. Distance Education – History of Development and Modern Tendencies in the Educational Space	116
Gorbachev V. I. Regularities of Formation of the Internal Procedural Competence in the Content of Basic Mathematical Theories of Geometric Spaces	124

Kryuchkova E. A. Features of Students' Research Activity when Learning History.	136
Mariupolskaya T. G. Performance Training of the Future Music Teacher. Problems and Perspectives.	141
Rostovskaya A. E., Veselinov M. E., Kalinovskiy I. A., Loseva L. V., Fedosova K. A. Practice of Organic Action in Pedagogical Education.	146
Korotkova M. V. Interactive Books on History as a Tool of Research Activity of School Students	153
Pedagogical search	
Aleynikova K. A. Implementation of Progressive Pedagogical Ideas in Caroline Pratt's Experimental School	157
Levchenkov V. V. Pedagogical Conditions of Development of Creative Abilities of Children by Means of Sand Animation	162
Van Mei. Integrative Approach to Preparing Students of Artistic and Pedagogical Profile for Pictorial Art	169
Radynova O. P., Antonova M. A., Kniazeva G. L. Formation of Estimation Actions of Students in the Course of Instrumental Training.	175
Nozdryakova E. V. The Scale of Measurement of the Competence Profile as a Graphical Modeling Method for the Assessment of Students' Competence.	181
Sorokina N. E. Main Activities of Municipal Methodical Service	188
The floor is given....	
Safoshin A. V., Umarov M. K., Poleshchuk O. M., Ivankov Ch. T., Komarov E. G., Avdonin S. M., Gasanov R. G. Methods of Training Sambo Wrestlers Using Modular and Situational Approach and Assessment of Its Efficiency.	192
Rudman A. Z. Pedagogical Potential of Sources during the Study of Russian History in the Educational Process	203

УДК 346.5
ББК 67.412.2

ПРОБЛЕМЫ СБЛИЖЕНИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРАН-УЧАСТНИЦ ЕАЭС

А. Г. Демиева

Аннотация. Представленная статья посвящена проблемам сближения законодательства о предпринимательской деятельности государств-членов регионального интеграционного объединения – ЕАЭС. Актуальность темы исследования может быть обусловлена основной идеей создания обозначенного Объединения – экономической интеграцией входящих в него стран, создающей предпосылки для развития коммерческих связей между предпринимателями, зарегистрированными на их территории. Цель статьи заключается в исследовании положений законодательства о предпринимательской деятельности в государствах-участниках ЕАЭС и выработке предложений по его сближению. Используя метод сравнительного анализа, автор раскрывает основные направления правового регулирования предпринимательских отношений, имеющие разное нормативное оформление в гражданских кодексах государств-участников ЕАЭС. Результатом проведенного исследования стал вывод автора о целесообразности продолжения работы над созданием Основ гражданского законодательства рассматриваемого интеграционного Объединения, начатой в рамках ЕврАзЭС. При этом автором обосновано, что в основу сближения должен лечь принцип единства и дифференциации, позволяющий наиболее полно реализовать потенциал экономической интеграции ЕАЭС, учитывая при этом национальные интересы каждого из его членов.

Ключевые слова: сближение, унификация, гармонизация, Основы гражданского законодательства, Евразийский Экономический Союз, предпринимательство, частное право, предпринимательские отношения.

ISSUES OF APPROXIMATION OF LEGISLATION ON ENTREPRENEURIAL ACTIVITY OF MEMBER COUNTRIES OF EEU

A. G. Demieva

Abstract. The article examines the issues of approximation of legislation on entrepreneurial activity of member states of regional integration association - EEU. Relevance of the subject of present research can be determined by the main idea of the creation of the mentioned Association – the economic integration of its member states that creates prerequisites for development of commercial connections among entrepreneurs registered on their territories. The purpose of the article is to research business legislation provisions of the EEU member states and develop proposals on their approximation. Using a method of the comparative analysis, the author describes the main lines of legal regulations of the entrepreneurial relations which have different regulatory framework in civil codes of the EEC member states. On the basis of the conducted research the author draws a conclusion about the advisability of further work on the creation of Fundamentals of the civil legislation of the Integration Association under analysis that was started within the framework of Eurasian Economic Community. The author has justified that the approximation should be based on the principle of unity and differentiation

which enables to realize the potential of economic integration of EEC to the fullest extent, at the same time taking into consideration national interests of each of its members.

Keywords: *approximation, unification, harmonization, basic principles of civil legislation, Eurasian Economic Union, entrepreneurship, private law, entrepreneurial relations.*

Прошлый век для государств, расположенных на территории постсоветского пространства, ознаменовался большим количеством разнообразных событий как политического, так и экономического характера. Наиболее масштабными из них были образование и прекращение существования СССР, имевшего более чем полувековую историю союзного государства. За столь длительный период действия СССР между государствами, входившими в число его членов, были сформированы прочные не только культурные, но и экономические связи, разрыв которых в первые годы независимости названных государств привел к тяжелейшему экономическому кризису. Как отмечает Р. П. Толмачева, разрыв почти всех экономических связей после распада СССР очень болезненно сказался на состоянии промышленных и сельскохозяйственных предприятий [1, с. 372]. О государственных трагедиях эпохи распада СССР, за которыми последовал тяжелейший кризис в России в постсоветскую эпоху, пишет В. Д. Зорькин [2, с. 8]. Единственным выходом из складывавшейся на тот момент сложной экономической ситуации стало воплощение в жизнь интеграционных процессов, объединивших в ином, по сравнению с СССР, качественном формате ранее единые, а ныне суверенные страны. Таким образом, последовательно были созданы такие региональные объединения, как СНГ [3], ЕврАзЭс [4], ТС [5]. Как отмечает А. Я. Капустин, развитие интеграционных процессов на постсоветском пространстве идет сложным и противоречивым путем [6, с. 116].

Для 1990-х гг. был свойственен поиск оптимальных моделей взаимовыгодного сотрудничества, который завершился созданием СНГ, Союза России и Белоруссии. Первое десятилетие 2000-х гг. ознаменовалось учреждением ЕврАзЭс. В начале второго десятилетия XXI в. было продолжено развитие интеграционного процесса, воплощенного в жизнь в форме Таможенного союза и Единого экономического

пространства между Российской Федерацией, Республикой Беларусь и Республикой Казахстан. Следующим этапом евразийской интеграции послужило создание Евразийского экономического союза (далее – ЕАЭС, Союз). На сегодняшний день членами ЕАЭС являются Армения, Белоруссия, Казахстан, Киргизия, Российская Федерация [4]. По нашему мнению, именно ЕАЭС предусматривает наиболее высокую степень интеграции по сравнению со всеми предшествующими ему по времени образования региональными объединениями, что может быть обосновано целью его создания: сближение основы входящих в него государств – их экономик. В качестве целей создания ЕАЭС определены укрепление экономики государств – членов Союза, обеспечение их гармоничного развития и сближения, а также гарантирование устойчивого роста деловой активности, сбалансированной торговли и добросовестной конкуренции [4]. Экономический характер Союза предполагает развитие в рамках его функционирования связей между ключевыми субъектами гражданского оборота – предпринимателями. Таким образом, очевидной становится необходимость создания правового поля, отражающего потребности каждого участника рынка, очерченного территорией ЕАЭС.

Государства-члены анализируемого интеграционного объединения, как следует из изложенного выше, являются отделившимися элементами ранее единого целого – СССР. Это означает наличие определенной общности в предпосылках к формированию их системы права: она вытекает из системы права СССР. Существенное влияние на процесс создания законодательства обозначенной группы государств оказало также модельное законодательство стран СНГ. К примеру, основу гражданских кодексов большинства стран, входящих в СНГ, за исключением Украины, Молдовы и Туркменистана, составил Модельный гражданский кодекс СНГ [7]. Вместе с тем, однако, за более чем 20-летний период независимости в

законодательство каждого из государств был внесен ряд изменений, отражающих именно его экономические, культурные и политические особенности. Таким образом, из года в год, имея общие корни и обоснованные модельным законодательством СНГ схожие ключевые подходы к правовой регламентации общественных отношений в разных сферах, нормативная основа каждого из государств-членов ЕАЭС, тем не менее, все больше и больше приобретает специфические черты. Это касается, наряду с правовым регулированием иных областей общественной жизни, регулирования отношений в сфере предпринимательства.

В качестве общей характеристики правовой регламентации рассматриваемых отношений в странах-членах ЕАЭС следует отметить единство частного и публичного начал, лежащее в ее основе. Указанное единство проявляется в одновременном регулировании отношений с участием предпринимателей при помощи норм, имеющих как публично-правовую, так и частно-правовую природу. Так, к примеру, в Российской Федерации, наряду с ГК РФ, действуют Федеральный закон от 24.07.2007 № 209-ФЗ (ред. от 29.06.2015) «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации», Федеральный закон Российской Федерации от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля»; в Республике Беларусь одновременно с ГК РБ действует Закон РБ от 01.07.2010 № 148-З «О поддержке малого и среднего предпринимательства». Нормы указанных законов имеют публично-правовую природу. К категории норм публичного характера традиционно относят положения налогового, административного, земельного, уголовного и иных отраслей права. В данном аспекте отличающейся от иных государств-участников Союза является позиция казахстанского законодателя, проявившаяся в принятии в октябре 2015 г. Предпринимательского кодекса Республики Казахстан [8] (далее – ПК РК).

ПК РК представляет собой кодифицированный акт, положениями которого предполагается регулирование деятельности субъектов предпринимательства. Говоря о содержании

рассматриваемого кодифицированного нормативного правового акта, следует отметить, что он объединяет в себе положения частного и публичного права, что, на наш взгляд, приводит к не всегда обоснованному дублированию правил регулирования, закрепленных в ранее принятых актах законодательства. Так, к примеру, п. 2 ст. 35 ПК РК, посвященной государственной регистрации индивидуальных предпринимателей, дублирует п. 4 ст. 35 ГК РК [9]. В целом же следует отметить преобладание в положениях ПК РК норм публичного характера. К их числу, в частности, могут быть отнесены положения, направленные на регламентацию государственного регулирования предпринимательства, государственной поддержки частного предпринимательства, конкуренции и другие.

В связи с изложенной особенностью в законодательном закреплении правового регулирования предпринимательства одного из государств-членов Союза возникает закономерный вопрос: влияют ли как-нибудь отличия в регламентации организации предпринимательской деятельности на национальном уровне на процесс ее осуществления в рамках Союза? Ответ на данный вопрос не может быть однозначным, поскольку он лежит в плоскости различных отраслей права. С одной стороны, создание правового поля для ведения предпринимательской деятельности путем закрепления норм, регламентирующих порядок ее осуществления, в самостоятельных либо кодифицированных источниках публичных отраслей права определяется особенностями системы права конкретного государства и, по сути, является внутригосударственным делом.

Государство через нормы законодательства определяет систему прав и обязанностей субъектов предпринимательства, включая предоставляемые им меры поддержки. В этом случае, с другой стороны, установление в одном из государств более мягкого по сравнению с законодательством других членов Союза механизма регламентации рассматриваемых отношений может привести к притоку в него предпринимателей и способствовать тем самым определенному дисбалансу в сфере предпринимательства в иных членах регионального объединения. Так, к примеру, законодательное закрепление более простой процедуры регистрации

в качестве субъекта предпринимательства в одной стране-участнице Союза может послужить предпосылкой для увеличения числа лиц, обращающихся за такой регистрацией именно в этой стране; к аналогичному эффекту может привести предоставление льготных режимов налогообложения. Однако отмеченные факторы не позволяют нам говорить о том, что различия, имеющие место в редакции публично-правовых норм, направленных на регулирование предпринимательских правоотношений, создают барьеры для непосредственного осуществления деятельности, направленной на извлечение прибыли. В связи с этим, полагаем, не может считаться первостепенным осуществление работы по сближению регулирующих отношения в изучаемой сфере норм, составляющих содержание публичных отраслей права. По нашему мнению, к возникновению трудностей в процессе правоприменительной практики приводит наличие разных подходов к правовой регламентации анализируемых правоотношений в нормах национального частного права, поскольку именно они в первую очередь реализуются предпринимателями в процессе осуществления соответствующего вида деятельности.

Для правовых систем государств-участников рассматриваемого интеграционного объединения традиционно не свойственен дуализм частного права. Иными словами, частное право не разделяется на торговое и гражданское [10, с. 498]. Из этого следует, что основным нормативным правовым актом в странах-участницах ЕАЭС, в соответствии с которым осуществляется правовое регулирование предпринимательских отношений, является гражданский кодекс.

В нормах ГК каждого из государств-членов Союза закреплены основные направления правового регулирования деятельности, отвечающей характеристикам предпринимательской. При этом кодифицированным актам национального нормотворчества, регулирующим отношения с участием предпринимателей, присущи определенные специфические черты, из чего вытекает наличие в их содержании ряда различий. Сформулированный вывод является очевидным, по этой причине он уже был озвучен учеными-правоведами. Так, к примеру, Г. С. Стародубцев, А. Э. Эрикова отмечают отли-

чия в понятийном аппарате, используемом в законодательстве государств, входящих в число членов ЕАЭС. При этом анализ представленных в нормативных правовых актах формулировок позволил названным авторам сделать вывод об имеющихся у законодателей разных подходах к регулированию конкретных вопросов. В качестве примера авторы акцентируют внимание на том, что одно законодательство может носить более диспозитивный и универсальный характер, другое – содержать четкие правовые понятия, от которых нельзя отступать [11, с. 103]. М. П. Шестакова справедливо указывает, что при высокой степени сближения гражданского законодательства стран, входящих в СНГ, здесь, как и в иных региональных системах, имеют место определенные несовпадения [12, с. 352]. Поддерживая позиции приведенных авторов, мы полагаем целесообразным обозначить ключевые направления правового регулирования предпринимательских отношений, имеющие разное нормативное оформление в гражданских кодексах государств-участников ЕАЭС.

Во-первых, следует отметить отличия в определении организационно-правовых форм коммерческих юридических лиц, являющихся основными субъектами международного коммерческого оборота. Проиллюстрируем данные отличия на примере хозяйственных товариществ. Так, российским законодателем хозяйственные товарищества отнесены к категории корпоративных коммерческих организаций, создаваемых в организационно-правовой форме полного товарищества или товарищества на вере (коммандитного товарищества) (п. 3 ст. 66 ГК РФ). Аналогичные формы хозяйственных товариществ (без указания на их характеристику как «корпоративных» юридических лиц) предусмотрены в п. 2 ст. 63 ГК РБ [13], п. 2 ст. 105 ГК КР [14], п. 2 ст. 72 ГК РА [15]. Отличается от представленного подход казахстанского законодателя: в соответствии с п. 2 ст. 58 ГК РК, хозяйственные товарищества могут создаваться в форме полного товарищества, коммандитного товарищества, товарищества с ограниченной ответственностью, товарищества с дополнительной ответственностью. Отличия в формулировках наименований отмеченных организационно-правовых форм не являются ре-

дакционными, они юридически оформляют разные варианты организации предпринимательской деятельности в рамках разного объема правосубъектности. К примеру, п. 1 ст. 84 ГК РК определяется, что участники товарищества с дополнительной ответственностью отвечают по его обязательствам своими вкладами в уставный капитал, а при недостаточности этих сумм – дополнительно принадлежащим им имуществом в размере, кратном внесенным ими вкладам. Товарищество с ограниченной ответственностью (ст. 77 ГК РК) является аналогом общества с ограниченной ответственностью (ст. 87 ГК РФ, ст. 127 ГК КР, ст. 95 ГК АР, ст. 86 ГК РБ): его уставный капитал разделен на доли; его участники не отвечают по обязательствам юридического лица и несут риск убытков, связанных с его деятельностью, только в пределах стоимости внесенных ими вкладов. Мы полагаем, в свете экономической интеграции целесообразным является устранение подобных разночтений, что может быть обосновано следующими аргументами:

- необходимостью достижения общности в подходах к определению субъектного состава участников предпринимательских отношений, обусловленной формированием единого рынка товаров, работ и услуг на территории Союза;
- необходимостью обеспечения защиты прав участников международного коммерческого оборота: поскольку разные организационно-правовые формы предполагают разную степень ответственности юридического лица, выработка единых подходов к определению как самих организационно-правовых форм, так и объема правосубъектности создаваемых в этих формах коммерческих юридических лиц будет способствовать единообразию в процессе правоприменительной практики, в том числе в части законодательно закрепленной возможности привлечения их к имущественной ответственности с целью обеспечения соблюдения прав их контрагентов.

Во-вторых, по нашему мнению, в приведении к единому знаменателю нуждаются нормы, регламентирующие институт исковой давности. В частности, одним из результатов реформы ГК РФ стало внесение в число его положений об исковой давности правила об ограничении ее максимальной продолжительности десятилет-

ним сроком со дня нарушения права (п. 2 ст. 196 ГК РФ). Вместе с тем п. 1 ст. 200 ГК РФ определено, что исковая давность начинает течь с момента, когда лицу стало известно о нарушении своего права и о том, кто является надлежащим ответчиком по иску о его защите. Не вступая в полемику об обоснованности внесения в ГК РФ обозначенных изменений, отметим, что их принятие привело к тому, что подход российского законодателя в рассматриваемом вопросе стал концептуально отличаться от подходов законодателей иных государств-членов ЕАЭС. Полагая, разные подходы к определению продолжительности сроков, отведенных на защиту нарушенных прав, могут негативно сказаться на состоянии защищенности предпринимателей в процессе их деятельности, а следовательно, и на уровне развития предпринимательства в обозначенном регионе.

В-третьих, считаем принципиально важным устранить разночтения в редакциях норм гражданских кодексов стран, входящих в число участников ЕАЭС, определяющих общие положения о договоре, поскольку именно договор является основным актом, в рамках которого осуществляется предпринимательская деятельность. К примеру, концептуальное отличие от соответствующих статей гражданских кодексов иных членов Союза (п. 1 ст. 435 ГК РФ, п. 1 ст. 396 ГК КР, п. 1 ст. 451 ГК РА, п. 1 ст. 405 ГК РБ) отражено в п. 1 ст. 395 ГК РК. В частности, в отличие от положений указанных статей гражданских кодексов Российской Федерации, Кыргызской Республики, Республики Армения и Республики Беларусь, устанавливающих, что «оферта должна содержать существенные условия договора», казахстанским законодателем закреплено, что оферта является достаточно определенной, если в ней «указаны существенные условия договора или порядок их определения».

В-четвертых, обращают на себя внимание отличия в правовом регулировании основной договорной конструкции, применяемой в рамках функционирования Союза, – договора поставки. К примеру, ст. 523 ГК РФ, определяющая порядок одностороннего отказа от исполнения договора поставки, аналогична по содержанию ст. 493 ГК РБ. Отличающуюся редакцию имеет ст. 486 ГК КР [16]: а) ее положениями, наряду с указанным вопросом, регулируется порядок из-

менения условий договора поставки; б) статья дополнена п. 4 следующего содержания: «соглашением сторон могут быть предусмотрены иные основания одностороннего отказа от исполнения договора или одностороннего его изменения». Аналогичная по содержанию п. 4 ст. 486 ГК КР норма, в отличие от отмеченных статей ГК РФ и ГК РБ, закреплена в ст. 476 ГК РК [17].

Таким образом, необходимость сближения положений гражданских кодексов государств, входящих в число членов ЕАЭС, регламентирующих порядок осуществления предпринимательской деятельности, является очевидной. При этом в решении нуждается ключевой вопрос: какой путь сближения является наиболее перспективным. Как справедливо отмечает в этой связи Л. В. Шкваря, «от эффективности и особенностей механизма интеграции в значительной степени зависят ее эволюция и влияние на национальные экономики стран-участниц, а также их социальную сферу» [18, с. 13]. Г. К. Дмитриева говорит о сближении как многогранном правовом явлении, существующем в двух взаимосвязанных, но различающихся по своей природе процессах: унификации и гармонизации права [19, с. 14]. Дадим краткую характеристику указанных вариантов сближения права с целью обоснования нашей позиции относительно того, какой из них является наиболее подходящим в рамках осуществления интеграционных процессов на территории анализируемого объединения.

Термин «унификация» происходит от латинского *unio facere* и означает «приведение к единообразию» [20, с. 67]. С точки зрения А. Л. Маковского, И. О. Хлестовой, унификация права означает не только создание полностью аутентичных текстов норм, действующих в разных правовых порядках, но и приведение таких норм к той или иной степени единообразия – от сходства в основе (или лишь в деталях) до полного словесного совпадения [21, с. 5]. О. Н. Толмачева приходит к выводу, что целями унификации являются ясность, предсказуемость создаваемого правового регулирования, а также гибкость правовых норм и их максимальная адаптация к различным ситуациям. Указанная цель, по мнению названного автора, определяет содержание понятия унификация – работа над созданием единообразных норм [22, с. 109].

Г. А. Пакерман отмечает, что традиционным методом унификации права разных государств является метод международно-договорной унификации. Указанный метод предполагает заключение международного договора, направленного на унификацию. Договор может быть заключен как на универсальном, так и региональном уровне. В числе недостатков договорной унификации названным автором обозначаются длительная процедура ратификации международных договоров, которая приводит к тому, что только немногие из них вступают в силу, а многочисленные оговорки делают их применение весьма затруднительным [23, с. 98–99]. Формулируя определение унификации права международных контрактов, Н. Г. Вилкова акцентирует внимание на том, что она предполагает создание в праве разных государств единообразных по содержанию норм, заменяющих положения национального законодательства, создавая тем самым единообразное правовое пространство, обеспечивающее единые или сходные правовые условия функционирования хозяйствующих субъектов. С точки зрения названного автора, унификация права международных контрактов в широком смысле охватывает также и гармонизацию [24, с. 6].

Гармонизация в научной литературе, как было отмечено выше, рассматривается в качестве самостоятельного, отличающегося от унификации процесса. В частности, В. Ю. Лукьяновой указывается, что в процессе гармонизации законодательства очевидно стремление к непротиворечивой, согласованной, объединенной в единое целое гармонии законодательства различных государств, обобщение их законодательных подходов и определении единой линии международного сотрудничества, которая, как правило, выражается в форме международного договора [25, с. 119]. Наиболее полно, по нашему мнению, сущность рассматриваемой правовой категории отражена в ее определении, сформулированном Н. Г. Дорониной. Названным автором в термин «гармонизация» вкладывается следующий смысл: «способ международно-договорной унификации права, основанный на обязательстве государства при разработке национального законодательства следовать определенному направлению (принципу) правового регулирования

ния, сформулированному в международном соглашении» [26, с. 60].

Таким образом, унификация и гармонизация – это два взаимосвязанных процесса, отличающихся между собой по объему их содержания. Унификация права является более широким по сравнению с гармонизацией понятием, предполагающим создание в праве разных государств единообразных норм. В данном случае следует сделать акцент на термин «единообразный», поскольку его применение позволяет нам говорить о том, что отвечающие данной характеристике нормы могут быть разными по редакции написания, но идентичными по значению. Процесс унификации «сопровождается» гармонизацией, под которой понимается реализация государством основанного на договоре обязательства придерживаться определенного принципа при разработке национального законодательства в определенной сфере. Для достижения желаемого эффекта – сближения права и законодательства разных стран в целях интеграции – указанные процессы должны протекать одновременно в логической взаимосвязи между собой, поскольку не представляется возможным внести в нормативный правовой акт унифицированные нормы, не затрагивая при этом иных нормативных правовых актов, являющихся взаимосвязанными звеньями системы национального права определенного государства.

Процесс интеграции на территории постсоветского пространства неразрывно связан с попытками унификации норм гражданских кодексов государств, входящих в то или иное создаваемое региональное объединение. В рамках СНГ был создан Модельный ГК, который, безусловно, сыграл определенную роль как в становлении национального гражданского законодательства государств-членов СНГ, так и в успешном их взаимодействии между собой. В свете создания ЕврАзЭС проблема разнообразия в подходах к правовому регулированию гражданско-правовых отношений в государствах, вошедших в число его членов, также потребовала решения. По этой причине в Совет глав правительств стран ЕврАзЭС было внесено предложение о разработке Основ гражданского законодательства этих стран [27] (далее по тексту – Основы). Основы законодательства

ЕврАзЭС как правовые акты, устанавливающие единые для его членов нормы правового регулирования в базовых сферах, определены в Договоре о статусе Основ законодательства Евразийского экономического сообщества, порядке их разработки, принятия и реализации от 18 июня 2004 г. [28]. Указанным Договором также было установлено, что Основы законодательства ЕврАзЭС «принимаются путем заключения Сторонами соответствующих соглашений» (ст. 1 Договора). Как отмечает А. Л. Маковский, на сегодняшний день «такой проект, в общем-то, существует. Он обсуждается, он критикуется» [29]. Соглашаясь с позицией С. В. Скрябина в том, что «именно Основы могут заложить общий фундамент регулирования гражданских отношений, что не только не исключает, но и предполагает отдельные особенности регулирования в национальном законодательстве» [30], мы считаем целесообразным продолжение работы над данным документом в рамках ЕАЭС. При этом, мы считаем необходимым учесть следующие моменты:

а) исходя из практической значимости, а также основной цели ЕАЭС – интеграции экономик входящих в него стран – полагаем целесообразным, в первую очередь, осуществить разработку положений Основ, посвященных отмеченным в настоящем исследовании направлениям правового регулирования предпринимательских отношений, имеющих разное нормативное оформление в гражданских кодексах государств-участников Союза;

б) унификацию норм гражданского законодательства в рамках ЕАЭС следует осуществлять одновременно с процессом гармонизации всего законодательства его государств-участников, поскольку только в этом случае станет возможным создание единообразного правового поля для проводимых интеграционных процессов;

в) в основу процесса сближения законодательства, регламентирующего предпринимательские правоотношения, должен лечь принцип единства и дифференциации. Категория «единство» в данном случае предполагает единство основных подходов к регламентации осуществления предпринимательской деятельности, установленных в унифицированных нормах частного права. «Дифференциация» оз-

начает предоставляемое государству-члену Союза право предусмотреть на уровне национального законодательства предпочтительный именно для его правовой системы подход к определению порядка организации осуществления предпринимательства, к примеру, в форме кодифицированных нормативных правовых актов либо самостоятельных законов.

Подытоживая изложенное, отметим, что необходимость сближения законодательства о предпринимательской деятельности стран-участниц ЕАЭС является очевидной. Первоначально сближение должно коснуться норм частного права как реализуемых лицами, осуществляющими предпринимательскую деятельность, в рамках коммерческого оборота на региональном уровне. В основу сближения должен лечь принцип единства и дифференциации, позволяющий наиболее полно реализовать потенциал экономической интеграции Союза, учитывая при этом национальные интересы каждого из его членов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Толмачева Р. П. Цивилизация России: зарождение и развитие: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Дашков и К°, 2013. – 404 с.
2. Зорькин В. Д. Право в условиях глобальных перемен: моногр. – М.: Норма, 2013. – 496 с.
3. Постановление ВС РФ от 12.12.1991 г. № 2014-1 «О ратификации Соглашения о создании Содружества Независимых Государств» (вместе с Соглашением от 08.12.1991 г. «О создании Содружества Независимых Государств», Протоколом от 21.12.1991 г., «Соглашением о координационных институтах Содружества Независимых Государств», «Протоколом совещания глав независимых государств», решением Совета глав государств Содружества Независимых Государств от 21.12.1991 г., «Соглашением о совместных мерах в отношении ядерного оружия», «Алма-Атинской декларацией») // Ведомости СНГ и ВС РФ. – 19.12.1991. – № 51. – Ст. 1798 (Постановление).
4. Договор о Евразийском экономическом союзе от 29.05.2014 г. Договор ратифицирован Федеральным законом от 03.10.2014 № 279-ФЗ. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420205962> (дата обращения: 21.02.2017).
5. Договор о Таможенном союзе и Едином экономическом пространстве (подписан в г. Москве 26.02.1999 г.) (с изм. от 10.10.2014 г.). Действие документа приостановлено с 01.01.2015 г. и прекращается с даты вступления в силу Договора от 10.10.2014 г. // Собрание законодательства РФ. – 15.10.2001. – № 42. – Ст. 3983.
6. Капустин А. Я. Международно-правовые основы институциональной системы евразийской интеграции // Журнал Российского права. – 2013. – № 10 (202). – С. 116–121.
7. Модельный Гражданский кодекс для государств – участников СНГ, часть первая, г. Санкт-Петербург, 29.10.1994 г.; часть вторая, г. Санкт-Петербург, 13.05.1995 г.; часть третья, г. Санкт-Петербург, 17.02.1996 г. Часть третья. Раздел 5 «Интеллектуальная собственность (новая редакция)» (принят на двадцать первом пленарном заседании МПА СНГ постановлением № 21-7 от 16.06.2003 г.).
8. Предпринимательский кодекс Республики Казахстан от 29.10.2015 г. № 375-V ЗРК // Казахстанская правда. – 03.11.2015. – № 210 (28086).
9. Гражданский кодекс Республики Казахстан (Общая часть), принят Верховным Советом Республики Казахстан 27.12.1994 г. (с изм. и доп. по состоянию на 16.11.2015 г.) // Ведомости Верховного Совета Республики Казахстан. – 1994. – № 23–24 (приложение); 1995. – № 15–16, ст. 109; № 20, ст. 121.
10. Лафитский В. И. Сравнительное правоведение: национальные правовые системы. Т. 2. Правовые системы Западной Европы. – М.: Контракт: ИЗиСП, 2012. – 768 с.
11. Стародубцев Г. С., Эрикова А. Э. Кыргызстан в региональной интеграции // *Advances in Law Studies*. – 2015. – Т. 3, вып. 3. – С. 100–106.
12. Отдельные виды обязательств в международном частном праве: моногр. / В. Н. Борисов [и др.]; отв. ред. Н. Г. Доронина, И. О. Хлестова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М: ИЗиСП, 2014. – 352 с. (автор главы М. П. Шестакова).
13. Гражданский кодекс Республики Беларусь от 07.12.1998 г. № 218-3 (с изм. и доп. по состоянию на 29.10.2015 г.) // *Ведомасці Нацыянальнага сходу Рэспублікі Беларусь*. – 1999.

- № 7–9. – Ст. 101. – URL: http://online.zakon.kz/document/?doc_id=30415161 (дата обращения: 22.10.2016).
14. Гражданский кодекс Кыргызской Республики от 08.05.1996 г. № 15 (Часть I) (с изм. и доп. по состоянию на 30.07.2015 г.) // Ведомости Жогорку Кенеша Кыргызской Республики. – 1996. – № 6. – Ст. 80. – URL: http://online.adviser.kg/Document/?doc_id=30212538 (дата обращения: 22.10.2016).
 15. Гражданский кодекс Республики Армения от 28.07.1998 г. № ЗР-239 (в редакции Закона Республики Армения от 24.11.2015 г. № ЗР-139) // Официальные ведомости Республики Армения. – 10.08.1998. – № 17 (55). – URL: http://base.spinform.ru/show_doc_fwz?rgn=2998 (дата обращения: 22.10.2016).
 16. Гражданский кодекс Кыргызской Республики от 05.01.1998 г. № 1 (Часть II) (с изм. и доп. по состоянию на 24.07.2015 г.) // Ведомости Жогорку Кенеша Кыргызской Республики. – 1998. – № 6. – Ст. 226.
 17. Гражданский кодекс Республики Казахстан (Особенная часть) от 01.07.1999 г. № 409 // Казахстанская правда. – 17.07.1999. – № 172–173.
 18. *Шкваря Л. В.* Международная экономическая интеграция в мировом хозяйстве: учеб. пособие. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 315 с.
 19. *Дмитриева Г. К.* Унификация и гармонизация права: новые формы // Унификация международного частного права в современном мире: сб. ст. – М.: НИЦ ИНФРА-М: ИЗиСП, 2013. – С. 14–25.
 20. *Синева Н. А.* Проблемы унификации в области международной торговли // Унификация международного частного права в современном мире: сб. ст. – М.: НИЦ ИНФРА-М: ИЗиСП, 2013. – С. 66–77.
 21. *Маковский А. Л., Хлестова И. О.* Проблемы унификации международного частного права. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2012. – 535 с.
 22. *Толмачева О. Н.* Унификация в сфере международного коммерческого арбитража путем разработки типовых законов // Журнал Российского права. – 2003. – № 5. – С. 109–113.
 23. *Пакерман Г. А.* Методы унификации права на примере правового регулирования иностранных инвестиций // Журнал Российского права. – 2009. – № 4. – С. 98–109.
 24. *Вилкова Н. Г.* Унификация права международных контрактов: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: ВАВТ, 2010. – 247 с.
 25. *Лукьянова В. Ю.* Правовые проблемы формирования межгосударственных объединений (на примере зоны свободной торговли и таможенного союза ЕврАзЭС). – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2012. – 336 с.
 26. *Доронина Н. Г.* Унификация и гармонизация права в условиях международной интеграции // Журнал Российского права. – 1998. – № 6. – С. 53–67.
 27. Выступление профессора Александра Маковского на Девятых Сенатских чтениях «Уроки реформирования Гражданского кодекса России (2008–2013)» // Выступление размещено на официальном сайте Конституционного суда РФ. – URL: <http://www.ksrf.ru/ru/Info/Reading/Pages/PerformanceMakovskii.aspx> (дата обращения: 22.10.2016).
 28. Договор о статусе Основ законодательства Евразийского экономического сообщества, порядке их разработки, принятия и реализации от 18.06.2004 г. – URL: <http://kremlin.ru/supplement/3924> (дата обращения: 22.10.2016).
 29. *Маковский А. Л.* Уроки реформирования Гражданского кодекса России (2008–2013). – URL: <http://www.ksrf.ru/ru/Info/Reading/Pages/PerformanceMakovskii.aspx> (дата обращения: 22.10.2016).
 30. *Скрябин С. В.* Некоторые теоретические проблемы кодификации гражданского законодательства государств-участников ЕврАзЭС. – URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=33838711 (дата обращения: 22.10.2016).

REFERENCES

1. Tolmacheva R. P. *Tsivilizatsiya Rossii: zarozhdenie i razvitie: ucheb. posobie*. 2-e izd. Moscow: Dashkov i K°, 2013. 404 p.
2. Zorkin V. D. *Pravo v usloviyakh globalnykh peremen: monogr.* Moscow: Norma, 2013. 496 p.
3. Postanovlenie VS RF ot 12.12.1991 No. 2014-1 “O ratifikatsii Soglasheniya o sozdanii Sodruzhestva Nezavisimyykh Gosudarstv” (vmeste s Soglasheniem ot 08.12.1991 “O sozdanii Sodruzhestva Nezavisimyykh Gosudarstv”, Protokolom ot 21.12.1991, “Soglasheniem o koordinatsionnykh institutakh Sodruzhestva Nezavisimyykh Gosudarstv”, “Protokolom soveshchaniya

- glav nezavisimyykh gosudarstv”, resheniem Soveta glav gosudarstv Sodruzhestva Nezavisimyykh Gosudarstv ot 21.12.1991, “Soglashe-niem o sovmestnykh merakh v otnoshenii yad-ernogo oruzhiya”, “Alma-Atinskoy deklaratsiy”). *Vedomosti SND i VS RF*. 19.12.1991, No. 51, art. 1798 (Postanovlenie).
4. Dogovor o Evraziyskom ekonomicheskom soyuze ot 29.05.2014. Dogovor ratifitsirovan Federalnym zakonom ot 03.10.2014 No. 279-FZ. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420205962> (accessed: 21.02.2017).
5. Dogovor o Tamozhennom soyuze i Edinom ekonomicheskom prostranstve (podpisan v g. Moskve 26.02.1999) (s izm. ot 10.10.2014). Deystvie dokumenta priostanovleno s 01.01.2015 i prekrashchaetsya s daty vstupleniya v silu Dogovora ot 10.10.2014. *Collection of Legislation of the RF*. 15.10.2001, No. 42, art. 3983.
6. Kapustin A. Ya. Mezhdunarodno-pravovye osnovy institutsionnoy sistemy evraziyskoy integratsii. *Zhurnal Rossiyskogo prava*. 2013, No. 10 (202), pp. 116–121.
7. Modelnyy Grazhdanskiy kodeks dlya gosudarstv – uchastnikov SNG, part 1, St. Petersburg, 29.10.1994; part 2, St. Petersburg, 13.05.1995; part 3, St. Petersburg, 17.02.1996. Part 3. #5 “Intellectualnaya sobstvennost (novaya redaktsiya)” (prinyat na dvadtsat pervom plenarnom zasedanii MPA SNG postanovleniem No. 21-7 ot 16.06.2003).
8. Predprinimatelskiy kodeks Respubliki Kazakhstan ot 29.10.2015 No. 375-V ZRK. *Kazakhstanskaya pravda*. 03.11.2015, No. 210 (28086).
9. Grazhdanskiy kodeks Respubliki Kazakhstan (Obshchaya chast), prinyat Verkhovnym Sovetom Respubliki Kazakhstan 27.12.1994 (s izm. i dop. po sostoyaniyu na 16.11.2015). *Vedomosti Verkhovnogo Soveta Respubliki Kazakhstan*. 1994, No. 23–24 (prilozhenie); 1995, No. 15–16, art. 109; No. 20, art. 121.
10. Lafitskiy V. I. *Sravnitelnoe pravovedenie: nationalnye pravovye sistemy. Vol. 2. Pravovye sistemy Zapadnoy Evropy*. Moscow: Kontrakt: IZiSP, 2012. 768 p.
11. Starodubtsev G. S., Erikova A. E. Kyrgyzstan v regionalnoy integratsii. *Advances in Law Studies*. 2015. Vol. 3, Iss. 3, pp. 100–106.
12. Borisov V. N. (at al.) Otdelnye vidy obyazatelstv v mezhdunarodnom chastnom prave: monogr. Moscow: INFRA-M: IZiSP, 2014. 352 p. (M. P. Shestakova).
13. Grazhdanskiy kodeks Respubliki Belarus ot 07.12.1998 No. 218-Z (s izm. i dop. po sostoyaniyu na 29.10.2015). *Vedamastsi Natsyyanalnaga skhodu Respubliki Belarus*. 1999, No. 7–9, art. 101. Available at: http://online.zakon.kz/document/?doc_id=30415161 (accessed: 22.10.2016).
14. Grazhdanskiy kodeks Kyrgyzskoy Respubliki ot 08.05.1996 No. 15 (Part I) (s izm. i dop. po sostoyaniyu na 30.07.2015). *Vedomosti Zhogorku Kenesha Kyrgyzskoy Respubliki*. 1996, No. 6, art. 80. Available at: http://online.adviser.kg/Document/?doc_id=30212538 (accessed: 22.10.2016).
15. Grazhdanskiy kodeks Respubliki Armeniya ot 28.07.1998 No. ZR-239 (v redaktsii Zakona Respubliki Armeniya ot 24.11.2015 No. ZR-139). *Ofitsialnye vedomosti Respubliki Armeniya*. 10.08.1998, No. 17 (55). Available at: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=2998 (accessed: 22.10.2016).
16. Grazhdanskiy kodeks Kyrgyzskoy Respubliki ot 05.01.1998 No. 1 (Part II) (s izm. i dop. po sostoyaniyu na 24.07.2015). *Vedomosti Zhogorku Kenesha Kyrgyzskoy Respubliki*. 1998, No. 6, art. 226.
17. Grazhdanskiy kodeks Respubliki Kazakhstan (Osobennaya chast) ot 01.07.1999 No. 409. *Kazakhstanskaya pravda*. 17.07.1999, No. 172–173.
18. Shkvarya L. V. *Mezhdunarodnaya ekonomicheskaya integratsiya v mirovom khozyaystve: ucheb. posobie*. Moscow: NITs INFRA-M, 2013. 315 p.
19. Dmitrieva G. K. Unifikatsiya i garmonizatsiya prava: novye formy. In: *Unifikatsiya mezhdunarodnogo chastnogo prava v sovremennom mire: coll. art.* Moscow: NITs INFRA-M: IZiSP, 2013. Pp. 14–25.
20. Sineva N. A. Problemy unifikatsii v oblasti mezhdunarodnoy trgovli. In: *Unifikatsiya mezhdunarodnogo chastnogo prava v sovremennom mire: coll. art.* Moscow: NITs INFRA-M: IZiSP, 2013. p. 66–77.
21. Makovskiy A. L., Khlestova I. O. Problemy unifikatsii mezhdunarodnogo chastnogo prava. Moscow: NITs INFRA-M, 2012. 535 p.
22. Tolmacheva O. N. Unifikatsiya v sfere mezhdunarodnogo kommercheskogo arbitrazha

- putem razrabotki tipovykh zakonov. *Zhurnal Rossiyskogo prava*. 2003, No. 5, pp. 109–113.
23. Pakerman G. A. Metody unifikatsii prava na primere pravovogo regulirovaniya inostrannykh investitsiy. *Zhurnal Rossiyskogo prava*. 2009, No. 4, pp. 98–109.
24. Vilkova N. G. *Unifikatsiya prava mezhdunarodnykh kontraktov: ucheb. posobie*. Moscow: VAVT, 2010. 247 p.
25. Lukyanova V. Yu. *Pravovye problemy formirovaniya mezhgosudarstvennykh ob"edineniy (na primere zony svobodnoy trgovli i tamozhennogo soyuza EvrAzES)*. Moscow: NITs INFRA-M, 2012. 336 p.
26. Doronina N. G. Unifikatsiya i garmonizatsiya prava v usloviyakh mezhdunarodnoy integratsii. *Zhurnal Rossiyskogo prava*. 1998, No. 6, pp. 53–67.
27. Vystuplenie professora Aleksandra Makovskogo na Devyatykh Senatskikh chteniyakh "Uroki reformirovaniya Grazhdanskogo kodeksa Rossii (2008–2013)". Available at: <http://www.ksrf.ru/ru/Info/Reading/Pages/PerformanceMakovskii.aspx> (accessed: 22.10.2016).
28. Dogovor o statuse Osnov zakonodatelstva Evraziyskogo ekonomicheskogo soobshchestva, poriadke ikh razrabotki, prinyatiya i realizatsii ot 18.06.2004. Available at: <http://kremlin.ru/supplement/3924> (accessed: 22.10.2016).
29. Makovskiy A. L. Uroki reformirovaniya Grazhdanskogo kodeksa Rossii (2008–2013). Available at: <http://www.ksrf.ru/ru/Info/Reading/Pages/PerformanceMakovskii.aspx> (accessed: 22.10.2016).
30. Skryabin S. V. Nekotorye teoreticheskie problemy kodifikatsii grazhdanskogo zakonodatelstva gosudarstv-uchastnikov EvrAzES. Available at: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=33838711 (accessed: 22.10.2016).

Демиева Айнур Габдульбаровна, кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права Казанского (Приволжского) федерального университета

e-mail: ademieva@bk.ru

Demieva Aynur G., PhD in Jurisprudence, Associate Professor, Civil Law Department, Kazan (Privolzhsk) Federal University

e-mail: ademieva@bk.ru

УДК 37.01:34

ББК 74.200.58

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫХ ОСНОВАХ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Акунченко

Аннотация. *Существующая на сегодняшний день система профилактики коррупции, в том числе антикоррупционного просвещения граждан, не имеет под собой достаточной организационной основы. К такому выводу приходит автор по итогам анализа действующего антикоррупционного законодательства нашей страны. Оно, как отмечается, провозглашая необходимость формирования в обществе нетерпимого отношения к любым коррупционным проявлениям, отставляет без ответа вопросы содержания и методического обеспечения просветительской деятельности.*

Настоящее исследование посвящено некоторым проблемам организации антикоррупционного просвещения в сфере образования. В их числе отсутствие «горизонтальных» социальных связей в процессе распространения информации антикоррупционного содержания, а также потребность в установлении качественных критериев оценки результативности просветительской деятельности антикоррупционного характера, способных обеспечить ее адекватность. По мысли автора, их решение состоит в проведении в образовательных организациях периодических измерений уровня восприятия коррупции, а также в обеспечении работы самоуправляемых студенческих (ученических) организаций.

Ключевые слова: *коррупция, образование, предупреждение коррупции, антикоррупционное просвещение.*

ISSUES OF THE ORGANIZATIONAL AND LEGAL BASIS OF ANTI-CORRUPTION EDUCATION

Е. А. Akunchenko

Abstract. *The current system of prevention of corruption, including anti-corruption education of citizens lacks a sufficient institutional framework. That is the conclusion the author comes to after the analysis of current anti-corruption laws of our country. It, as noted, claiming the need of building in a society an intolerant attitude to any manifestations of corruption, puts aside unanswered questions about the content and methodological support of educational activities.*

The current study is devoted to some issues of the organization of anti-corruption education. Among them there is lack of „horizontal” social relations in the process of distribution of anti-corruption content, as well as the need to establish quality criteria for the productivity evaluation of educational activities of anti-corruption character capable to ensure its adequacy. According to the author, their solution is to periodically measure the level of perception of corruption in educational institutions, and to ensure the work of self-governing student or pupil organizations.

Keywords: *corruption, education, prevention of corruption, anti-corruption education.*

Людей ни на каком рынке не купишь и никакими деньгами, потому что они не продаются и не покупаются, а опять-таки только веками выделяются...

Ф. М. Достоевский, «Дневник писателя»

Роль образования в жизни человека сложно переоценить. Не случайно, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1] определяет его не только как совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, но и как общественно значимое благо, осуществляемое в интересах человека, семьи, общества и государства. Образование, в его философском понимании, представляет собой процесс формирования человеческого духа, в результате которого порождается самодостаточная, многогранная, свободная личность, «подготовленная к воспроизводству, сохранению, развитию, преобразованию материальной и духовной культуры» [2, с. 383].

Однако если процесс образования деформирован под влиянием различных коррупциогенных факторов, когда посредством него передается социальный опыт, основанный на ложном отношении к коррупционному поведению, то происходит подмена культурных ценностей, замедляется или вовсе прекращается их трансляция от поколения к поколению. Молодежь, сталкиваясь с коррупцией в образовании, привыкает к ней, воспринимает данное явление как норму, а не отклонение и фактически приобретает готовность к вступлению в коррупционные отношения в различных сферах общественной жизни в будущем. В подобных условиях говорить о перспективах развития в обществе антикоррупционной культуры поведения достаточно проблематично.

По уровню распространения коррупции в России сфера образования на протяжении продолжительного времени занимает одну из лидирующих позиций [3]. Как отмечают специалисты Международного института планирования образования ЮНЕСКО, российские граждане ежегодно платят в размере до 520 млн долл. в виде взятки за места в высших учебных заведениях [4, с. 91]. Данный факт – не просто повод задуматься. Это сигнал тревоги, на который должны обратить внимание все без исключения субъекты

антикоррупционной политики. Коррупция в подобных масштабах обладает колоссальным деструктивным потенциалом, поскольку не только снижает интеллектуальный потенциал страны, но и в большей степени способствует ухудшению качества профессиональной подготовки, что, в свою очередь, «вызывает существенные проблемы на пути инновационного развития государства, создает риски и угрозы жизни и здоровью населения со стороны неквалифицированных специалистов» [5, с. 221–222].

На сегодняшний день противодействие коррупции в Российской Федерации, в соответствии с п. 2 ст. 1 Федерального закона «О противодействии коррупции» [6], включает в себя следующие виды деятельности: профилактику коррупции, борьбу с коррупцией, а также минимизацию и (или) ликвидацию негативных последствий коррупционных правонарушений. Научное сообщество единодушно в том, что в современных условиях именно профилактика коррупции приобретает приоритетное значение несмотря на то, что «это направление антикоррупционной деятельности наиболее трудное, затратное, оно не может быть реализовано в короткий срок» [7].

Антикоррупционное просвещение является одной из эффективных форм профилактики коррупционного поведения в рамках национальной политики противодействия коррупции. Выступая в качестве специального средства повышения правовой культуры граждан, просветительская деятельность подобного рода направлена на формирование нетерпимого отношения к любым коррупционным проявлениям. Систематическое антикоррупционное просвещение образует фундамент антикоррупционного правосознания, создает «антикоррупционный иммунитет» гражданского общества. Полагаем, что активное применение антикоррупционных просветительских технологий в процессе обучения и воспитания граждан способно значительно повысить качество профилактики коррупции в большинстве сфер общественной жизни.

Вместе с тем правовое регулирование вопросов антикоррупционного просвещения граждан отличается крайней лаконичностью в купе с «громким терминологическим многообразием». Аналогичным образом в доктрине отсутствует четкое представление о том, какова сущность данного правового явления, а также о том, какое место оно занимает среди иных форм повышения правовой культуры граждан [8, с. 42–51]. Без ответов на эти вопросы невозможно решить задачу повышения эффективности информационно-пропагандистских и просветительских мер, направленных на создание в обществе атмосферы нетерпимости к коррупционным проявлениям, как того требуют положения Национального плана противодействия коррупции на 2016–2017 гг. [9].

Организационно-правовые основы антикоррупционного просвещения в сфере образования в общем виде определены как на международном, так и на национальном уровне. Конвенция ООН против коррупции [10], ратифицированная Российской Федерацией в 2006 г. [11], закрепляет обязанность для каждого Государства-участника принимать надлежащие меры по содействию активному участию отдельных лиц и групп за пределами публичного сектора в предупреждении коррупции и борьбе с ней, а также по углублению понимания обществом факта существования, причин и опасного характера коррупции, а также создаваемых ею угроз. К числу таких мер, в частности, относятся проведение мероприятий по информированию населения, способствующих созданию атмосферы нетерпимости в отношении коррупции, а также осуществление программ публичного образования, включая учебные программы в школах и университетах (пункт «с» ч. 1 ст. 13).

В Федеральном законе «О противодействии коррупции» в числе мер по профилактике коррупции аналогичным образом упоминается формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению (п. 1 ст. 6), однако без какой-либо определенности в отношении форм указанной деятельности. Кроме того, закон предусматривает обязанность организаций разрабатывать и предпринимать меры по предупреждению коррупции, которые, в частности, могут включать определение подразделений или должностных лиц, ответственных за

профилактику коррупционных и иных правонарушений (п. 1 ч. 4 ст. 13.3).

Лишь при переходе на уровень подзаконных нормативных правовых актов непосредственно начинает употребляться термин «антикоррупционное просвещение». Впервые на высшем политическом уровне необходимость развертывания системы гражданского просвещения, включающей обучение антикоррупционному поведению, отметил первый Президент РФ Б. Н. Ельцин в своем послании Федеральному Собранию РФ в 1998 г. [12]. Задача активизации антикоррупционного просвещения граждан обрела нормативную оболочку только в тексте Национального плана противодействия коррупции на 2014–2015 гг. [13]. В целях обеспечения ее выполнения распоряжением Правительства РФ была утверждена Программа по антикоррупционному просвещению на 2014–2016 гг. [14]. Содержание программы раскрывает комплекс первоочередных мероприятий по повышению уровня правосознания граждан и популяризации антикоррупционных стандартов поведения, важным субъектом реализации которых является Министерство образования и науки РФ. Так, совместно с другими органами исполнительной власти предполагается:

- изучение иностранного опыта по вопросам повышения уровня правосознания граждан, популяризации антикоррупционных стандартов поведения, образования и воспитания, направленного на формирование антикоррупционного поведения гражданина, а также организация международного взаимодействия по вопросам распространения соответствующих передовых практик (п. 3);
- включение в образовательные стандарты образования элементов по популяризации антикоррупционных стандартов поведения (п. 4), а также мониторинг полученных результатов (п. 7);
- издание методических пособий и печатной продукции по вопросам повышения уровня правосознания граждан и популяризации антикоррупционных стандартов поведения (п. 9);
- методическая помощь вузам, осуществляющим подготовку специалистов по специальности «Юриспруденция», в разработке спецкурса по теме «Повышение уровня правосознания граждан и популяризация антикоррупционных стандартов поведения» (п. 11);

- обмен опытом между государственными органами по вопросам формирования стандартов антикоррупционного поведения и практики их реализации (п. 17);

- проведение в образовательных организациях профессионального и высшего образования комплекса просветительских и воспитательных мероприятий по разъяснению ответственности за взяточничество и посредничество во взяточничестве (п. 21).

Рассматриваемая программа создает организационную основу для систематической деятельности государства по формированию в обществе нетерпимого отношения к коррупционному поведению, в том числе в рамках отношений в сфере образования. Однако, как отмечает экспертное сообщество, ее положения не были реализованы в полном объеме в течение периода, предусмотренного Правительством РФ. В связи с чем предлагается внести в содержание программы необходимые изменения и дополнения, а также продлить срок ее действия до 2020 г. [15, с. 35–55].

Важным этапом в деле совершенствования системы профилактики коррупции стал Указ Президента РФ «О мерах по совершенствованию организации деятельности в области противодействия коррупции» [16]. В частности, высшим должностным лицам (руководителям высших исполнительных органов государственной власти) субъектов Российской Федерации рекомендовано образовать Комиссию по координации работы по противодействию коррупции, а также орган по профилактике коррупционных и иных правонарушений в соответствующем субъекте Российской Федерации.

Комиссия по координации работы по противодействию коррупции в субъекте Российской Федерации в целях выполнения возложенных на нее задач, среди прочего, разрабатывает рекомендации по организации антикоррупционного просвещения граждан. В числе основных организационно-исполнительных функций [17, с. 203] органа субъекта Российской Федерации по профилактике коррупционных и иных правонарушений упоминается организация в пределах своей компетенции антикоррупционного просвещения, а также осуществление контроля за его организацией в государственных учреждениях субъекта Рос-

сийской Федерации. Однако специальных положений, регламентирующих организацию антикоррупционного просвещения в сфере образования, рассматриваемый нормативный правовой акт не содержит. Какие-либо ощутимые результаты деятельности упомянутых органов на сегодняшний день также отсутствуют.

Правовые основы организации антикоррупционного просвещения граждан на уровне субъектов Российской Федерации традиционно составляют положения региональных законов о противодействии коррупции, а также региональных антикоррупционных программ и планов. На примере Красноярского края представляет интерес практика проведения «прямых линий» с гражданами по вопросам антикоррупционного просвещения, отнесенным к сфере деятельности соответствующих органов исполнительной власти.

Приказом Министерства образования Красноярского края утвержден Порядок проведения «прямых линий» с гражданами по вопросам антикоррупционного просвещения, отнесенным к сфере деятельности Министерства образования Красноярского края [18]. В соответствии с ним «прямая линия» служит дополнительным источником информации, посредством которого проводится разъяснительная, познавательная и просветительская работа среди граждан по вопросам противодействия коррупции (п. 2). Согласно графику в течение 2016 г. предусмотрено проведение четыре «прямых линии» с гражданами на темы соблюдения законодательства в сфере дошкольного, общего и среднего профессионального образования, законодательства в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных нужд Красноярского края, а также законодательства в сфере опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних, обеспечения жилыми помещениями.

Указанный Порядок также предусматривает обязательную регистрацию поступивших по телефону в ходе «прямой линии» обращений в специальной карточке учета (п. 6). Примечательно, что по информации, размещенной на официальном сайте Министерства образования Красноярского края, в ходе шести организованных ранее «прямых линий» по вопросам антикоррупционного просвещения на указан-

ный телефон не поступило ни одного обращения [19]. Подобное положение дел может указывать как на высокий уровень индифферентности подавляющего большинства участников образовательных отношений к коррупционной проблематике, так и на недостаточную адекватность предложенной формы антикоррупционного просвещения, осуществление которой невозможно без предварительного «информирования об информировании».

На локальном уровне организация антикоррупционного просвещения в сфере образования в большинстве своем определяется содержанием внутриведомственных актов соответствующих органов государственной власти. Так, например, по мнению Департамента государственной службы, кадров и управления делами Министерства образования и науки Российской Федерации антикоррупционное просвещение в образовательных организациях может быть сведено к следующим мерам повышения эффективности противодействия коррупции:

- оформление стендов с антикоррупционной тематикой и их размещение в общедоступных для работников и обучающихся помещениях;
- постоянное обучение, консультирование и антикоррупционное воспитание работников и обучающихся [20].
- Подобная формулировка административных предписаний в целом отражает общую тенденцию проведения просветительской деятельности в Российской Федерации: необходимость «делать» в данном примере «гармонично» сочетается с отсутствием ответа на вопрос «как?».

Приходится констатировать, что использованный в названии настоящей статьи термин «основы» наиболее точно характеризует текущее состояние правового регулирования и уровень организации антикоррупционного просвещения в сфере образования. Наша страна делает первые шаги на пути создания гражданского общества, члены которого способны и готовы противостоять любым коррупционным проявлениям. Однако до финишной прямой, как видится, еще очень далеко. Рамочное, зачастую противоречивое и в некоторой степени декларативное антикоррупционное законодательство Российской Федерации, с одной стороны, закрепляет широкие возможности для ведения эффективной просветительской

деятельности, направленной на формирование в обществе нетерпимого отношения к коррупции, а с другой – требует для достижения поставленных целей высокой степени активного участия в ней всех без исключения субъектов антикоррупционной политики.

Отсутствие конкретики в данном вопросе – это повод для безучастных должностных лиц сидеть сложа руки, изредка предоставляя отчет о количестве пролистантных слайдов во время просветительской лекции, и одновременно «непаханое поле» для равнодушных представителей государственных структур и научного сообщества, чья инициатива способна наполнить существующий правовой вакуум действенным набором форм и осмысленным содержанием. В связи с чем представляется возможным определить некоторые проблемы организации антикоррупционного просвещения в сфере образования.

Как показывает практика, указанная деятельность в образовательных организациях осуществляется преимущественно силами правоохранительных органов и общественных организаций [21, р. 2273]. В своем докладе на II Сибирском антикоррупционном форуме прокурор Красноярского края М. М. Савчин подчеркнул, что в течение 2015–2016 гг. прокуроры приняли участие в 255 мероприятиях просветительского характера, организованных как по собственной инициативе, так и по инициативе органов государственной власти и местного самоуправления, а также подготовили около двух тысяч публикаций о работе прокуратуры в сфере противодействия коррупции, многие размещены на официальном сайте прокуратуры края в сети Интернет [22]. Значительная часть упомянутых мероприятий пришлась на долю образования.

Вместе с тем далеко не всегда их проведение достигает поставленных перед просветительской деятельностью целей. На наш взгляд, в силу специфических особенностей образовательных отношений едва ли не главную роль в развитии антикоррупционной культуры поведения обучающихся следует отводить самоуправляемым студенческим (ученическим) организациям.

Антикоррупционное просвещение в сфере образования основано на трансляции неопре-

деленному кругу лиц достоверной информации о негативных последствиях коррупции, ее сущности, основных характерных чертах и формах, ее социальных и правовых идентификаторах. Однако само по себе распространение информации антикоррупционного содержания не должно превращаться в навязчивую идею, воплощение которой приведет российской образование в Буркина-Фасо¹. Немаловажно, чтобы полученная информация нашла свое выражение в действиях, была воспринята и трансформирована в правовое убеждение отдельного участника отношений в сфере образования. Поэтому чем чаще распространение информации антикоррупционного содержания будет происходить в рамках «горизонтальных» социальных связей внутри учебной группы, тем выше вероятность того, что она будет усвоена объектом просвещения сквозь призму собственного социального опыта. Не умаляя профилактический эффект, вызываемый выступлением должностных лиц правоохранительных органов, полагаем, что указанные формы антикоррупционного просвещения должны применяться совместно и на постоянной основе.

Успешным примером подобной самоуправляемой организации является Антикоррупционный студенческий клуб Сибирского федерального университета (далее – АСК СФУ). С момента основания в 2007 г. усилия клуба направлены на создание в рамках вуза такой социальной среды, в которой участники отношений в сфере образования ценят честность, нравственность и нетерпимость к любым коррупционным проявлениям. С учетом потребности в индивидуальном подходе к определению форм и содержания антикоррупционного просвещения в отдельной образовательной организации работа АСК СФУ в течение последних лет строится на основе криминологического исследования уровня восприятия коррупции среди студентов Сибирского федерального университета [23, с. 10–15]. В числе ключевых направлений деятельности клуба следует выделить:

- теоретические исследования и мониторинг состояния коррупции;
- подготовка квалифицированных субъектов антикоррупционного просвещения;

- организация «горячей линии» по вопросам предупреждения коррупционного и коррупционного поведения обучающихся;

- организация дискуссионных площадок и публичных лекций на антикоррупционную тематику;

- подготовка и проведение деловых игр, направленных на формирование нетерпимого отношения к коррупции в сфере образования;

- подготовка антикоррупционной социальной рекламы, а также пособий, буклетов и иных наглядных материалов просветительского характера;

- взаимодействие с подразделениями органов государственной власти и иных государственных органов, ответственных за профилактику коррупции, а также институтами гражданского общества.

Полагаем, что подобная практика организации просветительской работы может быть рекомендована к внедрению в деятельность большинства образовательных организаций.

Другой не менее значимый вопрос организации антикоррупционного просвещения в сфере образования непосредственно связан с программированием просветительской деятельности в образовательной организации и заключается в разработке адекватной системы оценки результативности данного инструмента противодействия коррупции. Как указывает П. А. Кабанов, на сегодняшний день между органами публичной власти нет единства мнений в отношении набора показателей эффективности антикоррупционного просвещения. Более того, в подавляющем большинстве случаев в виде таковых используются количественные характеристики, будь то число проведенных публичных мероприятий, заседаний коллегии органа государственной власти по вопросам противодействия коррупции, конференций по антикоррупционной тематике, количество опубликованных памяток, пособий, оформленных стендов и так далее [24, с. 853–864]. Поддерживая обоснованную критику обозначенного подхода к оценке результативности антикоррупционного просвещения, считаем необходимым подчеркнуть, что количественные показатели свидетельствуют не о чем ином, как об

¹ Буркина-Фасо – в пер. с языка мооре «Страна честных людей».

объеме освоенных бюджетных средств в рамках деятельности той или иной организации, в том числе образовательной.

В связи с чем необходимо проведение крупномасштабной научно-практической работы по разработке унифицированных правил оценки результативности антикоррупционного просвещения в сфере образования, в содержании которых ведущее место будет отдаваться качественным показателям, в полной мере свидетельствующим о формировании антикоррупционного мировоззрения у молодого поколения граждан. Таковым, на наш взгляд, может стать комплексное изучение отношения учеников и студентов к коррупционному поведению в отдельной образовательной организации с периодичностью не реже, чем один раз в 4 года, поскольку именно в указанный временной промежуток традиционно происходит переход на более высокую ступень образования. Только с учетом его динамики можно всецело оценить результаты просветительской деятельности.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что формирование в обществе антикоррупционного мировоззрения – сложный, длительный и достаточно ресурсоемкий процесс. На сегодняшний день в рамках национальной политики противодействия коррупции в основание системы антикоррупционного просвещения граждан в сфере образования заложен первый камень, и наша общая задача состоит в том, чтобы он не оказался надгробным.

Пакет антикоррупционного законодательства, принятый в последнее десятилетие, закрепляет приоритетное применение мер по предупреждению коррупции и в некоторой степени обеспечивает их реализацию. Несмотря на это без новаторских междисциплинарных исследований в области методологии антикоррупционного просвещения, без широкого распространения успешных практик организации профилактической работы с участниками отношений в сфере образования, без надлежащего контроля над ее результатами – мы, как субъекты просвещения, будем продолжать топтаться на месте, периодически отчитываясь о выполнении задач по «*постоянному обучению, консультированию и антикоррупционному воспитанию работников и обучающихся*» за *полтора месяца*.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 3 июля 2016 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации (СЗ РФ). – 2012. – № 53. – Ч. 1. – Ст. 7598.
2. *Нечитайло И. С.* Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность?: моногр. – Харьков: Изд-во НУА, 2015. – 552 с.
3. Глава МВД перечислил пять самых коррумпированных сфер в России // Сетевое издание «РИА Новости». – URL: <https://ria.ru/society/20161005/1478557987.html> (дата обращения: 15.12.2016).
4. *Аллак Ж., Пуассон М.* Коррумпированные школы, коррумпированные университеты: Что можно сделать? – Париж: Международный Институт планирования образования ЮНЕСКО, 2014. – 365 с.
5. Образовательное законодательство России. Новая веха развития: моногр. / Л. В. Андриченко, В. Л. Баранков, Б. А. Булаевский и др.; отв. ред. Н. В. Путило, Н. С. Волкова. – М.: ИД Юриспруденция, 2015. – 304 с.
6. О противодействии коррупции: Федеральный закон от 25 дек. 2008 г. № 273-ФЗ (ред. от 3 июля 2016 г.) // СЗ РФ. – 2008. – № 52. – Ч. 1. – Ст. 6228.
7. *Коваль А. В.* Государственная политика в области противодействия коррупции // Законность. – 2010. – № 10. – С. 43–47.
8. *Кабанов П. А.* Антикоррупционное просвещение как средство противодействия коррупции: понятие и содержание // Актуальные проблемы экономики и права. – 2014. – № 4. – С. 42–51.
9. О Национальном плане противодействия коррупции на 2016–2017 годы: Указ Президента РФ от 1 апр. 2016 г. № 147 // СЗ РФ. – 2016. – № 14. – Ст. 1985.
10. Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции: Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 31 окт. 2003 г. № 58/4 // Бюллетень международных договоров. – 2006. – № 10. – С. 7–54.
11. О ратификации Конвенции Организации Объединенных Наций против коррупции: Федеральный закон от 8 мар. 2006 г. № 40-ФЗ // СЗ РФ. – 2006. – № 12. – Ст. 1231.

12. Общими силами – к подъему России (о положении в стране и основных направлениях политики Российской Федерации): Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 17 фев. 1998 г. // Российская газета. – 1998. – 24 фев.
13. О Национальном плане противодействия коррупции на 2014–2015 годы: Указ Президента РФ от 11 апр. 2014 г. № 226 // СЗ РФ. – 2014. – № 15. – Ст. 1729.
14. Об утверждении Программы по антикоррупционному просвещению на 2014–2016 годы: Распоряжение Правительства РФ от 14 мая 2014 г. № 816-р // СЗ РФ. – 2014. – № 21. – Ст. 2721.
15. Кабанов П. А. Антикоррупционное просвещение в субъектах Российской Федерации: опыт правового регулирования организации и перспективы развития // NB: Административное право и практика администрирования. – 2016. – № 4. – С. 35–55.
16. О мерах по совершенствованию организации деятельности в области противодействия коррупции: Указ Президента РФ от 15 июля 2015 г. № 364 // СЗ РФ. – 2015. – № 29. – Ч. 2. – Ст. 4477.
17. Кабанов П. А. Антикоррупционные функции органов по профилактике коррупционных и иных правонарушений субъектов Российской Федерации // Актуальные проблемы экономики и права. – 2016. – № 3. – С. 187–206.
18. Об утверждении Порядка проведения «прямых линий» с гражданами по вопросам антикоррупционного просвещения, отнесенным к сфере деятельности Министерства образования Красноярского края: Приказ Министерства образования Красноярского края от 25 мая 2015 г. № 22-11-04 // Наш Красноярский край. – 2015. – 10 июня.
19. Противодействие коррупции // Официальный сайт Министерства образования Красноярского края. – URL: http://www.krao.ru/rb-topic_t_1011.htm (дата обращения: 15.12.2016).
20. О мерах по повышению эффективности противодействия коррупции: письмо Департамента государственной службы, кадров и управления делами Министерства образования и науки Российской Федерации от 2 июня 2016 г. № 12-568.
21. Damm I. A., Shishko I. V. Corruption Prevention in Russian Education // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2016. – Vol. 9. – P. 2269–2278.
22. Прокурор Красноярского края принял участие в работе II Сибирского антикоррупционного форума «Актуальные проблемы антикоррупционного просвещения и антикоррупционного образования» // Официальный сайт Генеральной прокуратуры Российской Федерации. – URL: <http://genproc.gov.ru/smi/news/regionalnews/news-1120272/> (дата обращения: 15.12.2016).
23. Высшее образование – не место для коррупции : учебное пособие / под. ред. И. А. Зыряновой. – Красноярск: ЮИ СФУ, 2010. – 30 с.
24. Кабанов П. А. Система количественных показателей результативности антикоррупционного просвещения как инструмента противодействия коррупции: правовое регулирование и классификация // Административное и муниципальное право. – 2015. – № 8. – С. 853–864.

REFERENCES

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federalnyy zakon ot 29 Dec. 2012 No. 273-FZ (red. ot 3 Jul. 2016). In: *Collection of Legislation of the RF* 2012, No. 53, part 1, art. 7598.
2. Nechitaylo I. S. *Izmenenie obshchestva cherez izmenenie obrazovaniya: illyuziya ili realnost?: monogr.* Kharkov: Izd-vo NUA, 2015. 552 p.
3. Glava MVD perechislil pyat samykh korrumpirovannykh sfer v Rossii. Available at: <https://ria.ru/society/20161005/1478557987.html> (accessed: 15.12.2016).
4. Hallak J., Puasson M. *Korrumpirovannye shkoly, korrumpirovannye universitety: Chto mozhenno sdelat?* Paris: IPE UNESCO, 2014. 365 p. (in Russian)
5. Andrichenko L. V., Barankov V. L., Bulaevskiy B. A. (et al.) *Obrazovatelnoye zakonodatelstvo Rossii. Novaya vekha razvitiya: monogr.* Moscow: ID Yurisprudentsiya, 2015. 304 p.
6. O protivodeystvii korruptsii: Federalnyy zakon ot 25 Dec. 2008 No. 273-FZ (red. ot 3 Jul. 2016). In: *Collection of Legislation of the RF* 2008, No. 52, part 1, art. 6228.
7. Koval A. V. Gosudarstvennaya politika v oblasti protivodeystviya korruptsii. *Zakonnost.* 2010, No. 10, pp. 43–47.

8. Kabanov P. A. Antikorrupsionnoe prosveshchenie kak sredstvo protivodeystviya korruptsii: ponyatie i sodержание. *Aktualnye problemy ekonomiki i prava*. 2014, No. 4, pp. 42–51.
9. O Natsionalnom plane protivodeystviya korruptsii na 2016–2017 gody: Ukaz Prezidenta RF ot 1 Apr. 2016 No. 147. In: *Collection of Legislation of the RF*. 2016, No. 14, art. 1985.
10. Konventsia Organizatsii Obyedinennykh Natsiy protiv korruptsii: Rezolyutsiya Generalnoy Assamblei OON ot 31 Oct. 2003 No. 58/4. *Byulleten mezhdunarodnykh dogovorov*. 2006, No. 10, pp. 7–54.
11. O ratifikatsii Konventsii Organizatsii Obyedinennykh Natsiy protiv korruptsii: Federalnyy zakon ot 8 Mar. 2006 № 40-FZ. In: *Collection of Legislation of the RF*. 2006, No. 12, art. 1231.
12. Obshchimi silami – k podyomu Rossii (o polozhenii v strane i osnovnykh napravleniyakh politiki Rossiyskoy Federatsii): Poslanie Prezidenta RF Federalnomu Sobraniyu ot 17 Feb. 1998. *Rossiyskaya gazeta*. 1998, 24 Feb.
13. O Natsionalnom plane protivodeystviya korruptsii na 2014–2015 gody: Ukaz Prezidenta RF ot 11 Apr. 2014 No. 226. In: *Collection of Legislation of the RF*. 2014, No. 15, art. 1729.
14. Ob utverzhdenii Programmy po antikorrupsionnomu prosveshcheniyu na 2014–2016 gody: Rasporyazhenie Pravitelstva RF ot 14 May 2014 No. 816-r. In: *Collection of Legislation of the RF*. 2014, No. 21, art. 2721.
15. Kabanov P. A. Antikorrupsionnoe prosveshchenie v subyektakh Rossiyskoy Federatsii: opyt pravovogo regulirovaniya organizatsii i perspektivy razvitiya. *NB: Administrativnoe pravo i praktika administrirovaniya*. 2016, No. 4, pp. 35–55.
16. O merakh po sovershenstvovaniyu organizatsii deyatel'nosti v oblasti protivodeystviya korruptsii: Ukaz Prezidenta RF ot 15 Jul. 2015 № 364. In: *Collection of Legislation of the RF*. 2015, No. 29, part 2, art. 4477.
17. Kabanov P. A. Antikorrupsionnye funktsii organov po profilaktike korruptsionnykh i inykh pravonarusheniy subyektov Rossiyskoy Federatsii. *Aktualnye problemy ekonomiki i prava*. 2016, No. 3, pp. 187–206.
18. Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya “pryamnykh liniy” s grazhdanami po voprosam antikorrupsionnogo prosveshcheniya, otnesennym k sfere deyatel'nosti Ministerstva obrazovaniya Krasnoyarskogo kraya: Priказ Ministerstva obrazovaniya Krasnoyarskogo kraya ot 25 May 2015 No. 22-11-04. *Nash Krasnoyarskiy kray*. 2015. 10 Jun.
19. Protivodeystvie korruptsii. Available at: http://www.krao.ru/rb-topic_t_1011.htm (accessed: 15.12.2016).
20. O merakh po povysheniyu effektivnosti protivodeystviya korruptsii: pismo Departamenta gosudarstvennoy sluzhby, kadrov i upravleniya delami Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 2 Jun. 2016 No. 12-568.
21. Damm I. A., Shishko I. V. Corruption Prevention in Russian Education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2016, Vol. 9, pp. 2269–2278.
22. Prokuror Krasnoyarskogo kraya prinyal uchashtie v rabote II Sibirskogo antikorrupsionnogo foruma “Aktualnye problemy antikorrupsionnogo prosveshcheniya i antikorrupsionnogo obrazovaniya”. Available at: <http://genproc.gov.ru/smi/news/regionalnews/news-1120272/> (accessed: 15.12.2016).
23. Zyryanova I. A. (Ed.) *Vyshee obrazovanie – ne mesto dlya korruptsii: ucheb. posobie*. Krasnoyarsk: YuI SFU, 2010. 30 p.
24. Kabanov P. A. Sistema kolichestvennykh pokazateley rezul'tativnosti antikorrupsionnogo prosveshcheniya kak instrumenta protivodeystviya korruptsii: pravovoe regulirovanie i klassifikatsiya. *Administrativnoe i munitsipalnoe pravo*. 2015, No. 8, pp. 853–864.

Акунченко Евгений Андреевич, аспирант кафедры деликтологии и криминологии Юридического института Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

e-mail: eakunchenko@sfu-kras.ru

Akunchenko Evgeniy A., Post-graduate student, Delictology and Criminology Department, Law Institute, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

e-mail: eakunchenko@sfu-kras.ru

УДК 004.056.5

ББК 32.973-018.2

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБУЧАЮЩИХСЯ И ОБУЧАЮЩИХ

А. Я. Минин

Аннотация. В статье обосновывается, что правовые вопросы противодействия угрозам кибер- или информационной безопасности обучающихся и обучающихся в общеобразовательной и высшей школе могут быть решены и решаются достаточно эффективно и результативно благодаря совершенствованию правового регулирования образовательной деятельности, а также применению современных методов социального контроля и надзора за исполнением российского законодательства в сфере образования, предупреждения девиаций в сети Интернет. Существенную роль играет система воспитания и социального контроля как механизм гарантии информационной культуры и неотвратимости воздействия на девиантное поведение в информационно-телекоммуникационной сети.

Ключевые слова: кибербезопасность в образовании, правовое регулирование, противодействие угрозам в ИТКС Интернет, сфера высшего и общего образования, значимость информационной культуры, воспитания и социального контроля.

INFORMATION SECURITY IN EDUCATION: STUDENTS AND TEACHERS

A. Ya. Minin

Abstract. The article elaborates on the problems of information security of education and shows that legal problems of counteraction to cyber-threats for schoolboys, students and teachers in higher educational institutions and schools may be effectively solved thanks to the improvement of legal regulation of educational activity, and also implementation of modern methods of social control and supervision over the observance of the Russian legislation in education, prevention of deviance on the Internet. A significant role is played by the education system and social control as a mechanism of guarantee of information culture and inevitability of influence on deviant behavior in telecommunications network.

Keywords: information security (cybersecurity) in education, legal regulation, counteraction to cyber-threats in Internet, general and higher education, importance (role) of informational culture, education and social control.

В современной литературе существуют дискуссионные понятия кибербезопасности и ее глобальной культуры, киберпространства и безопасного поведения в нем, защиты детей от негативной или вредной информации в информационно-телекоммуникационной сети (далее – ИТКС) Интернет. Кибербезопасность – состояние защищенности киберпространства, сложной среды, создаваемой совокупностью информации, информационной среды и информационного взаимодействия людей. По стандарту ISO 27032:2012 [1], термин «кибербезопасность» связывают в основном с сетевой безопасностью (так ее интуитивно и воспринимает 83,3% опрошенных студентов 1-го курса ИСГО МПГУ, направ-

ление «Юриспруденция»), прикладной безопасностью, интернет-безопасностью и безопасностью критичных информационных инфраструктур. Комплексное состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование, использование и развитие в интересах граждан, организаций, образовательных в том числе, общества и государства, – это информационная безопасность.

Информационная безопасность в образовании включает три составляющие: конфиденциальность – защита чувствительной информации обучающихся и обучающихся от несанкционированного доступа; целостность – защита точности и полноты информации и программ-

ного обеспечения учебного процесса; доступность – обеспечение доступности информации для познавательного процесса, а также основных информационно-библиотечных и иных услуг для пользователя, несовершеннолетнего обучающегося в том числе, и в нужное для него время: в рамках учебного процесса в образовательной организации или вне ее для индивидуальной работы в домашних условиях [2, с. 117–118]. Обучающиеся уже имеют представление об основных трех составляющих кибербезопасности в образовании. Так, по результатам опроса 1-го курса ИСГО МПГУ, конфиденциальность персональных данных, деликатной или чувствительной информации указали 66,6%; целостность информации – 38,8%; доступность информации, информационно-библиотечных услуг – 16,6%; при этом 83,3% респондентов интуитивно, но ошибочно выделили также и киберустойчивость, киберзащиту.

Правовое обеспечение информационной безопасности в образовательной организации. Разработаны Концепция информационной безопасности детей, Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг., одно из основных направлений реализации которой – обеспечение информационной безопасности детей [3]; Закон 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и др. [4]. Так, Закон №149-ФЗ «Об информации...» содержит ст. 12, в которой п. 1 гласит: Госрегулирование в сфере применения ИТ предусматривает: <...> 4) обеспечение информационной безопасности детей (п. 4 введен 21.07.2011 № 252-ФЗ); ст. 15.1. Единый реестр доменных имен, указателей страниц сайтов в ИТКС и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в ИТКС, содержащие информацию, распространение которой в РФ запрещено, – в п. 5 к основаниям для включения в реестр сведений отнесены: 1) решения уполномоченных Правительством РФ федеральных органов исполнительной власти, принятые в соответствии с их компетенцией в установленном порядке в отношении распространяемых посредством ИТКС: а) материалов с порнографическими изображениями несовершеннолетних и/или объявлений о привлечении их в качестве исполнителей для участия в зрелищных мероприятиях порнохарактера;

<...> г) информация о несовершеннолетнем, пострадавшем в результате противоправных действий (бездействия), распространение которых запрещено федеральными законами (пп. «г» введен 05.04.2013 № 50-ФЗ).

Следственный комитет Российской Федерации (далее – СК РФ) беспокоит легкомысленное отношение к ограничениям и запретам, установленным Законом 436-ФЗ, что зачастую не позволяет просчитать последствия от их нарушения, приобретающие в некоторых случаях характер общественно опасных. Только в 2014 г. по сравнению с 2013 г. на 70% возросло количество маленьких самоубийц, из жизни добровольно ушло 784 ребенка. Сколько бы ни запрещали, но и сейчас подросток может прочесть про клуб самоубийц и прочую вредную информацию, которую не стоит знать детям. Отсюда и детские самоубийства, и детская агрессия. В связи с этим предлагается установить уголовную ответственность за незаконный оборот инфопродукции, если она содержит информацию, побуждающую детей к совершению насильственных действий или самоубийству. Коснулся СК РФ и такой темы, как сроки давности привлечения к уголовной ответственности за преступления, совершенные в отношении половой неприкосновенности детей. Ребенок, против которого совершено половое преступление, может заговорить о нем не сразу просто потому, что может не понимать, что с ним произошло, или стыдиться этого. Иногда проходят годы, прежде чем выявляется факт сексуального насилия; ситуация характерна для преступлений, совершаемых внутри семьи.

Позиция СК РФ: обеспечить реализацию обязательств России, предусмотренных ратифицированной Конвенцией СЕ о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений (2007). Важно, чтобы срок давности для привлечения к уголовной ответственности лица, совершившего преступление против половой неприкосновенности ребенка, был достаточным для эффективного возбуждения разбирательств после достижения жертвой совершеннолетия и был соразмерным тяжести преступления. Изменения, которые вносятся в ст. 78 УК РФ, предусматривают, что сроки давности для таких преступлений начинают исчисляться со дня достижения жертвой восемнадцатилетнего возраста.

Угрозы кибербезопасности в ИТКС Интернет и технологии противодействия им. Доля интернет-пользователей в Евросоюзе, которые столкнулись с проблемами в области информационной безопасности в 2015 г., составляет порядка 25%, сообщает RNS со ссылкой на статистическую службу Евростата. Каждый четвертый житель Евросоюза столкнулся с такими проблемами, как поражение устройств вирусами, доступ к нежелательным сайтам детьми, злоупотребление при использовании персональной информации о пользователях, финансовые потери¹. Молодые люди склонны думать, что они опытнее в использовании новых технологий, по сравнению со старшим поколением. Вместе с тем за последний год порядка 13% их представителей от 18 до 24 лет по всему миру потеряли деньги в интернет- и телефонных мошенничествах, и 20% тех, кому от 25 до 34 лет. При этом среди людей старше 65 лет эта цифра составляет всего 3%. За последний год звонки от преступников получали 23% молодых лиц от 18 до 24 лет и 29% опрошенных от 25 до 34 лет. В то же время с переадресацией на сомнительный интернет-ресурс сталкивались 50% и 49% среди этих возрастных групп соответственно².

В рамках проводимой МВД России международной операции «Сорняк» в разных странах мира выявлено 1803 пользователя пиринговых (англ. peer-to-peer, P2P – «равный к равному») сетей, распространяющих видеоматериалы, содержащие «детскую» порнографию; из них 232 потребителя из 47 регионов РФ. Возбуждено 169 уголовных дел по выявленным фактам. В правоохранительные органы 63 иностранных государств направлена информация (всего 304 материала) о противозаконной деятельности их граждан. Так, примерный перечень угроз в ИТКС Интернет составляет порядка 14 категорий доступных сайтов с нежелательными ресурсами в РФ: порно, эротика (46,4%), социальные сети (27,5%), оружие (26,4%), ненормативная лексика (10,7%), нелегальное ПО (6,6%), онлайн-игры (5,5%), азартные игры (1,9%), жестокость и насилие (1,1%), анонимные прокси-

серверы (0,7%), платежные системы (0,4%), наркотики (0,3%), онлайн-магазины, чаты, электронная почта (0,2%). В скобках здесь указано распределение процента посещаемости нежелательных сайтов этих категорий (Россия, январь–май 2014)³.

Кибертеррор (cyberbully). Во многих странах дети и в особенности подростки часто становятся жертвами в ИТКС с кибербуллингом – травлей жертвы через Интернет. Агрессоры действуют через все возможные каналы общения: социальные сети, форумы, чаты, мессенджеры, причиняя жертве серьезные душевные страдания, которые могут привести к психологической травме и/или к суициду. Осуществлять травлю могут как знакомые жертвы (одноклассники, соседи, интернет-друзья и т. д.), так и совершенно посторонние люди. Так, увидев фотографию жертвы в ИТКС и пользуясь относительной анонимностью Интернета, агрессоры ради развлечения могут затравить ребенка, привлекая к участию в травле себе подобных в интернет-сообществах. Формы травли: нанесение оскорблений через личные сообщения, публикация провокационных материалов, распространение конфиденциальной информации о жертве. Цели: подростковое баловство, получение выгоды, доведение жертвы до самоубийства. Борьба с кибертравлей технически не так проста, поэтому и программный «Родительский контроль» не столь эффективен. При этом дети не способны справиться с агрессорами в одиночку, но зачастую не обращаются к взрослым за помощью, будучи запуганными угрозами, либо просто из-за отсутствия доверия к близким людям. Отношения с родителями и педагогами играют важную роль в защите ребенка от кибербуллинга.

Особенности воспитания и подготовки обучающихся к информационным угрозам. Известная формула безопасности: Безопасность ребенка в ИТКС = Контроль со стороны родителей + «Родительский контроль». Функция «Родительский контроль» продукта KIS («Лаборатория Касперского») – инструмент,

¹ <http://d-russia.ru/chetvert-evropejskix-internet-polzovatelej-stolknulis-s-problemami-bezopasnosti-v-2015-godu-issledovanie.html>

² <https://news.microsoft.com/ru-ru/features/molodezh-chashhe-drugih-stanovitsya-zhertvoj-kibermoshennikov/#sm.0001bd0ge9aveeosf41x9jx37yf6#p5LHXDqFF9GMEH4D.97>

³ <https://securelist.ru/analysis/obzor/20171/deti-v-seti-formula-bezopasnosti/>

обеспечивающий защиту от нежелательной и опасной для ребенка информации в ИТКС Интернет. Но полагаться только на программное обеспечение не стоит. Педагоги и родители должны помнить об ответственности за безопасность ребенка, не перекладывая ее полностью на программные и технические средства защиты. Важную роль играет воспитание, подготовка ребенка к информационным угрозам, ведь он никуда не денется от необходимости активного использования информационно-телекоммуникационных сетей. Так, российские дети получают первый мобильный телефон в 7–8 лет (в США, Германии Великобритании – ближе к 10 годам). И когда они проявляют самостоятельность, важно использовать программный продукт для родительского контроля. Например, мобильное приложение ESET NOD32 Parental Control для Android не только защитит от онлайн-рисков, но и позволит отследить местоположение ребенка в онлайн-режиме, оперативно связаться с ним, отправив сообщение «Позвони домой!», которое автоматически выводится на экран. По данным опроса ESET, такой контроль в России использует порядка 56% родителей.

В Евросоюзе действует возрастной лимит 16+ на использование социальных сетей⁴. Европарламент принял закон о защите данных General Data Protection Regulation, который с 2017 г. запретит подросткам 13–16 лет регистрироваться в социальных сетях. Обрабатывать персональные данные подростка до 13–16 лет возможно только с родительского согласия, иначе доступ тинейджеров эффективно блокируется в социальной сети и к другим сервисам, которые обрабатывают персональные данные или именную информацию. Чтобы зарегистрироваться в Facebook (Instagram, WhatsApp), подростку потребуется предоставить явное согласие родителя или опекуна. Для IT-компаний проблема в том, что новый закон технически сложно соблюдать. Неясно, как проверять наличие родительского контроля при использовании сервиса и реализовать процедуру получения родительского согласия.

Современные меры и средства защиты их от вредной и нежелательной информации в

образовательной организации и вне ее в домашних условиях. Рассмотрим известные программы для обеспечения безопасности детей, включая антивирусы с нужной функцией. Так, браузер «Спутник» для ОС Windows имеет таймер «Детский режим», который позволяет родителям установить ребенку ограничение на доступ в Интернет. Защиту детей от порно в ИТКС обеспечивают и специальные программы для запрета порнографии, и антивирусные пакеты. Конечно, у них нет опций вроде запрета доступа к секс-чатам или «блокировка защиты паролем», однако оградить детей от нежелательного контента в ИТКС они вполне способны. Продукт «Лаборатории Касперского» – Kaspersky Internet Security – обладает функцией «Родительский контроль». Благодаря этому компоненту для каждой учетной записи на ПК возможно установить ограничения. Например, открыть закладку «Посещение веб-сайтов» и указать страницы, на который вход будет запрещен, поставить галочку напротив категории «Порно, эротика», заблокировав тем самым доступ к сайтам с таким содержанием. Подобную услугу предлагает и продукт «Доктор Веб». Его «Модуль родительского контроля» не только ограничивает доступ к сайтам, где показаны «взрослые игры», но и вычисляет ресурсы локальной сети и папки на ПК, в названии или описании которых есть слова, связанные с индустрией развлечений для взрослых. Для того чтобы активировать защиту от порнографии в ИТКС, необходимо зайти в «Настройки» – «Фильтры URL» и поставить галочку напротив категории «Сайты для взрослых».

Ясно, что не все россияне используют функцию «Родительский контроль». Вместе с тем 14% из них потеряли деньги или важную информацию в результате действий своих детей в ИТКС, выяснили специалисты B2B International, опросив для «Лаборатории Касперского» 11 135 респондентов старше 16 лет, проживающих в странах Латинской и Северной Америки, Ближнего Востока, Азии, Африки, Европы и России. При этом 43% опрошенных российских родителей уверены, что их ребенок недостаточно хорошо разбирается в компьютерных технологиях, а 45% считают, что их дети ничего не зна-

⁴ <http://news.softodrom.ru/ap/b24540.shtml>; <http://ria.ru/world/20160422/1416901114.html>

ют о киберугрозах. Отсюда и риски для родителей, которые разрешают детям пользоваться своими устройствами. Так, 12% респондентов сообщили, что их дети случайно удаляли важную информацию с их компьютеров, 2% получили счета из магазинов приложений; 20% опрошенных родителей рассказали, что за последний год с их детьми случались инциденты, угрожавшие непосредственно детям. Для снижения потерь и защиты детей от интернет-угроз 36% родителей ограничивают время, проводимое детьми в ИТКС, но журнал браузера проверяют 24%; 26% регулярно разговаривают с детьми о киберугрозах, и 14% добавились к ним в друзья в социальных сетях. В то же время специализированное программное обеспечение для контроля действий детей в ИТКС применяют лишь 19% опрошенных родителей. Когда речь идет о детях в ИТКС Интернет, важно защитить их от нежелательного контента в Сети. Использование родительского контроля – не проявление недоверия к ребенку, но разумная мера предосторожности, позволяющая защитить и данные, и само устройство. Не стоит выпускать из вида и угрозу для их родителей. По мнению руководителя группы анализа веб-контента «Лаборатории Касперского», взрослые дети могут применить такие программные продукты и в отношении своих мало осведомленных о киберугрозах родителей⁵.

Осуществление полноценного контроля содержимого сайтов, которые может открыть ребенок, можно доверить и утилите Anti-Porn, которая способна автоматически скрывать запрещенные сайты и неприличные баннеры, блокировать не только эротический и порно контент, но также чаты и различные игры. Программа запрета порносайтов работает с онлайн- и офлайн-контентом. Таким образом, родители могут ограничить время, проводимое ребенком в ИТКС. Anti-Porn хранит информацию обо всех посещаемых сайтах и может предоставить данные о статусе их просмотра.

Blue Coat K9 Web Protection позволяет ограничить доступ к нежелательным ресурсам. Работает по принципу антивируса, имеет объединенную базу от всех пользователей на определенном сервере. Сразу же после установки про-

грамма готова бороться с запрещенными сайтами. Как только вводится адрес интернет-ресурса, отправляется запрос к внешней базе данных. Сайты базы разбиты по категориям: ресурсы для взрослых; содержащие элементы насилия; рекламирующие сигареты, оружие и алкоголь; рассылающие фишинг- и вредоносные программы. При установке программы можно активировать функцию безопасного поиска, а в специальной вкладке указать сайты, которые должны блокироваться всегда. Для любителей сидеть в ИТКС сутки напролет можно ограничить время нахождения в сети. Программа позволяет просматривать журнал web-активности за определенный период. То есть можно получить информацию о сайтах, которые запрашивались, их количестве и статусе просмотра. Несмотря на функциональность, программа для блокирования порносайтов имеет недочеты: приложение не русифицировано, требуется регистрация.

BitTally создана для учета и контроля интернет-трафика (бесплатная полная версия). Кроме того, пользователю предоставляется возможность отслеживать посещение web-страниц с подозрительным или нежелательным контентом и устанавливать на них блокировку. Используя функцию «Родительский контроль», можно установить запрет на посещение сайтов с нецензурной лексикой и пропагандой наркотиков и насилия, порносайтов, сайтов для онлайн-знакомств. Таким образом мы ограждаем детей от доступа к сайтам, способным нанести вред их неукрепившейся психике (вызвать страх, панику, внушить ужас), пока взрослых не будет дома. Кроме того, можно установить фильтры и права доступа к ИТКС в случае, если ПК будут пользоваться дети или гости. Алгоритм, по которому работает данный софт, следующий: в базе ПО, где более 50 тыс. URL определенных категорий, разыскивается адрес. Если он не обнаружен, поиск ведется по доступному для редактирования списку категорий. Если его и там нет, BitTally проанализирует контекст сайта и выделит его теги. Так она определит, насколько опасной для детей может быть данная страница. Недостаток программы – нагрузка на процессор и переизбыток различных отчетов.

⁵ <http://www.astera.ru/news/?id=108045>; <http://www.entensys.com/ru/products/kindergate-parental-control/overview>

Используемые в российских школах интернет-фильтры приведены в соответствие с рекомендациями Минобрнауки России [5]. «Методические рекомендации по ограничению в ОО доступа обучающихся к видам информации, распространяемой посредством ИТКС Интернет, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования» были приняты Минобрнауки еще в 2014 г. и согласованы с Минкомсвязи России и Временной комиссией Совета Федерации по развитию информационного общества. Так, издание CNews сообщило, что компания Entensys привела свои продукты UserGate Web Filter и «KinderGate Родительский Контроль», используемые для интернет-фильтрации, в соответствие с установленными требованиями. Вышеупомянутые решения используются в образовательных организациях (в российских школах свыше 12 тыс.). Наш опрос обучающихся показал, что 77,7% первокурсников знают о применении в российских школах ПО для интернет-фильтрации нежелательного контента в ИТКС; 33% из них известно об использовании родителями знакомых ребят программных продуктов с функцией "Parental Control". Основные источники их знаний об угрозах – это уроки по кибербезопасности в старших классах (указали 72,2%), продвинутые пользователи из ближайшего окружения (50%), собственный опыт (11,1%), форумы в ИТКС Интернет (5,5%). Лишь 5,6% обучающихся и обучающихся используют программы для хранения паролей, например бесплатный менеджер паролей Keeperpass.

В Entensys уверены, что продукты компании должны соответствовать рекомендациям Минобрнауки, в связи с чем были реализованы некоторые изменения в интернет-фильтрах. В частности, в UserGate Web Filter и «KinderGate Родительский Контроль» стандартные настройки фильтрации приведены в соответствие с «Перечнем видов информации, распространяемой посредством сети Интернет, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, а также не соответствующей задачам образования». Возможность работы с Реестром несовместимых с образованием ресурсов ожидается в ближайшем будущем. Также в фильтрах реализованы все возможные

способы подключения системы контентной фильтрации, указанные в рекомендациях Минобрнауки России.

Согласно Концепции информационной безопасности детей [3], важно продолжать работу по совершенствованию механизма блокировки сайтов в ИТКС, содержащих запрещенную информацию. В настоящее время доказала свою эффективность существующая система включения пяти видов особо опасной социальной информации, доступ к которой безусловно должен быть запрещен, в Единый реестр доменных имен, указателей страниц сайтов в ИТКС и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в ИТКС Интернет, содержащие информацию, распространение которой в Российской Федерации запрещено. К таким видам информации относят детскую порнографию, информацию о продаже наркотиков, призывы к осуществлению самоубийств, информацию о пострадавшем в результате противоправных действий (бездействия) несовершеннолетнем, информацию, нарушающую требования Законов «О госрегламентировании деятельности по организации и проведению азартных игр...» и «О лотереях», о запрете деятельности по организации и проведению азартных игр и лотерей с использованием ИТКС, средств связи.

В процессе воспитания обучающихся и овладения ими необходимым уровнем информационной культуры важно не упустить из виду крайне малую вероятность их десоциализации: выбора ими модели отклоняющегося поведения так называемых «теневых хакеров», ориентированных на криминальный промысел и опасные деяния в сфере компьютерной информации. Молодежь – костяк групп киберпреступников, заметно растущей прослойки компьютерных мошенников, работающих в строго иерархических структурах и нуждающихся в низовом звене исполнителей (например, дропперы, снимающие деньги с банковской карты).

Так, компания HackerOne представила отчет "Bug Bounty Report 2016" о ходе исследования: опрос 617 специалистов из базы данных, в которой зарегистрированы свыше 70 тысяч «легальных хакеров» (то есть лиц, ищущих уязвимости за вознаграждение в рамках официаль-

ных программ) из 70 стран мира⁶. Согласно исследованию, большинство из них живут в Индии (21%), США (19%) и России (8%); 90% хакеров моложе 34 лет (в том числе 43,5% – от 18 до 24 лет, 41,4% – 25–34 года); 25,9% – студенты; 39% – работают в компаниях, занимающихся компьютерной безопасностью. 71,5% опрошенных заявили, что занимаются этим ради денег, 70,5% – «ради забавы», 65,9% – чтобы испытать себя, 64,3% – ради резюме, а 50,8% – хотят «сделать мир лучше».

Таким образом, одна из актуальных задач воспитания обучающихся состоит в подготовке их к грамотному использованию компьютерных и сетевых технологий, например, в профессиональной педагогической или юридической деятельности, в учебном процессе образовательной организации и вне ее стен, в домашних условиях и в общественных местах с доступом к информационно-телекоммуникационным сетям. Кроме того, все обучающиеся должны уметь обогатить знания, умения и навыки обучающихся новыми аспектами безопасной работы в ИТКС Интернет, передать необходимые ИКТ-компетенции учителей (принципы, модули, реализация) студентам педагогических вузов. Поэтому сегодня и возникает еще большая потребность в том, чтобы обучающийся обладал практическими навыками (новая роль педагога, учителя), зависящими от уровня его познаний, информационной культуры использования ИКТ, определенными ЮНЕСКО [6] и Международным обществом по информационным технологиям в образовании (ISTE).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Международный стандарт ИСО/МЭК 27032: 2012 Руководящие указания по кибербезопасности «Информационные технологии. Методы обеспечения безопасности. Руководящие указания по кибербезопасности» (ISO/IEC 27032:2012 Information technology – Security techniques – Guidelines for cybersecurity).
2. Минин А. Я. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие. – М.: МПГУ, 2016. – 148 с.
3. Концепция информационной безопасности детей, утв. распоряжением Правительства РФ от 02.12.2015 №2471-р. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг., утв. Указом Президента России от 01.06.2012 № 761.
4. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию. Закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ (ред. от 29.06.2015 № 179-ФЗ). О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с принятием Закона № 436-ФЗ (от 26.07.2011 № 252-ФЗ). Об информации, информационных технологиях и о защите информации. Закон № 149-ФЗ от 27.07.2006 (ред. от 06.07.2016 № 374-ФЗ).
5. О направлении методических материалов для обеспечения информационной безопасности детей при использовании ресурсов сети Интернет. Письмо Минобрнауки РФ № ДЛ-115/03 от 28.04.2014 г.
6. Руководство по оценке ИКТ в образовании / Институт статистики Юнеско. – Монреаль, 2011. – 139 с. – URL: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICT_Guide_RU_final_web2.pdf (дата обращения: 14.12.2016).

REFERENCES

1. Mezhdunarodnyy standart ISO/MEK 27032: 2012 Rukovodyashchie ukazaniya po kiberbezopasnosti "Informatsionnye tekhnologii. Metody obespecheniya bezopasnosti. Rukovodyashchie ukazaniya po kiberbezopasnosti" (ISO/IEC 27032:2012 Information technology – Security techniques – Guidelines for cybersecurity).
2. Minin A. Ya. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: ucheb. posobie*. Moscow: MPGU, 2016. 148 p.
3. Kontseptsiya informatsionnoy bezopasnosti detey, utv. rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 02.12.2015 No.2471-r. Natsionalnaya strategiya deystviy v interesakh detey na 2012–2017 gg., utv. Ukazom Prezidenta Rossii ot 01.06.2012 No. 761.
4. O zashchite detey ot informatsii, prichinyayushchey vred ikh zdorovyu i razvitiyu. Zakon ot 29.12.2010 No. 436-FZ (red. ot 29.06.2015 No.

⁶ www.kommersant.ru/doc/3090065

- 179-FZ). O vnesenii izmeneniy v otdelnye zakonodatelnye akty RF v svyazi s prinyatiem Zakona No. 436-FZ (ot 26.07.2011 No. 252-FZ). Ob informatsii, informatsionnykh tekhnologiyakh i o zashchite informatsii. Zakon No. 149-FZ ot 27.07.2006 (red. ot 06.07.2016 No. 374-FZ).
5. O napravlenii metodicheskikh materialov dlya obespecheniya informatsionnoy bezopasnosti detey pri ispolzovanii resursov seti Internet. Pismo Minobrnauki RF No. DL-115/03 ot 28.04.2014.
 6. Rukovodstvo po otsenke IKT v obrazovanii / Institut statistiki Yunesko. Monreal, 2011. 139 p. *Available at:* http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICT_Guide_RU_final_web2.pdf (accessed: 14.12.2016).

Минин Анатолий Яковлевич, доктор юридических наук, профессор; и. о. заведующего кафедрой уголовно-правовых дисциплин Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета; действительный член Международной академии наук педагогического образования (МАНПО)

e-mail: aya.minin@mpgu.edu

Minin Anatolii Ya., ScD in Jurisprudence, Professor, Acting Chairperson, Criminal Law Disciplines Department, Institute of socio-humanitarian education, Moscow State University of Education, Full Member, International Teacher's Training Academy of Science

e-mail: aya.minin@mpgu.edu

УДК 340
ББК 67.0

ПРАВОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК СЛОЖНАЯ, ОТКРЫТАЯ, САМООРГАНИЗУЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

С. В. Курзанов

Аннотация. Предметом рассмотрения автора является синергетический подход в области права. Данная предметная область определяется автором, исходя из целей работы – проанализировать правовую реальность с позиции синергетики.

С точки зрения синергетического подхода правовая реальность является сложноорганизованным, незамкнутым системным образованием, характеризующимся свойством самоорганизации, происходящей в бифуркационных состояниях под воздействием больших и малых флуктуаций.

В процессе эволюции системы ее способность отклоняться от параметров и состояния стабильности способствует приспособлению к окружающим воздействиям. Указанные в статье положения синергетического подхода вполне применимы и к характеристике правовой реальности, поскольку то, что правовая реальность является системным образованием, – это неоспоримый факт, признаваемый в настоящее время всеми исследователями. На взгляд автора, также является очевидным, что указанная система является сложной, открытой и нелинейной.

Ключевые слова: правовая реальность, синергетика, флуктуация, бифуркация, иерархичность, интеграция, дифференциация.

LEGAL REALITY AS COMPLEX, OPEN, SELF-ORGANIZING SYSTEM

S. V. Kurzanov

Abstract. The article is dedicated to the fact that in terms of the synergistic approach, the legal reality is a highly organized, open system characterized by the properties of self-organization, occurring in bifurcation states under the influence of large and small fluctuations. It should be noted that during the systems' evolution, its ability to deviate from the parameters and the state of stability works towards adaptation to the surrounding impacts. These provisions of synergetic approach mentioned in the article are also quite applicable to the characterization of the legal reality, because the fact that legal reality is the system – it is an indisputable fact recognized for now by all researchers. In the author's opinion, it is also obvious that this is a complex system, open and non-linear.

Keywords: legal reality, synergy, fluctuation, bifurcation, hierarchical pattern, integration, differentiation.

Моделирование правовой картины мира, которая представляет собой обобщенный образ правовой реальности, предполагает использование многообразия подходов к ее осмыслению, включая междисциплинарные методы.

В целом понятие правовой реальности призвано отобразить все многообразие правовых явлений, представить бытие права в конкретном историческом времени и пространстве [1, с. 58–86].

Правовая реальность аккумулирует в себе все существующие в пространстве и времени

правовые феномены [2, с. 643], вместе с тем правовая реальность представляет собой существенную часть общественной жизни, в которой люди взаимодействуют как субъекты права, удовлетворяя свои интересы на основе и в рамках права, то есть правовую жизнь общества.

Анализируя предложенные О. Г. Данильяном, С. И. Максимовым, О. В. Кретом, С. Л. Слободанюком интерпретации правовой реальности, можно отметить некоторую однобокость в ее оценке.

Особого внимания к определению сущности правовой реальности заслуживает систем-

ный подход, поскольку именно он рассматривает правовую реальность в аспекте ее структурно-функциональных элементов, постоянно взаимодействующих между собой и образующих единое целое. В рамках данного подхода правовая реальность зачастую отождествляется с понятием «правовая система».

Т. В. Кухарук справедливо отмечает, что правовая система общества, существуя в правовой реальности (правовой действительности, правовой жизни), охватывает в целом все правовые явления, характерные для данного общества [3, с. 49–50].

Исходя из этого, наиболее приемлемой представляется достаточно распространенная в научных кругах позиция, согласно которой правовая система включает в себя три составляющие: нормативную (правовые нормы, принципы и институты), организационную (юридические органы и учреждения) и мировоззренческую (правовые взгляды, идеи). Таким образом, правовая реальность – это комплекс всех юридических явлений, феноменов, включающих как позитивные (положительные, соответствующие праву), так и негативные компоненты, то есть как право и правовую систему, правосознание, юридическую практику и правопорядок, законность, так и противоправные явления, так или иначе дестабилизирующие нормальную правовую жизнь общества (правонарушения и прочие правовые девиации).

Рассматривая множественность мнений построения правовой картины мира, необходимо отметить, что одним из самых востребованных подобных методов исследования правовых феноменов в последнее время является синергетический подход.

Система права – сложнейшая структура, характеризующаяся неустойчивостью в системе правового регулирования, имеет нелинейный характер функционирования правовых явлений, выражающихся в процессах самоорганизации, переходах от хаоса к порядку, что определяет необходимость использования синергетического подхода.

Применение компонентов теории самоорганизации было осуществлено отечественными учеными в области права, непосредственно в практике правотворчества, при классификации нормативных и правовых актов, а также унифи-

кации права. Среди них необходимо отметить С. С. Алексеева, В. К. Бабаева, В. М. Баранова, Н. А. Власенко, А. В. Полякова, И. Н. Сенякина.

Тем не менее несмотря на то, что возможность и необходимость использования синергетического подхода в исследованиях правовых явлений в настоящее время обосновывается многими правоведами, комплексные теоретико-правовые исследования правовой реальности, с точки зрения синергетического подхода, крайне малочисленны.

Таким образом, складывается неоднозначная ситуация: с одной стороны, как отмечает К. В. Шундилов, поскольку наиболее отчетливо синергетические эффекты обнаруживают себя «на макроуровне» – в системах более высокого порядка, включающих значительный объем правовых феноменов и процессов различной природы, познание конкретных механизмов самоорганизации с использованием методологических ресурсов синергетики в правовой науке подразумевает рассмотрение не только некоторых частных правовых явлений, но и их совокупности в целом, понимаемой как система отношений, находящихся в области правового регулирования [4, с. 30], с другой стороны, подобные исследования не проводятся, идеи синергетики используются при изучении лишь отдельных правовых феноменов.

Подобная ситуация негативным образом сказывается как на состоянии всей юридической науки в целом, так и на построении правовой картины мира в частности, поскольку синергетический подход, используемый именно в рамках теоретико-правовых исследований, позволяет обогатить используемый арсенал междисциплинарных средств познания, рассмотреть совершенно по-другому существующие проблемы и, возможно, дать направление к разрешению некоторых из них.

Рассматривая синергетический подход в целом, необходимо отметить, что синергетика изучает процессы самоорганизации, которые происходят в сложных открытых системах.

Открытость системы означает, что все или некоторые ее элементы взаимодействуют не только друг с другом, но и с внешней средой. Сложность системы определена ее внутренней структурой, которая включает в себя непосредственно отличающиеся уровни, действующие и

работающие в соответствии со своими закономерностями.

Также сложность системы определяется необратимостью развития, невозможностью приведения системы в состояние полностью аналогичное первоначальному. При своем формировании уровни сложной системы непрерывно отклоняются от своих параметров, находятся в состоянии возмущения, и когда на систему, находящуюся в неравновесном состоянии, действует очередная флуктуация или совокупность флуктуаций, наступает критический момент в ее развитии, называемый точкой бифуркации. Находясь вблизи этой точки, системы оказываются перед выбором одного или нескольких путей эволюции [5, с. 56].

Необходимо отметить, что процессы самоорганизации имеют различный характер в зависимости от состояния системы. Здесь следует обратиться к понятиям простой и сложной системы.

Простая система является системой с периодическим поведением, то есть поведение простой системы подчинено законам, знание которых позволяет предельно точно предсказывать ее прошлое и будущее. Для этого достаточно располагать знаниями о ее настоящем состоянии.

Сложная система есть система с неопределенным поведением, и в чистом виде ее поведение непредсказуемо.

Количество вариантов возможного развития системы может быть определено заранее, но по какому именно пути в дальнейшем будет идти эволюция системы, приблизится ли она к положению неустойчивости или перейдет на принципиально новый, более высокий уровень организации – предсказать и спрогнозировать не представляется возможным.

Выбор дальнейшего варианта развития определяется случаем в виде очередной флуктуации, возникающей в том числе и в результате внешнего воздействия.

Следует заметить, что в процессе эволюции системы ее способность отклоняться от параметров и состояния стабильности способствует приспособлению к окружающим воздействиям. Указанные положения синергетического подхода вполне применимы и к характеристике правовой реальности, поскольку то, что пра-

вовая реальность является системным образованием, – это неоспоримый факт, признаваемый в настоящее время всеми исследователями [6, с. 368]. На наш взгляд, также является очевидным, что указанная система есть сложная, открытая и нелинейная.

Система является сложной, когда она включает в себя множество элементов, также представляющих собой подсистемы. Элементный состав правовой реальности образуют регламентационная, деятельностьная и отражающая подсистемы. Поскольку правовая система является сложной системой, указанные элементы также обладают свойством системности.

Регламентационную подсистему правовой реальности образует система права. Деятельностная подсистема правовой реальности представляет собой систему правотворческой, правореализационной и правоохранительной деятельности. Отражающая подсистема правовой реальности включает в себя правосознание и право в его естественно-правовом понимании.

Открытость правовой реальности означает ее взаимодействие и обмен информацией с другими видами социальной реальности, обусловленными тем фактом, что правовая реальность порождается обществом, развивается вместе с обществом и не может вне общества существовать.

Сложно переоценить значение понятия «информация» при рассмотрении процессов самоорганизации в правовой системе, которую в настоящее время невозможно представить без употребления данного понятия.

В науке нет общепринятого определения «информации», как нет и четкого понимания его сути [7, с. 95–98]. В этих условиях необходимо применить такую дефиницию, которая будет выражать суть самоорганизации применительно к самому системному процессу. Один из основателей кибернетики, ученый Н. Винер характеризует данное понятие таким образом: «Информация – это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособливания к нему наших чувств». «Действенно жить, – отмечает Н. Винер, – это значит жить, располагая правильной информацией» [8, с. 31].

Если перефразировать мысль Винера, то можно определить информацию как некий им-

пульс, толчок для адаптации к новому. В данном контексте термин «информация» подразумевает под собой все новое, удерживаемое и сохраняемое в системе, в этом существующем положении. Стагнация происходит до тех пор, пока не будет разработан и приведен в действие соответствующий положению способ поведения. Следующим этапом, соответственно, является изменение статуса информации: она меняется, вызывает узнаваемые и привычные поведенческие практики, трансформируется в постоянный сигнал.

При этом колоссальную значимость получает корректность выявления, а также осознания информации. В прямой и непосредственной зависимости от такого понимания находится устойчивость поведенческих форм, с помощью которых осуществляется процесс адаптации к внешним изменениям. Устойчивость и стабильность системы находится в прямой зависимости от корректности осознания информации и ее трактовки. Причина этого – устоявшиеся нормы поведения, способствующие предельному понижению уровня энтропийности (неопределенности). Неустойчивость и нестабильность системы, отсутствие упорядоченности возникает при неточностях и погрешностях, допущенных при обработке информации: количество допущенных ошибок прямо пропорционально проявлениям беспорядка в рабочем процессе, сообразно устоявшемуся способу поведения.

При рассмотрении данных способов упорядочивания информационных процессов следует обозначить: информация может быть игнорирована системой. В случае если важная информация оставлена системой без внимания, возможны резкие колебания и отклонения от нормы.

Подобный процесс Д. Блэк именует «ситуационной анархией». Проявление данного феномена обнаруживается в полном отрицании всего нового, постороннего и чужеродного. Любое столкновение с неопределенным, невыясненным и чужеродным по отношению к информации – стадия последняя, продолжения не имеет.

Попытка адаптации к внешнему воздействию (информации) с целью разрешения возникших противоречий является более сложной поведенческой системной стратегией. Услови-

ем корректности определения информации является стабильность системы, при возникновении сбоя мера неопределенности (энтропия) повышается. Выход из критического состояния и повышение уровня организованности системы обусловлен безошибочным распознаванием информации.

Неотъемлемым свойством любой системы является мера неопределенности, беспорядка. Каждое общество подвержено «социальному умиранию», собственному «небытию», всегда будет характеризоваться мерой дезорганизации, без учета качества жизненного уровня, развития социальных институтов, в том числе совершенства системы права.

В любом социуме вырабатывается уникальный способ существования, свой баланс порядка и дезорганизации, поэтому представить идеальное соотношение стабильности и нестабильности не представляется возможным. Тем не менее налицо следующий факт: система не может находиться в состоянии как идеального порядка, так и напротив – идеального беспорядка, подразумевая под термином «идеальный беспорядок» предельный уровень возможной дезорганизации, который влечет за собой социальную смерть.

Исходя из этого, отметим: чем больше сил и возможностей затрачивает система для поддержания своей жизнедеятельности, сохраняющих состояние устойчивости, тем целесообразнее поведение системы.

«Ведь такое сравнение, которое должно происходить постоянно, должно вести к изменению отдельных норм или действия неправовых факторов, а может быть, и систему правового регулирования в целом (касательно ее конструкции)» [9, с. 76–77].

При исследовании общественных явлений обратные связи позволяют принимать во внимание вероятность непрогнозируемых и непредвиденных альтернатив развития. Абсолютно точный сценарий вероятен в идеальных, относительно не сложных структурах, непосредственно в действительности такие структуры отсутствуют. Исходя из вышесказанного, исследование системы права необходимо осуществлять в контексте обратных связей, таким образом происходит трансформация данной деятельности в созидательный научный процесс.

Выделяют две разновидности обратных связей, формирующих информационный процесс:

1. *Отрицательные обратные связи* – это направленность системы автоматически сохранять и поддерживать на одном уровне свои показатели, но при их изменении запускаются в движение процессы, которые возвращают систему в исходное состояние, для стабилизации предыдущих показателей. Превращение, характеризующее посредством данных связей, протекает по отношению неизменного положения состояния системы. О стабильности системы могут свидетельствовать ее соответствующие характеристики.

2. *Положительные обратные связи* упорядочивают процесс по сходной динамике с отрицательными обратными связями. В случае поддержания параметров системы ее стабильность увеличивается либо приходит в соответствие с исходным состоянием, когда эффективность положительных обратных связей, корректирующих параметры системы, возрастает или же понижается еще в большей степени.

Необходимо также добавить к терминам, рассмотренным выше (информации и обратных связей), такие понятия, как интеграция и дифференциация. *Интеграцию* можно представить как меру взаимосвязанных составных частей системы. *Дифференциация* является показателем раздробленности системы.

Отображением интеграции в социуме, например, является взаимопомощь, ответственность за обязательства кого-либо из членов общества (круговая порука). Одним из показателей дифференцированного социума выступает институт прав человека. Болезненной и неполноценной моделью дифференциации является социальная разьединенность, отчужденность и «бессилие индивида».

Чем больше уравновешена направленность интеграции, а также дифференциации в системе, тем больше комплексной она становится, и напротив, несоблюдение равновесия этих тенденций, возможно, приведет к повышению энтропии в системе.

Указав выше, что правовая система является сложной системой, также необходимо отметить, что она выступает не всегда только как средство управления и регламентирования информаци-

онными процессами, но также и сама обладает информационной сущностью, что определяет направленность ее действий, требующих надлежащего осмысления. Направленность действий правовой системы определяется еще и ее информационным качеством (в каком информационном качестве отражаются ее свойства).

Н. Винер отмечает, разделяя общество на две категории: «малое» и «большое», что степень осведомленности и владения информацией в малом обществе значительно более высока, нежели в большом. Максимальный уровень информированности представляет собой причину стабильности общества как системы, несмотря на то, что сама коммуникация как способ общения выступает в качестве антигомеостатического фактора [8, с. 199].

Основанием для характеристики информации как существенного показателя пребывания системы в стабильном либо не стабильном положении, с нашей точки зрения, можно отобразить с помощью уровня интегрированности и дифференцированности той или иной системы. Категория Винера «малое общество» есть развитая форма объединения индивидов, в данном обществе нет необходимости применять специальные способы коммуникации. «Большое общество» предполагает отчуждение индивидов, в общественных взаимоотношениях усиливается нехватка коммуникации, выражающаяся в необходимости общения. В результате общество предпринимает меры – создает определенные информационные ресурсы, отвечающие данным запросам. Большие сообщества, характеризующиеся многомерностью своей структуры, используют правовую систему в качестве способа коммуникации, которая феноменально совмещает интеграцию и дифференциацию. Правовая система, во-первых, защищает интересы каждого субъекта общества, который испытывает потребность в необходимой информации, во-вторых, защищает интересы и всего общества, как условие индивидуальности каждого субъекта.

Различие «малых» и «больших» обществ заключается не в присутствии или отсутствии средств контроля и методов регулирования, но в их характерных особенностях. Здесь необходимо упомянуть о том, что в малых обществах средства контроля и методы регулирования не

предполагают специальных практик и особых структур, в большом сообществе, напротив, имеются в наличии специальные регулятивные ведомства и структуры. Взаимоотношения между индивидами в малом обществе основываются на обычном праве, по иному принципу строятся взаимоотношения между индивидами в большом сообществе, в нем главенствуют определенные формальные законы, осуществление которых требует принудительного применения специфических средств (к примеру, легитимное насилие).

Правовое сознание малого общества, при котором реализуется применение «нормативной силы фактического», согласно суждению Хобеля, не выражено формальными предписаниями и проявляется непосредственно в ходе развития социальных взаимоотношений. Правовая жизнь, как одна из форм организации социальной жизни, отличается сложной структурой и подразумевает, по определению Н. Маккормика, институциональный нормативный порядок, а П. Боханнон обозначает ее как двойную институционализацию.

Еще один важный момент, характеризующий порядок, – это его принудительный способ исполнения. Принудительный способ исполнения порядка не является независимой формой деятельности специальных структур, данная деятельность обнаруживается как на зарождающихся этапах формирования государства и права, так и в наиболее развитых сообществах.

В настоящее время в правовой системе действует монополия на легитимное насилие, как преимущественное право государства: «Право на физическое насилие приписывается всем другим союзам или отдельным лицам лишь настолько, насколько государство со своей стороны допускает это насилие: единственным источником “права” на насилие считается государство» [10, с. 645].

Из вышесказанного следует заключить, что на данном этапе правовая система есть специфический, стабильный, сложный способ передачи информации. Уровень открытости системы к информации – это еще одно проявление гомеостаза (поддержания программы жизнедеятельности системы).

Будет ошибкой полагать, что малое общество является обществом закрытым, поскольку

в нем высокая степень осведомленности и мало информации, а большое общество, так как оно более информативно, считается не закрытым.

Согласно В. Г. Графскому, «право, воспринимаемое как ценность по своей природе и значению, предстает, прежде всего, высокоэффективным средством поддержания мира, общежительности и порядка, обеспечения защиты от произвола и других несправедливостей, а также результативным инструментом социального контроля» [11, с. 80]. Из вышесказанного можно заключить, что правовая система является способом поиска полноты и взаимосвязанности сложных социальных явлений и процессов.

Принимая во внимание тот факт, что любая система реагирует по-своему на внутренние нестабильные состояния, правовая система может выступать в качестве своеобразной защитной реакции на проявления социальной энтропии. Правовая система не только своевременно реагирует на изменения внутри социума, но и предлагает координирующие способы в сложившейся ситуации. Правовая ситуация как совокупность правовых явлений отражает закономерное появление нового в социальных отношениях и содействует выработке норм и предписаний, которые снижают степень неупорядоченности социальной системы. Ситуация усугубляется рамками целесообразности правовых средств как коммуникативных оснований в социуме, так как за пределами социума право начинает утрачивать свой смысл. Действия и существование правовой системы, как важнейшего инструмента социального развития, определяется ее функциональностью. Функциональное назначение правовой системы выражается, в первую очередь, информационным процессом, как ответ на поступающие социальные запросы к правовой системе: предложение законопроекта, исковые требования, обращения граждан в органы исполнительной и законодательной власти, которые должны быть выражены в соответствии с юридической терминологией. К примеру, исковое требование следует для большей точности оформить согласно запросам соответствующих предписаний процессуального законодательства. От

ветной реакцией на запрос будет адекватное действие правовой системы, выражающееся в судебных решениях, распоряжениях, предписаниях, постановлениях и приказах.

Для эффективного осуществления своей деятельности правовая система, в свою очередь, испытывает потребность в поддержке, выражающейся в степени доверия к правовой системе. Как правовая система имеет необходимость в поддержке для того, чтобы быть восприимчивой к запросам, так и решение правовой системы требует обоснованности. Чем более аргументировано решение, тем меньше противоречий в процессе его реализации. По мнению американского ученого-правоведа Л. Фридмана, «сердцем правовой системы является система превращения запросов в решения» [12, p.12].

О нелинейности системы правовой реальности свидетельствует тот факт, что состояние рассматриваемой системы на каждом последующем шаге зависит не столько от начального состояния, сколько от непосредственно предшествующего, и развитие совершается через случайность выбора пути. В аспекте мировоззрения идея нелинейности представляет многовариантность, альтернативность путей эволюции.

Следующей синергетической характеристикой правовой реальности является ее способность к самоорганизации, происходящей в бифуркационных состояниях под воздействием различного рода флуктуаций.

Согласно синергетике, бифуркацию следует рассматривать, как критическое и неустойчивое положение системы. В бифуркационном поле перед самоорганизующейся системой возникают альтернативы путей развития. Выбор одной из множества альтернатив развития системы предопределяется флуктуацией. Именно флуктуация вынуждает систему выбрать тот путь, по которому будет проходить ее дальнейшая эволюция. Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что случайный характер воздействий на микроуровне может привести к стабилизации системы на макроуровне, что называется синергетическим эффектом [13, с. 7].

В правовой реальности бифуркационные состояния характеризуются изменением ее

структуры, проявляющимся в принципиальном несоответствии между ее элементами: несоответствии правоприменительной практики действующей системе права, несоответствие правосознания сложившейся правоприменительной практике, несоответствие естественного и позитивного права.

Существенное изменение в структуре непременно влечет за собой изменение качества системы, переход ее в другое качественное состояние.

В основном это происходит от того, что один способ связи между элементами в структуре системы сменяется другим, поэтому признание структурности объекта является одним из условий понимания источника его самодвижения.

У сложных систем всегда имеются альтернативные возможности деятельности и развития и это можно рассмотреть на множестве примеров: начиная с развития законодательного процесса в Древней Греции и особенностей средневекового европейского права и заканчивая ситуацией, сложившейся в настоящее время, к примеру, в сфере российских государственных закупок [6, с. 370].

Систему, находящуюся в точке бифуркации, можно направить в требуемое русло, если применить по отношению к ней легкие, но обязательно резонансные внешние воздействия, способные вывести систему на новый уровень самоорганизации. Для правовой реальности, являющейся социальной системой, подчиняющейся не только стихийным воздействиям, но и сознательным вмешательствам, значительная часть состояний имеет явные признаки бифуркационности, в развитие которых в любой момент может вмешаться субъективный фактор и изменить ход событий.

Саморегуляция правовой реальности в бифуркационных состояниях происходит путем регулярных сбросов накапливающегося балласта избыточной энтропии.

Как отмечается в синергетических исследованиях, к балласту могут относиться различные «обломки» и фрагменты уже распавшихся структур, деструктивная энергия локальных очагов «возмущающегося поведения», элементы, деятельность которых превратилась из функциональной в дисфункциональную, то

есть все то, что находится в беспорядочном состоянии вредных социальных «отходов», непригодных для использования.

За счет таких сбросов энтропии во внешнюю среду система поддерживает свою внутреннюю упорядоченность и уравновешенность.

В заключение можно сделать выводы:

1. Правовая реальность – это комплекс всех юридических явлений, феноменов, включающих как позитивные (положительные, соответствующие праву), так и негативные компоненты, то есть как право и правовую систему, правосознание, юридическую практику и правопорядок, законность, так и противоправные явления, так или иначе дестабилизирующие нормальную правовую жизнь общества (правонарушения и прочие правовые девиации).

2. Правовая реальность является системным образованием – это неоспоримый факт, признаваемый в настоящее время всеми исследователями. На наш взгляд, также является очевидным, что указанная система есть сложная, открытая и нелинейная. Открытость правовой реальности означает ее взаимодействие и обмен информацией с другими видами социальной реальности, обусловленными тем фактом, что правовая реальность порождается обществом, развивается вместе с обществом и не может вне общества существовать, в современном обществе правовая система выступает как сложное, открытое, специфическое средство коммуникации.

3. Рассматривая синергетический подход в целом, необходимо отметить, что синергетика изучает процессы самоорганизации, которые происходят в сложных открытых системах. Сложность системы определена ее внутренней структурой, которая включает в себя различные подсистемы, функционирующие в том числе и по собственным законам.

4. Таким образом, с точки зрения синергетического подхода правовая реальность является сложноорганизованным, незамкнутым системным образованием характеризующимся свойством самоорганизации, происходящей в бифуркационных состояниях под воздействием больших и малых флуктуаций.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Элементарные начала общей теории права: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. В. И. Червонюка. – М.: КолосС, 2003. – 544 с.
2. Жилина Ю. А. Правовая реальность как философско-правовая категория: понятие и структура // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 640–643.
3. Кухарук Т. В. Некоторые теоретико-методологические вопросы исследования понятия правовой системы общества // Правоведение. – 1998. – № 2. – С. 46–50.
4. Шундилов К. В. Юридические явления в свете концепций самоорганизации // Ответственные науки и современность. – 2007. – № 3. – С. 23–31.
5. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М., 1986. – 432 с.
6. Жидков П. С. Правовая реальность в контексте синергетического подхода // Вестн. Тамбовского гос. ун-та. – 2011. – Вып. 12 (104). – С. 367–371.
7. Чернавский Д. С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 288 с.
8. Винер Н. Кибернетика и общество. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958. – 200 с.
9. Леванский В. А. Моделирование в социально-правовых исследованиях. – М.: Наука, 1986. – 156 с.
10. Вебер М. Политика как призвание и профессия. Избр. произведения. – М., 1990.
11. Графский В. Г. Традиции и обновление в праве: ценностное измерение перемен. – М., 1996.
12. Friedman L. The Legal System: A Social Science Perspective. – N.Y., 1975.
13. Грунина В. А. Синергетические основы правового регулирования: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Владимир, 2006. – 22 с.

REFERENCES

1. Chervonyuk V. I. (Ed.) *Elementarnye nachala obshchey teorii prava: ucheb. posobie dlya vuzov*. Moscow: KolosS, 2003. 544 p.
2. Zhilina Yu. A. *Pravovaya realnost kak filosofsko-pravovaya kategoriya: ponyatie i struktura. Molodoy uchenyy*. 2015, No. 3, pp. 640–643.
3. Kukharuk T. V. *Nekotorye teoretiko-metodologicheskie voprosy issledovaniya ponyatiya prava*

- vovoy sistemy obshchestva. *Pravovedenie*. 1998, No. 2, pp. 46–50.
4. Shundikov K. V. Yuridicheskie yavleniya v svet kontseptsiy samoorganizatsii. *Obshchestvennye nauki i sovremennost*. 2007, No. 3, pp. 23–31.
 5. Prigogine I., Stengers I. *Poryadok iz khaosa: Novyy dialog cheloveka s prirodoy*. Moscow, 1986. 432 p. (in Russian)
 6. Zhidkov P. S. Pravovaya realnost v kontekste sinergeticheskogo podkhoda. *Vestn. Tambovskogo gos. un-ta*. 2011, Iss. 12 (104), pp. 367–371.
 7. Chernavskiy D. S. *Sinergetika i informatsiya. Dinamicheskaya teoriya informatsii*. Moscow: Editorial URSS, 2004. 288 p.
 8. Wiener N. *Kibernetika i obshchestvo*. Moscow: Izd-vo inostr. lit., 1958. 200 p. (in Russian)
 9. Levanskiy V. A. *Modelirovanie v sotsialno-pravovykh issledovaniyakh*. Moscow: Nauka, 1986. 156 p.
 10. Weber M. Politika kak prizvanie i professiya. In: Weber M. *Selected Works*. Moscow, 1990. (in Russian)
 11. Grafskiy V. G. *Traditsii i obnovenie v prave: tsennostnoe izmerenie peremen*. Moscow, 1996.
 12. Friedman L. *The Legal System: A Social Science Perspective*. N.Y., 1975.
 13. Grunina V. A. Sinergeticheskie osnovy pravovogo regulirovaniya. *Extended abstract of PhD dissertation (Jurisprudence)*. Vladimir, 2006. 22 p.

Курзанов Сергей Владимирович, аспирант кафедры теории и истории государства и права Московского педагогического государственного университета

e-mail: kurzanovsv@yandex.ru

Kurzanov Sergey V., Post-graduate student, Theory and history of State and Law Department, Moscow State University of Education

e-mail: kurzanovsv@yandex.ru

УДК 34:342
ББК 67.400

ГРАЖДАНСТВО И ПРАВОВОЙ СТАТУС КАК АТРИБУТЫ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ (ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ)

В. Ш. Гасанова, Е. А. Коломейченко

Аннотация. Статья посвящена гражданству, как связующему звену между государством и гражданином. В ней анализируется институт гражданства на разных этапах взаимодействия личности и государства, как неотъемлемый ее атрибут. Авторы полагают, что раскрытие особенностей правового обеспечения сбалансированности интересов личности и государства невозможно без учета содержания института гражданства, его законодательных основ на различных этапах развития нашего общества.

Ключевые слова: личность, гражданин, государство, гражданство, государственность.

CITIZENSHIP AND LEGAL STATUS AS ATTRIBUTES OF PERSONALITY IN THE SYSTEM OF RUSSIAN STATEHOOD (HISTORICAL AND LEGAL ASPECT)

V. Sh. Hasanova, E. A. Kolomeychenko

Abstract. The article deals with the issue of citizenship as a connecting link between the State and the citizen. It analyses a citizenship institute at different stages of interaction between the individual and the State, as its integral attribute. The authors believe that disclosure of the features of the legal balance of interests of the individual and the State is impossible without taking into account the content of citizenship, its legislative frameworks at different stages of development of our society.

Keywords: personality, citizen, state citizenship, statehood.

Понятие «личность» под определенным углом зрения сопряжено с понятием «гражданин». Последнее рассматривается, как правило, в двух измерениях: как лицо, принадлежащее на правовой основе к определенному государству, действующее в сфере публичных интересов (участие в выборах и др.); и как индивид, носитель частных интересов. Имеется в виду область гражданского права, в которой «гражданин» понимается как соответствующий субъект – один из видов участников гражданских правоотношений.

Гражданин – в теории государства, конституционном и международном праве – человек, обладающий всей совокупностью прав и обязанностей, предусмотренных конституцией, имеющий гражданство данного государства, лицо, принадлежащее на правовой основе к определенному государству [1, с. 492].

В современной России признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с Конституцией РФ. Каждый гражданин России обладает на ее территории всеми правами и свободами, а также несет равные обязанности, предусмотренные Конституцией.

Понятие «гражданин» используется не только в плане его общей характеристики, но и для того, чтобы отличить правовое положение гражданина государства от правового положения иностранного гражданина, лица без гражданства, находящихся на территории России [2, с. 24–30].

Очевидно, у них разный объем правоспособности, прежде всего, в политической сфере. Существенно, например, то, что только гражданам Российской Федерации принадлежат политические права и свободы.

Иными словами, *гражданин* – это личность в ее взаимодействии с государством, характеризующаяся системой их взаимных прав, свобод, обязанностей, ответственности.

Очевиден тот факт, что с понятием «гражданин» органически связана однопорядковая категория «гражданство», имеющая особую значимость в определении взаимоотношений личности и государственной власти. В рассматриваемом аспекте проблема всегда привлекала [3, с. 114–115] и привлекает внимание ученых-юристов [4, с. 216–218]. Предварительно и кратко можно определить это понятие так: гражданство – устойчивая принадлежность человека к определенному государству, правовая связь человека с государством.

Исторически было предопределено то, что гражданство стало пониматься как понятие, свойственное государству с республиканской формой правления. В странах с монархической формой правления понятию «гражданство» соответствует, как правило, термин «подданство». Следовательно, подданство – принадлежность лиц к тому или иному государству с монархической системой правления. В целом термины «подданство» и «гражданство» равнозначны по правовому значению.

Вопросам подданства и гражданства уделяли значительное внимание российские ученые дооктябрьского периода. Подданством или гражданством в большинстве случаев признавалась постоянная связь определенного лица с конкретным государством, основанная на обязанности «верности» и «подчинения». Вместе с тем отмечалось, что быть в подчинении властей данной страны обязаны и иностранцы, живущие в ней, для которых обязанность верности государству пребывания не характерна [5, с. 134].

Вопросы подданства и гражданства рассматривал известный отечественный государствовед Ф. Ф. Кокошкин. Он констатировал, что люди, живущие в государстве, являются субъектами, с которыми оно связано определенными юридическими отношениями. Так как государство выступает субъектом свойственных ему прав, то это говорит о наличии других субъектов. Они также имеют соответствующие права и обязанности по отношению к государству (население, проживающее на территории государства). По мнению Ф. Ф. Кокошкина, люди как субъекты обязанностей по отноше-

нию к государству называются подданными, как субъекты прав по отношению к государству – гражданами. Таким образом, гражданин и подданный выражают две стороны одного и того же понятия [6, с. 182].

С позиции более современного конкретного подхода обратим внимание на особенности института гражданства в современном понимании. В большинстве публикаций отмечается, что «гражданство – устойчивая политико-правовая связь человека с государством, порождающая их взаимные права и обязанности» [7, с. 234]. В этом же контексте признается, что «*гражданство* – устойчивая правовая связь человека с государством, выражающаяся в совокупности их взаимных прав, обязанностей и ответственности» [8, с. 121]. В рамках данного подхода, в структуре гражданства выделяется компонент ответственности. В данном случае следует поддержать точку зрения ученых, критически оценивающих такой подход и считающих, что предложение о выделении в институте гражданства юридической ответственности недостаточно обосновано.

Итак, под гражданством РФ понимается устойчивая правовая связь гражданина с Российским государством, выражающаяся в совокупности их взаимных прав и юридических обязанностей.

Под несколько иным углом зрения, с точки зрения нормативно-правовых предпосылок, можно сказать, что гражданство – это совокупность правовых норм, закрепляющих принципы гражданства и регулирующих отношения по поводу гражданства.

В процессе исторического развития нашего государства (послеоктябрьский период) институт гражданства наполнялся новым содержанием. Термин «гражданство» использовался в советском законодательстве с первых лет советской власти, начиная с обращения «К гражданам России» от 25.10 (07.11) 1917 г. [9, с. 25–26].

Первым актом Советской власти по вопросам гражданства был Декрет ВЦИК РСФСР от 23.11.1917 «Об уничтожении сословий и гражданских чинов» [10, ст. 31]. Все существовавшие в России сословия и сословные деления, привилегии и ограничения, гражданские чины были упразднены.

Конституцией (Основным законом) РСФСР, принятой V Всероссийским съездом Советов

10.07.1918, был установлен единый правовой статус для всего населения России – граждане Российской Республики. Отметим, что к полномочиям Всероссийского съезда Советов и ВЦИК относилось издание общих постановлений о приобретении и утрате прав российского гражданства и о правах иностранцев на территории республик [11, ст. 582].

В юридической литературе высказано следующее обоснованное суждение: в советском законодательстве о гражданстве следует различать два периода. Первый – *досоюзный*, когда вопросы гражданства регулировались законодательными актами отдельных республик. И второй – *союзный* период, когда регулирование проводилось в основном актами союзной власти [12, с. 37].

В качестве значимых в историческом аспекте правовых актов уместно выделить Декрет ВЦИК от 01.04.1918 «О приобретении прав российского гражданства» [13, ст. 405], Декрет СНК РСФСР от 22.08.1921 «О принятии иностранцев в российское гражданство» [14, ст. 437].

Конституция (Основной закон) СССР, принятая ЦИК СССР 06.07.1924, закрепила в ст. 7 принцип, по которому для граждан союзных республик устанавливалось единое союзное гражданство.

Как видно, введение единого гражданства не умаляло суверенитета союзных республик, поскольку их собственное гражданство сохранялось. Существенно то, что во внешней сфере гражданство СССР давало возможность каждому советскому гражданину ощущать себя под защитой союзного государства.

Положение о гражданстве СССР, утвержденное постановлением ЦИК и СНК СССР от 13.06.1930, внесло существенные изменения в решение вопросов установления гражданства при рождении, изменения гражданства детей при изменении гражданства родителей. Положение значительно расширило полномочия союзной власти в области гражданства [15, ст. 367].

Конституция СССР, принятая в 1936 г., обусловила необходимость пересмотра законодательства о гражданстве и приведения его в соответствие с новым Основным законом. Следовательно, был разработан законопроект о гражданстве СССР, который был внесен на рассмотрение Верховного Совета СССР. Таким образом,

19.08.1938 был принят первый закон о гражданстве – Закон СССР «О гражданстве СССР» [16].

Примечательно, что этот закон впервые использовал термин «советское гражданство» (ст. 3), тогда как в прежних законодательных актах говорилось о гражданстве СССР, гражданстве РСФСР, гражданстве союзных республик. К тому же в данном законе был конкретно определен и уточнен круг лиц, являвшихся советскими гражданами. Упрощенный порядок приобретения советского гражданства, существовавший ранее, был отменен.

Второй закон СССР от 01.12.1978 «О гражданстве СССР» [17] основан на Конституции СССР 1977 г. В нем воспроизводились соответствующие положения действующей Конституции СССР, были учтены оправдавшие себя на практике положения действовавшего ранее законодательства о гражданстве, а также сложившаяся практика в этой области. В законе устанавливалось, что «гражданство СССР является равным для всех советских граждан независимо от оснований его приобретения» (ст. 1).

Третий закон «О гражданстве СССР», принятый 23.05.1990 [18], характеризуется как начало демократизации правового регулирования института гражданства. Именно в этом законе было введено запрещение лишения человека гражданства.

Современное российское законодательство о гражданстве получило свое развитие с принятием Закона РСФСР от 28.11.1991 № 1948-1 «О гражданстве РСФСР» [19]. Он принимался в соответствии с Декларацией о государственном суверенитете РСФСР, становлением новых отношений, образованием системы новых государственных институтов России, свойственных самостоятельному суверенному государству.

Гражданство в нашей стране, согласно данному закону, является равным, независимо от оснований его приобретения. Закон не выделял никаких особенностей в правовом статусе лиц, ставших гражданами России по различным основаниям: рождению, в связи с принятием в гражданство и т. д. К тому же Закон 1991 г. повторил положение прежнего закона в том, что гражданин России не может быть лишен своего гражданства.

Нормативную основу гражданства современной России составляют правовые нормы, за-

крепляющие правовые принципы этого института и регулирующие отношения по поводу гражданства. Эти нормы содержатся в Конституции РФ 1993 г. и специальном Федеральном законе от 31.05.2002 № 62-ФЗ «О гражданстве Российской Федерации» [20, ст. 2031], принятом взамен Закона РСФСР от 28.11.1991 № 1948-1 «О гражданстве РСФСР».

Конституция РФ внесла существенные изменения в этот государственно-правовой институт. Гражданство России закреплено в качестве одной из основ конституционного строя (ст. 6). Определено и то, что оно является единым и равным, независимо от оснований приобретения. Реальностью стал факт конституционного признания двойного гражданства в современной России. К тому же в ч. 1. ст. 62 Основного закона установлено, что гражданин РФ может иметь гражданство иностранного государства (двойное гражданство) в соответствии с федеральным законом или международным договором РФ. Вместе с тем наличие у гражданина РФ гражданства иностранного государства не умаляет его прав и свобод и не освобождает от обязанностей, вытекающих из российского гражданства, если иное не предусмотрено федеральным законом или международным договором РФ (ч. 2 ст. 62).

В федеральном законе от 31.05.2002 «О гражданстве Российской Федерации» содержатся принципы гражданства России (сохранение гражданства при проживании гражданина России за ее пределами; невозможность лишения гражданина Российской Федерации гражданства или права изменить его; невозможность высылки российского гражданина за пределы России или выдачи иностранному государству (экстрадиции и др.), а также правила, регулирующие отношения, связанные с гражданством, определены основания, условия и порядок приобретения и прекращения гражданства России.

Основная цель этого закона – необходимость дальнейшего укрепления российской государственности с учетом реалий и особенностей экономического развития страны, сбалансированного сочетания государственных интересов и прав личности при решении вопросов гражданства, а также характера взаимоотношений с новыми независимыми государствами.

Из содержания Закона 2002 г. следует, что гражданами РФ являются:

- 1) лица, имеющие гражданство РФ;
- 2) лица, которые приобрели гражданство РФ.

В нашей научной юридической литературе используется также и более конкретизированный подход. Соответственно, признается, что гражданство РФ приобретается: по рождению; в результате приема в гражданство РФ; в результате восстановления в гражданстве РФ; по иным основаниям, предусмотренным действующим законодательством.

Документом, удостоверяющим гражданство РФ, является паспорт гражданина РФ или иной основной документ, содержащий указание на гражданство лица.

Гражданство РФ прекращается вследствие выхода из гражданства РФ, который не допускается, если гражданин РФ:

- 1) имеет не выполненное перед РФ обязательство, установленное федеральным законом;
- 2) привлечен компетентными органами РФ в качестве обвиняемого по уголовному делу, либо в отношении его имеется вступивший в законную силу и подлежащий исполнению приговор.

По-видимому, общесоциальная сущность гражданства в том, что принадлежность к данному институту в современной России – предпосылка политико-правовой активности личности в обществе; предпосылка совершенствования механизма правового обеспечения сбалансированности интересов личности и государства.

Примечательно, что в научной литературе последнего времени такому механизму уделено значительное внимание [21, с. 27–29].

Можно предположить, что раскрытие особенностей правового обеспечения сбалансированности интересов личности и государства вряд ли возможно без учета содержания института гражданства, его законодательных основ на различных этапах развития нашего общества.

По-видимому, основным критерием сбалансированности или несбалансированности интересов личности и государства в России являются законодательные акты в соответствующей сфере. Показательны здесь возможность лишения гражданства в советский период и ее правовое непризнание в настоящее время.

Существенно то, что для реального обеспечения баланса интересов личности и государ-

ства – основного элемента российской государственности – особо значимо не допустить возможного «перекоса» в рассматриваемой сфере отношений. Здесь одинаково необходимы обеспечение реализации как общественных, государственных, так и личностных интересов, а также их защита от возможных злоупотреблений, произвола властей. Заметим, в соответствии со ст. 55 Конституции РФ ограничение прав и свобод применяется «в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства».

Итак, на состояние российской государственности, ее развитие влияют различные факторы. Существует много точек зрения по этому вопросу. Особое значение на этом уровне имеют понятия «личность» и «государство», выступающие теми полюсами, которые оказывают наиболее значительное воздействие на государственность. Более «прикладное» значение в этом отношении имеют «гражданство» и «правовой статус личности» – предпосылки ее активности в государственно-правовой сфере.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Халипов В. Ф.* Энциклопедия власти. – М.: Академический проект, 2005.
2. *Кручинин А. С.* Проблемы реализации конституционно-правового статуса лиц, не являющихся гражданами Российской Федерации // Современное право. 2006. – № 1. – С. 24–30.
3. *Жилин А. А.* Учебник государственного права (пособие к лекциям): учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1. – Петроград, 1916.
4. *Авакьян С. А.* Гражданство // Российская юридическая энциклопедия. – М.: ИНФРА, 1999. – С. 216–218.
5. *Куплевский Н. О.* Русское государственное право: в 2 т. Т. 1. – Харьков, 1902.
6. *Кокошкин Ф.* Лекции по общему государственному праву. – 2-е изд. – М., 1912.
7. *Чиркин В. Е.* Гражданство // Юридическая энциклопедия / под ред. Б. Н. Топорнина. – М., 2001. – С. 234.
8. Большой юридический энциклопедический словарь / сост. А. Е. Барихин. – М.: Кн. мир, 2007.
9. К гражданам России // Рабочий и солдат: орган Петросовета / учредитель – Петроградский совет рабочих и солдатских депутатов. – Петроград, 1917. – № 8. – С. 25–26.
10. Декрет об уничтожении сословий и гражданских чинов // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. – М., 1942. – № 3. – Ст. 31.
11. Конституция (Основной Закон) РСФСР, принятая V Всероссийским Съездом Советов в заседании от 10 июля 1918 г. // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. – М., 1942. – № 51. – Ст. 582.
12. *Гончаров И. А.* Основные этапы развития законодательства о гражданстве в России // Современное право. – 2006. – № 7. – С. 37.
13. Декрет ВЦИК о приобретении прав русского гражданства // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. – М., 1942. – № 31. – Ст. 405.
14. О принятии иностранцев в Российское гражданство // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1921 г. – М., 1944. – № 62. – Ст. 437.
15. Положение о гражданстве Союза ССР // Собрание законодательства СССР 1930 г. – № 34. – Ст. 367.
16. О гражданстве СССР // Ведомости Верховного Совета СССР: официальное издание Верховного Совета Союза ССР / учредитель – Верховный Совет Союза ССР. – 1938. – № 11.
17. О гражданстве СССР // Ведомости Верховного Совета СССР: официальное издание Верховного Совета Союза ССР / учредитель – Верховный Совет Союза ССР. – 1978. – № 11.
18. О гражданстве СССР // Ведомости Верховного Совета СССР: официальное издание Верховного Совета Союза ССР / учредитель – Верховный Совет Союза ССР. – 1990. – № 23. – Ст. 243.
19. О гражданстве РСФСР // Ведомости Съезда народных депутатов РСФСР и Верховного Совета РСФСР: официальное издание СНД РСФСР и ВС РСФСР / учредитель – Съезд народных депутатов РСФСР и Верховный Совет РСФСР. – 1992. – № 6. – Ст. 243.
20. О гражданстве Российской Федерации // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 22. – Ст. 2031.
21. *Морозова Л. А.* Механизм правового обеспечения сбалансированности интересов лич-

ности и государства // История государства и права. – 2011. – № 17. – С. 27–29.

REFERENCES

1. Khalipov V. F. *Entsiklopediya vlasti*. Moscow: Akademicheskiiy proekt, 2005.
2. Kruchinin A. S. Problemy realizatsii konstitutsionno-pravovogo statusa lits, ne yavlyayushchikhsya grazhdanami Rossiyskoy Federatsii. *Sovremennoe pravo*. 2006, No. 1, pp. 24–30.
3. Zhilin A. A. *Uchebnik gosudarstvennogo prava (posobie k lektsiyam): ucheb. posobie. Part 1*. Petrograd, 1916.
4. Avakyan S. A. Grazhdanstvo. In: *Rossiyskaya yuridicheskaya entsiklopediya*. Moscow: INFRA, 1999. Pp. 216–218.
5. Kuplevskiy N. O. *Russkoe gosudarstvennoe pravo: in 2 vol. Vol. 1*. Kharkov, 1902.
6. Kokoshkin F. *Lektsii po obshchemu gosudarstvennomu pravu*. Moscow, 1912.
7. Chirkin V. E. Grazhdanstvo. In: Topornin B. N. (Ed.) *Yuridicheskaya entsiklopediya*. Moscow, 2001. P. 234.
8. Barikhin A. E. *Bolshoy yuridicheskiiy entsiklopedicheskiiy slovar*. Moscow: Kn. mir, 2007.
9. K grazhdanam Rossii. *Rabochiy i soldat: organ Petrosoвета / uchreditel – Petrogradskiy sovet rabochikh i soldatskikh deputatov*. Petrograd, 1917, No 8, pp. 25–26.
10. Dekret ob unichtozheniiy sosloviy i grazhdanskikh chinov. In: *Sobranie uzakoneniy i rasporiazheniy pravitelstva za 1917–1918*. Moscow, 1942. No. 3. Art. 31.
11. Konstitutsiya (Osnovnoy Zakon) RSFSR, priyataya V Vserossiyskim Syezdom Sovetov v zasedanii ot 10 iyulya 1918. In: *Collection of statutes and government regulations 1917–1918*. Moscow, 1942. No. 51. Art. 582.
12. Goncharov I. A. Osnovnye etapy razvitiya zakonodatelstva o grazhdanstve v Rossii. *Sovremennoe pravo*. 2006, No. 7, pp. 37.
13. Dekret VTsIK o priobreteniiy prav rossiyskogo grazhdanstva. In: *Collection of statutes and government regulations 1917–1918*. Moscow, 1942. № 31. Art. 405.
14. O prinyatii inostrantsev v Rossiyskoe grazhdanstvo. In: *Collection of statutes and government regulations 1921*. Moscow, 1944. No. 62. Art. 437.
15. Polozhenie o grazhdanstve Soyuza SSR. In: *Collection of Legislation of the USSR 1930*. No. 34. Art. 367.
16. O grazhdanstve SSSR. *Vedomosti Verkhovnogo Soveta SSSR*. 1938, No. 11.
17. O grazhdanstve SSSR. *Vedomosti Verkhovnogo Soveta SSSR*. 1978, No. 11.
18. O grazhdanstve SSSR. *Vedomosti Verkhovnogo Soveta SSSR*. 1990, No. 23. Art. 243.
19. O grazhdanstve RSFSR. *Vedomosti Syezda narodnykh deputatov RSFSR i Verkhovnogo Soveta RSFSR*. 1992. № 6. Art. 243.
20. O grazhdanstve Rossiyskoy Federatsii. In: *Collection of Legislation of the RF*. 2002. No. 22. Art. 2031.
21. Morozova L. A. Mekhanizm pravovogo obespecheniya sbalansirovannosti interesov lichnosti i gosudarstva. *Istoriya gosudarstva i prava*. 2011, No. 17, pp. 27–29.

Гасанова Вусаля Шахин кызы, кандидат юридических наук, доцент кафедры Всеобщей истории, классических дисциплин и права, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
e-mail: vhasanova@yahoo.com

Hasanova Vusala Sh., PhD in Jurisprudence, Associate Professor, World History, Classical Disciplines and Law Department, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
e-mail: vhasanova@yahoo.com

Коломейченко Евгения Анатольевна, старший преподаватель кафедры Административного, финансового и информационного права НИУ РАНХ и ГС (Нижний Новгород)
e-mail: enja16@yandex.ru

Kolomeychenko Evgenia A., Senior Lecturer, Administrative, Financial and Informative Law Department, Nizhny Novgorod Institute of Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
e-mail: enja16@yandex.ru

УДК 37.012.2

ББК 74.03(2)

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ

Р. С. Бозиев

Аннотация. В статье предложены теория и методология исследования развития образования в национальных регионах России с XVIII в. по настоящее время, определены наиболее отчетливо выделяющиеся периоды этого процесса. Показана социально-политическая обусловленность развития образования.

Ключевые слова: многонациональная Россия, образование в национальных регионах, государственная политика, теория и методология, образовательные системы, этапы развития.

EDUCATION STUDY METHODOLOGY IN NATIONAL REGIONS OF RUSSIA

R. S. Boziev

Abstract. The article analyzes the theory and methodology for the development of education in national regions of Russia from the 18th century till present time and defines the most distinct periods of this process. The article also reveals the social and political conditionality of development of education.

Keywords: multinational Russia, education in national regions, state policy, theory and methodology, educational system, stages of development.

Судьба народов России, их история в последние несколько столетий протекают в рамках Российской империи, Советского Союза и Российской Федерации. И все социальные, экономические и политические процессы в жизни этих народов происходили в рамках развития общероссийской цивилизации. В полной мере это относится и к процессу формирования, становления и развития светской системы образования. Сложность строительства системы образования в национальных регионах определяется уже тем, что здесь испокон веков проживают автохтонные народы, говорящие на языках индоевропейской, кавказской, алтайской и уральской языковых семей.

Серьезным фактором развития национального образования в дореволюционной России является время присоединения близлежащих территорий. Оно началось в XVI в. и продолжалось до второй половины XIX в. На присоединенных обширных территориях проживало множество народов. Они находились на различных уровнях политического, социокультурного, экономического развития, обладали разным статусом, отличались численностью. Одни из них имели сформировавшуюся систему образования, свою письменность, богатое письменное наследие. Другие характеризовались полным отсутствием письменного языка, но при этом обладали богатейшим устным народным творчеством.

Условно по уровню развития образования (и светского, и религиозного) нерусские народы России можно разделить на несколько категорий. Первая – народы со сложившейся системой и религиозного, и светского образования. Сюда относятся Казанские татары, башкиры и отчасти чуваша, присоединенные к России в результате завоевания Казанского ханства. Так, ряд ученых указывают, что конфессиональное образование Казанских татар и башкир началось еще во времена Золотой орды и было свернуто после завоевания Казанского ханства Россией.

Вторая – народы, имевшие разветвленное конфессиональное и зачатки светского образования. Это Крымские татары и ряд народов Дагестана и Северного Кавказа, буряты и калмыки.

Третья – народы, пришедшие к рассматриваемому периоду не только без образования, но и без собственной письменности и алфавита. К ним относятся некоторые народы Дагестана и Северного Кавказа, а также народы Сибири, Севера и Дальнего Востока.

В такой сложной ситуации Россия должна была выстраивать единое государство, единое образовательное пространство. Важной проблемой было не столько удерживать народы в границах державы, сколько их адаптировать, по мере возможности ассимилировать с русским народом, с его культурой и религией. И такой подход правительство дореволюционной России осуществляло планомерно и довольно систематично. Именно поэтому опыт строительства цивилизованного общества в России является бесценным.

Письменная история, документы, характеризующие состояние образования нерусских народов до начала их присоединения Россией, показывают, что в основном действовала система религиозного образования, имевшая разную степень развития и распространения. Не существовало даже зачатков организованного светского образования, не были сформированы предпосылки для его становления.

Процесс развития светского государственного образования в национальных регионах происходил нелинейно и не везде одинаково, что зависело от времени присоединения народов, от уровня их развития, от степени их вовлеченности в развитие политических, экономических и социальных процессов, происхо-

дивших в России. Были периоды, характеризовавшиеся активным стремлением центральных властей и общественности проводить цивилизационные прогрессивные преобразования в регионах, вовлечь присоединенные народы в систему русского мира. Русские учителя и ученые помогали создавать письменность у ранее бесписьменных народов, собирали, систематизировали и публиковали богатства их материальной и духовной культуры. Готовили учительские и иные кадры в столичных образовательных учреждениях. Таким образом происходило формирование национальной интеллигенции, выросшей на русской культуре.

Но были и периоды (официально признаваемые учеными и политиками реакционными), когда прослеживалось стремление насильственно христианизировать и русифицировать эти народы, нивелировать национальные культуры. Это было время гонений не только национальной, но и всей общероссийской культуры. Но в целом, как мы уже сказали, процессы вовлечения регионов в орбиту общероссийского мира были цивилизаторскими и демократическими, что отличало Российскую империю от других.

Анализ имеющейся достаточно обширной научной литературы по рассматриваемому вопросу свидетельствует, что в своем большинстве работы посвящены либо исследованию системы образования отдельного народа в тот или иной период, либо отдельным аспектам процесса развития национального образования. Мало обобщающих работ, но и они не содержат теоретической реконструкции развития национального образования в стране как целостной системы в единстве ее компонент: образовательной сети, образовательных программ, целей образования, контингента учеников и воспитанников, нормативно-правовой базы, педагогических кадров, материально-технической базы, финансирования, связей между различными уровнями образования, управления.

Без ответа остается ряд принципиально важных для теоретической реконструкции исследуемого объекта вопросов:

- какую роль играло развитие образования в реализации государственной политики России в конкретном регионе, и изменялась ли эта роль;

- как развитие образования влияло на изменения образовательной политики государства в целом;

- что исполняло роль движущих сил развития образования;

- существовали ли качественно особые периоды в процессе развития системы образования в том или ином регионе и др.

Преодоление ограниченности частичной реконструкции развития изучаемого нами объекта требует опоры на методологические принципы и средства системного исследования. Известные отечественные методологи И. В. Блауберг, В. Н. Садовский и Э. Г. Юдин, характеризуя особенности системного исследования, писали: «Специфика системного исследования определяется не усложнением методов анализа... а выдвиганием новых принципов подхода к объекту изучения, новой ориентации всего движения исследования. В самом общем виде эта ориентация выражается в стремлении построить целостную картину объекта» [1, с. 16].

В другой работе Э. Г. Юдин выделил следующие принципы системного исследования.

1. Исходным пунктом всякого системного исследования является представление о *целостности* изучаемой системы.

2. Представление о целостности системы конкретизируется через понятие *связи*... В системах особое место занимают связи, которые лучше всего было бы назвать системообразующими. Примером таких связей являются связи управления.

3. Совокупность связей и их типологическая характеристика приводят к понятиям *структуры и организации*.

4. В свою очередь, структура системы может характеризоваться как по «горизонтали» (когда имеются в виду связи между однотипными, однопорядковыми компонентами системы), так и по «вертикали». «Вертикальная» структура приводит к понятию *уровней* системы и *иерархии* этих уровней.

5. Специфическим способом регулирования многоуровневой иерархии является *управление* – разнообразные по формам и по жесткости способы связей уровней, обеспечивающие нормальное функционирование и развитие системы.

6. Наличие управления делает необходимой постановку при исследовании систем, рассматриваемых собственным органом управления, проблемы *целей* и целесообразного характера их поведения.

7. Источник преобразований системы или ее функций лежит обычно в самой системе.

8. В связи с управлением и целесообразным характером поведения систем во многих случаях возникает проблема соотношения *функционирования и развития* системы.

Для всякого системного исследования ключевым является понятие «система». Представление конкретного объекта как системы есть частная проекция на этот объект общего понятия.

Общепринятого определения понятия системы сегодня не существует. Известный методолог В. Н. Садовский, проанализировавший многообразные его трактовки, пришел к выводу, что задача установить какое-то его стандартное значение, по-видимому, неразрешима на строгом формальном уровне, поэтому правильнее говорить об определенном семействе понятий «система», относящихся к разным классам системных объектов. Эту же точку зрения разделяет и Э. Г. Юдин [2].

В самом общем виде система определяется как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связанных друг с другом, которая образует определенную целостность, единство [3, с. 316].

Выделяют различные виды систем: физические, химические, геологические, биологические, технические, социальные и др. **«Социальная система»** – это упорядоченность в определенном отношении взаимодействующих индивидов, вещей, процессов, образующих интегративные качества, не свойственные составляющим ее компонентам» [4, с. 38].

Характерными особенностями социальных систем являются их органичность и целенаправленность. **Органичная система** «есть саморазвивающееся целое, которое в процессе своего развития проходит последовательные этапы усложнения и дифференциации. В этом заключаются специфические особенности органичных систем, отличающие их от систем неорганичных» [2, с. 180].

Целенаправленными называются системы, поведение которых детерминировано прежде

всего не внешними причинами, а внутренними, то есть подчинено детерминации, идущей от образа желаемого результата – цели.

Региональную образовательную систему мы будем понимать как совокупность образовательных учреждений разных видов и типов, расположенных на определенных территориях. Они реализуют образовательные программы соответствующего уровня среди контингента обучаемых и воспитуемых в этих образовательных учреждениях. В систему входят неотъемлемой составной частью педагогические и управленческие кадры, нормативно-правовое обеспечение, материально-техническая база, финансовые средства, органы управления разных уровней. Эти системы объединяются горизонтальными связями между образовательными учреждениями, вертикальными связями между органами управления, целями системы и ее подсистем, результатами образования.

В образовательной системе протекают три основных процесса: *функционирования, роста и развития*.

Процесс *функционирования* – это собственно образовательный процесс, результатом которого становятся изменения в знаниях, умениях, навыках, ценностных ориентациях, отношениях и других психических и физических качествах, которые формируются у учащихся и воспитанников.

Процесс *роста* приводит к расширению образовательной системы без изменения ее качественных характеристик. В результате процесса роста создаются новые образовательные учреждения уже существующих уровней и типов, благодаря чему увеличивается мощность образовательной сети и доступность образования для населения каких-то территорий. Результатом процесса роста является также расширение возможностей уже существующих образовательных учреждений работать с большим по численности контингентом учащихся.

Процесс *развития* приводит к качественным изменениям в системе образования. Его результатом может быть создание учебных заведений новых типов или уровней (например, создание учреждений среднего или высшего профессионального образования). Следствием процесса развития может быть также формирование у образовательных учреждений спо-

собности получать качественно новые результаты обучения и воспитания. Результатом процесса развития могут быть и изменения структуры горизонтальных и вертикальных связей в системе.

Всякая система образования является подсистемой большей социальной системы и связана с другими ее подсистемами. Изменения в большей социальной системе приводят к изменениям в требованиях к результатам функционирования системы образования, изменениям в возможностях ее функционирования, роста и развития. Но сами по себе эти изменения не являются движущей силой изменений в системе образования. Движущие силы находятся внутри нее.

Представленное выше общее понятие образовательной системы служит исходным для исследования и теоретической реконструкции эволюции системы образования в Северо-Кавказском регионе в рассматриваемый исторический период.

Методологические основания исследования. Изучение хронологически длительного периода развития образования как исторического явления требует определения методологических подходов и основ научного исследования. На сегодня в исторической науке определились два методологических подхода – монистический и цивилизационный. В рамках первого выделяются две концепции – марксистская и теория постиндустриального общества. Марксистская (формационная) концепция связана с признанием способа производства в качестве основной детерминанты общественного развития и выделением на этой основе определенных стадий или формаций.

По К. Марксу, материалистический подход к истории базируется на четырех основных принципах: 1) принцип единства человечества и, следовательно, единства исторического процесса; 2) принцип исторической закономерности (Маркс исходит из признания действия в историческом процессе общих, устойчивых, повторяющихся существенных связей и отношений между людьми и результатами их деятельности); 3) принцип признания существования причинно-следственных связей и зависимостей; 4) принцип прогресса. Он рассматривал исторический прогресс как поступательное развитие об-

щества. Материалистическое объяснение истории основано на формационном подходе. Формация у Маркса обозначает логически обобщенный тип (форму) организации социально-экономической жизни общества и складывается на основе выделения у различных конкретно-исторических обществ общих черт и признаков, прежде всего в способе производства. Это исторически определенный тип общества, представляющий собой особую ступень в его историческом развитии. Понятие общественно-экономической формации в учении Маркса занимает ключевое место при объяснении движущих сил исторического процесса и периодизации истории. Он исходит из следующей установки: если человечество закономерно, поступательно развивается как единое целое, то все оно должно проходить в своем развитии определенные этапы. Эти этапы он и назвал общественно-экономическими формациями. Материалистическая концепция истории на основе определенных критериев создает четкую объяснительную модель всего исторического развития. История человечества предстает как объективный, закономерный, поступательный процесс стадийного развития. Формационная теория представляет собой онтологический анализ истории, выявление глубинных, сущностных оснований происходивших событий. Формационный анализ раскрывает движение человечества от изначальных, простых (низших) ступеней или форм к ступеням все более сложным, развитым. Формационная теория позволяет системно раскрыть наиболее общие основания и глубинные тенденции исторического процесса и на этой основе анализировать общие и особенные свойства конкретно-исторических обществ.

Предмет и сфера применения цивилизационного подхода – история как процесс жизнедеятельности людей, наделенных сознанием и волей, ориентированных на определенные ценности, специфические для конкретного социума или культурного ареала (традиции, обычаи, обряды и т. п.). Цивилизационный подход представляет собой в основном феноменологический анализ истории. Он позволяет установить, чем отличается одно общество от другого, на основе изучения особенностей формирования и развития культуры. Цивилизационный подход основывается на исследовании

преимущественно того, что объединяет людей в данное сообщество. При этом внимание больше фиксируется на внешних факторах развития сообщества как системы («вызов–ответ–вызов» и т. д.). Цивилизационный подход, по общепризнанному мнению, еще не приобрел окончательных общеметодологических установок, он продолжает развиваться. И. Н. Ионов [5] выделяет три этапа этой эволюции. На первом этапе (XVIII – середина XIX вв. – Ф. Вольтер, А. Фергюссон, А. Р. Тюрго, И. Г. Гердер, Ф. Гизо, Гегель и др.) доминируют безоглядный исторический оптимизм, сближение идей цивилизации и прогресса, линейно-стадиальная характеристика процесса цивилизации. Системообразующим в концепции прогресса развития было представление о вынесенной в будущее цели истории, для обоснования которой исторические события выстраивались в линейном порядке, а события, не соответствующие схеме, отсекались. Понятие «цивилизация» употреблялось исключительно в единственном числе, обозначая человечество в целом. Национально-культурные различия рассматривались как второстепенные, связанные с особенностями среды обитания, расы, культурной традиции. На этом этапе появились и идеи об истории как совокупности уникальных локальных культур (И. Г. Гердер).

На втором этапе (вторая половина XIX в. – О. Конт, Г. Спенсер, Г. Т. Бокль, Г. Риккерт, Э. Дюркгейм и др.) в теориях исторического процесса продолжали господствовать представления о целостности истории. В работах прослеживается анализ причинно-следственных связей действительности, стремление к историческому синтезу. Развивались идеи об определяющей роли географического фактора, о развитии структуры общества в процессе ее приспособления к окружающей среде. В этот период начали развиваться представления о возможности и наличии множества локальных цивилизаций.

На третьем этапе (XX в. – В. Дильтей, М. Вебер, К. Ясперс, С. Н. Айзенштадт, Ф. Бэбби, М. Блок, Л. Февр, Ф. Бродель и др.) стали доминировать представления об истории как совокупности локальных цивилизаций, являющихся результатом деятельности обществ в конкретных условиях. Особенность этих цивилизаций зависит от особенностей народов, населя-

ющих данный регион и определенным образом взаимодействующих между собой в масштабах мировой истории (О. Шпенглер, А. Тойнби, П. А. Сорокин и др.). Большую роль стал играть анализ субъективных мотиваций деятельности, связанных с мировоззрением различных культур. Объяснительный принцип истории, господствовавший на прежних этапах, сменился принципом герменевтическим (понимания).

Отношение отечественных историков и философов к цивилизационному подходу весьма неоднозначное. Так, А. Панарин считает, что единой цивилизационной теории как таковой не существует, а сам термин «цивилизация» весьма многозначен. При этом он ссылается на то, что в «Философском энциклопедическом словаре» приводится три его значения: 1) синоним культуры; 2) уровень или степень общественного развития материальной и духовной культуры; 3) степень общественного развития, следующая за варварством. По его мнению, цивилизационный подход представляет собой некий набор сходных методологических установок, принципов, что и является причиной аморфности, расплывчатости критериев, по которым выделяются цивилизации, их типы; слабая определенность причинно-следственных связей между этими критериями [6].

Английский исследователь Г. Макленнан провел сравнительный анализ марксистского и плюралистического (цивилизационного) подходов и показал достоинства и недостатки обоих подходов. Он показывает, что если системные аспекты посткапиталистических обществ невозможно рассматривать, не используя марксистские категории (особенно такие, как способ производства и смена общественных формаций), то анализ явлений, приводящих к множественности социальных формирований и их субъективных интересов (урбанизация, потребительские субкультуры, политические партии и т. д.), более плодотворен в плоскости классически плюралистической методологии.

Многие современные отечественные методологи истории и философы (и сторонники, и противники формационного подходов), вслед за Г. Макленнаном, приходят к выводу, что наиболее оптимальным и продуктивным в методологии исторического исследования будет использование достоинств обоих подходов.

Практически все исследования по истории образования и педагогики России, СССР и снова России до самого конца XX в. строились на основе формационно-классового подхода. И это объясняется просто – историческая наука, особенно в сфере образования, всегда была стержневой основой идеологии государства. Она использовалась властями как инструмент управления народом. Так было в царской России, так оставалось и в СССР. К примеру, все тома Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР (под ред. А. М. Арсеньева, Э. Д. Днепров, М. Н. Колмаковой, Н. А. Константинова, Т. Д. Корнейчика, Ф. Ф. Королева, Н. П. Кузина, Е. Н. Медынского, Ф. Г. Паначина, А. И. Пискунова, З. И. Равкина, М. Ф. Шабоевой) были построены на формационно-классовом подходе. Естественный ход истории и демократических преобразований, по мнению авторов глав рассматриваемых книг, жестко сдерживался правящими аристократическими властями, все события анализировались с позиций борьбы классов. Демократические преобразования они считали результатом борьбы передовых сил общества против царского самодержавия. Естественно, что эти фундаментальные с точки зрения идеологии книги определяли также внутреннее содержание и тональность практически всех историко-педагогических исследований периода Советской власти в СССР.

Новый этап в развитии отечественной истории образования и педагогики начался в 1990-х гг. с распада Советского Союза. Этот период характерен тем, что ученые отказываются от господства моноидеологии, стремятся найти новые методологические основания для своих теоретических изысканий. Как одну из заметных и работ этого типа можно назвать коллективную монографию «Современные проблемы истории образования и педагогической науки», которая была подготовлена в Институте теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО в 1994 г. Авторы монографии пытаются найти «альтернативные официальной педагогике пути развития теории и практики отечественного образования». Они подчеркивают, что ими «разработаны современные методологические подходы (цивилизационный, парадигмальный и др.) к реше-

нию на аналитико-синтетическом уровне актуальных проблем истории образования и педагогической науки и на основе этих подходов созданы известные научно-теоретические предпосылки для формирования концепции всемирно-исторического процесса» [7, с. 4].

Полагаем, что такой порыв к поискам новых оснований для историко-педагогических исследований является показателем стремления освободиться от рамок моноидеологии. Но самое главное достижение нового времени заключается в том, что авторы современных исследований по истории образования и педагогики пытаются опираться на принцип историзма, предполагающий объективное, всестороннее научное познание исторических фактов и процессов.

Мы основываемся на:

- принципе историзма, предполагающем подход к пониманию действительности как к изменяющейся, развивающейся реальности. В своем развитии система образования проходила все стадии от простых (низших) ступеней или форм к ступеням более сложным, развитым, от учреждений низшего и начального образования до высших учебных заведений;
- понимании детерминированности внутренними противоречиями процессов развития социальных систем и прохождения ими качественно новых этапов;
- понимании ведущей роли экономических интересов в развитии социальных систем;
- понимании и признании того, что формирование и развитие системы образования в национальных регионах происходило в рамках развития общероссийской системы образования и было обусловлено геостратегической политикой России в регионе.

В работах С. И. Гессена, С. Ф. Егорова, П. Ф. Каптерева, Н. А. Константинова, Ф. Ф. Королева, Е. Н. Медынского, З. И. Равкина, А. И. Пискунова и других показано, что общими факторами, определяющими развитие образования, являются экономические и политические интересы государства, состояние развития общества. Вместе с тем они подчеркивают, что наряду с государством на развитие образования влияют также различные социальные группы и слои общества (религиозные объединения, предприниматели, интеллигенция и др.), стремящи-

еся формировать особые образовательные структуры, отвечающие их интересам. Помимо этого, существенным фактором развития образования является борьба идеологий.

Отметим, что мы исследуем локализованный, достаточно небольшой исторический период развития образования, что определяет необходимость выхода за рамки естественных законов исторического развития общества. Это означает, что наряду с пониманием общей логики развития образования в национальных регионах России мы рассматриваем и механизмы его развития, где случайность зачастую становится значимым фактором.

Мы используем полидисциплинарный, проблемно-хронологический и сравнительно-исторический методы исследования. Использование полидисциплинарного метода определяется необходимостью обращения к результатам работ по смежным отраслям знаний – истории, философии, психологии, культурологии, этнографии и этнологии.

На основе проблемно-хронологического метода мы можем дать достаточно объективную картину генезиса системы образования в национальных регионах России, особенности этого процесса в различные временные отрезки, ее зависимость от объективных и субъективных условий и факторов.

Сравнительно-исторический метод позволяет рассматривать отдельные события и факты в их исторической последовательности и связи; показывать их количественную и качественную характеристики в динамике; особенности этого процесса, детерминированные особенностями региона, экономического и социального развития народов России.

Логика понимания национального образования основывается на исследовании исторических периодов его развития и социокультурных, политических, экономических факторов развития коренных народов страны. Мы полагаем, что главной движущей силой развития образования была реализация государственной политики России в национальных регионах. Но эта политика не оставалась неизменной, однолинейной, в рассматриваемый исторический период она трансформировалась из политики колонизаторской в политику цивилизаторскую. Это определило существование ка-

чественно различных этапов в развитии образования.

Основания для такого предположения дает анализ научных исследований, посвященных различным аспектам государственной политики России в национальных регионах в рассматриваемый исторический период. В этом убеждают также циркулярные документы и архивные материалы.

На наш взгляд, в государственной национальной политике России с точки зрения той роли, которая в ней отводилась образованию, задач, которые оно было призвано решать, можно выделить *шесть* достаточно четко очерченных по времени этапов.

Первые два периода имеют то общее, что проводимая Россией политика носила сугубо колонизаторский характер. Ее цели были достаточно четкими: начать и завершить территориальную экспансию; юридически зафиксировать присоединение территорий; сформировать основы будущей социальной адаптации присоединенных народов; по возможности христианизировать население регионов; завершить Кавказскую войну и колонизацию Северного Кавказа. Но эти два периода отличаются по тому, *какую роль играло образование в системе мер по достижению общеполитических целей.*

Первый этап – последнее десятилетие XVIII в. [8, с. 60–66]. Это период присоединения территорий, во время которого власти занимались освоением земель, усмирением национальных окраин. Да и в самой Российской империи развитой системы светского образования не существовало.

На **втором** этапе – 1800–1840-е гг. – развитие светского образования начинает придавать значение как важному средству реализации политики колонизации регионов. Власть начинает осознавать, что для укрепления позиций не только среди христианских народов, но и среди мусульман необходимо как можно быстрее сформировать прослойку, воспитанную в российских учебных заведениях на традициях русской культуры и на русском языке. Только при этом условии можно было говорить об успешности политики приобщения и адаптации этих народов к законам Российской империи. Это начальный период становления систе-

мы светского образования коренных народов. Именно в это время начинает формироваться государственная образовательная политика: вырисовываются социально-политические мотивы, обозначаются принципы отбора контингента учащихся, обозначаются общие стратегические цели и задачи государства.

На третьем и четвертом этапах государственная образовательная политика трансформируется в политику цивилизаторскую. Качественно изменяются цели образования коренных народов. Но если на третьем этапе система образования существует и развивается как автономная и слабо включенная в общероссийское образовательное пространство, то на четвертом этапе ставится и решается задача ликвидации ее автономии и подчинения общероссийским нормам и требованиям.

Начало **третьего** этапа мы относим к середине 1840-х – началу 1870-х гг. Этот период включает в себя такие глобальные события в жизни народов России, как: завершение Кавказской войны, социальные и политические реформы, связанные с отменой крепостного права, земельная и судебная реформы и т. д. В этот период целями государственной политики стали: адаптация присоединенных народов, укрепление в регионе российского законодательства, создание местной администрации с привлечением представителей коренных народов. Активизировалась работа по формированию социальной инфраструктуры общества и системы образования, а также подготовки среди представителей национальных окраин прослойки просвещенных людей – проводников государственной политики. Разрозненные образовательные учреждения, созданные в предыдущий период, объединились в *систему*, что, на наш взгляд, дает основание предположить, что руководство России начинает формировать государственную политику в регионах с учетом изменившихся целей государства.

Четвертый этап развития региональной системы образования – 1870-е гг. – начало XX в. В данный период происходило активное реформирование всей системы общественных отношений, вызванное бурным развитием капитализма в России. Появление новых видов производства, профессий и производительных сил, формирование новых производственных

отношений, политические события в центральной России отразились и на политике центральных властей в регионах. Главными целями государственной политики в этот период стали: *усиление централизации власти; расширение и утверждение законов Российской империи; активное вовлечение регионов в общественную жизнь страны и в то же время стремление оградить его от революционных волнений самого конца XIX – начала XX в.* Указанные цели привели к необходимости решения следующих задач: развитие новых видов производства, открытие новых предприятий, подготовка людей к работе на них; воспитание общества в духе требований законов государства; развитие системы образования.

Системе образования властями отводилась существенная, если не главная, роль в решении указанных задач. В связи с этим увеличилось разнообразие типов учебных заведений, расширилась сеть образовательных учреждений, сформировались новые уровни образования. Вместе с господствовавшим в государстве и в регионах жестким консерватизмом наметилась тенденция некоторой демократизации доступа детей непривилегированных сословий в образовательные учреждения низшего и среднего уровня, а также в систему подготовки учителей для низших и начальных школ.

В результате уже началу XX в. мы обнаруживаем в национальных регионах России достаточно развитую систему светского образования, имеющую несколько ступеней (начальное общее, начальное профессиональное, классическое и реальное среднее, среднее педагогическое и высшее).

После Октябрьской революции наступил **пятый** этап в развитии образования в национальных регионах страны, охватывающий период с 1918 по 1958 г. Особенно активное развитие получило образование в национальных регионах в первые десятилетия советской власти благодаря принятию ряда важнейших законов и законодательных актов, направленных на сохранение и развитие национальных языков и культур. В 1920–1930-х гг. создавались национальные школы (учебные заведения, осуществлявшие обучение во всех или в части классов на родном языке). Образование в них велось с полным или частичным использованием национального

компонента, направленного на сохранение, развитие и пропаганду национального языка и национальной культуры. Чаще национальные школы создавались в поддержку языка и культуры именно коренного народа, находившегося под угрозой исчезновения или утраты родного языка и культуры. К 1960 г. в РСФСР (в ее состав входили 15 автономных республик, 6 автономных областей и 10 национальных округов) обучение в национальных школах велось на 47 языках [9, с. 741–742].

Важнейшей задачей Института была также подготовка научно-педагогических кадров для национальных регионов РСФСР.

В регионах были открыты 12 филиалов и лабораторий института, постепенно он становился центром по научно-методическому обеспечению образовательного процесса в национальных школах Российской Федерации.

В стране открывались культурные центры, создавались условия для развития национальных литератур, шло изучение языков, началось научное осмысление феномена национальной культуры как неотъемлемой части культуры народов СССР.

Постепенный отход от стратегии активного развития национального образования наметился с проведением школьной реформы в 1958 г. (**шестой этап**) и принятием Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы образования в СССР» и продолжился вплоть до 1990-х гг. Это обосновывалось идеологами тем, что страна в своем духовном и культурном развитии, интернациональном воспитании, в единении прошла этап национальной разобщенности. Период «развитого социализма» должен был характеризоваться отказом от национальной (языковой, культурной и пр.) разобщенности. С конца 1980-х гг. в Российской Федерации начался процесс трансформации национальной школы в образовательное учреждение, которое должно было соответствовать новым условиям развития общества. Национальная школа стала рассматриваться как школа двуязычная и, главное, бикультурная, с достаточно широко представленными родным языком, литературой и культурой в содержании образования, с широкими возможностями формирования этнического самосознания [10, с. 164].

Реформа создала механизм, благодаря которому происходит массовый переход (перевод) многих национальных школ на русский язык обучения с понижением статуса родного языка до уровня учебного предмета. В результате базовый принцип национальной школы – «школа на родном языке», реализовывавшийся в 1925–1960-е гг., по существу сменился иным принципом – «русская школа с родным языком в качестве учебного предмета». В итоге к концу 1980-х гг. в РСФСР обучение на родном языке сохранили только 18 этносов, из них 14 – в пределах начальной школы.

Отметим, что в 1990-е гг. термин «национальная школа» перестал появляться в энциклопедических словарях, в том числе и в Российской педагогической энциклопедии (1993–1999 гг.), или же статьи по национальной школе в словарях отмечались как исторический факт прошлого. Стали сворачиваться образовательные программы общеобразовательных учреждений, родные языки, литература, история при распределении учебных часов были приравнены к иностранным языкам. История зарубежных стран занимала в учебных программах гораздо больше времени и места, чем история народов Советского Союза, а история регионов практически не изучалась.

Всплеск в развитии национального образования произошел с принятием Декларации о суверенитете РСФСР 12 июня 1990 г. и последующим политическим переустройством страны и приданием нового статуса бывшим автономным республикам. По всей стране стал наблюдаться рост национального самосознания, гордость за принадлежность к своему народу. Образовательные программы начали наполняться национально-региональным компонентом, дети получили возможность изучать родные языки, культуру и историю в большем объеме.

Принятый в 1992 г. Закон РФ «Об образовании» практически упразднил категорию национальных школ, превратив их в обычные школы, отличающиеся от других лишь наличием в учебном плане дополнительно родного языка в качестве учебного предмета. В подзаконных актах Министерства образования РФ такие школы стали обозначаться как школы с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения.

Но общая эйфория ощущения свободы и неразбериха в законодательной сфере в первые годы существования государства стали причиной того, что в ряде субъектов начали развиваться сепаратистские тенденции, нашедшие отражение и в системах образования этих субъектов. Поскольку реальной системы в работе федеральных органов управления образованием в плане регулирования и контроля содержания и направленности учебно-воспитательного процесса в этот период не было, каждый регион сам стал определять соотношение компонентов содержания, открывались новые учебные заведения со своими учебными планами и программами, с произвольным выбором языков обучения. В итоге национальный компонент в учебных программах начал занимать преобладающее положение, вытесняя порой федеральный. В тех субъектах Российской Федерации, где стремления этнических элит были на «суверенизацию», национально-региональный компонент рассматривался исключительно или преимущественно как инструмент реализации потребностей и интересов этноса, игнорируя или недооценивая интересы других субъектов (государства, социума, личности). Такой подход к организации содержания национально-регионального компонента становился основой разрушения единого образовательного пространства государства, а не ресурсом его развития.

Такие тенденции не могли не встревожить федеральный центр, поскольку система образования грозила стать платформой для развития центробежных сил. Федеральные власти стали исправлять сложившееся положение уже в первой половине 1990-х г. Проблемами национального образования занялись все: и историки, и политики, и государственные служащие, и люди, весьма далекие от педагогики и образования. По ряду субъектов стали работать комиссии, выводы которых предавались широкой огласке. В итоге все, что касалось национальной школы, стало восприниматься как негатив, как вредное явление. Дефиниция «национальная школа» относительно системы образования национальных регионов практически исчезла из научных и циркулярных источников. Она теперь употребляется, только когда речь идет о школах этнических общин и мигрантов.

Конституция Российской Федерации закрепляет право каждого народа изучать родной язык и культуру, учиться на родном языке. Это определено и в преамбуле Основного Закона РФ, и в п. 2 ст. 26 («Каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества»), и в п. 3 ст. 68 («Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития»).

Президент Российской Федерации В. В. Путин на Первом съезде Общества русской словесности в Колонном зале Дома Союзов 26 мая 2016 г., говоря о стратегической важности и необходимости изучения русского языка и литературы, отметил: «Потому что речь идет о сохранении – ни больше, ни меньше – национальной идентичности, о том, чтобы быть и оставаться народом со своим характером, со своими традициями, со своей самобытностью, не утратить историческую преемственность и связь поколений. Для русских это означает быть и оставаться русскими» [11, с. 13].

Сказанное Президентом России в полной мере относится и к каждому языку, к каждой литературе многонационального народа Российской Федерации. Можно из словарей удалить термин «национальная школа», можно переименовывать сколько угодно институты, но невозможно заставить исчезнуть автохтонные народы Российской Федерации со своими языками, литературой и культурой. Это национальное богатство страны, утрата которого нанесет непоправимый урон всей мировой культуре. Следовательно, проблема сохранения и развития национальной школы должна решаться и на государственном уровне, и на уровне системы образования и науки. Для этого необходим политически взвешенный, научно проработанный подход к созданию условий для развития национальных школ, изучения родных языков, литератур, истории и культуры народов России с учетом исторического прошлого и современных реалий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования. – М.: Мысль, 1970. – С. 7–48.

2. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
3. Философский энциклопедический словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
4. Беляев А. А., Коротков Э. М. Системология организации. – М.: Инфра-М, 2000. – 182 с.
5. Ионов И. Н. Теория цивилизаций: этапы становления и развития // Новая и новейшая история. – 1994. – № 5. – С. 33–50.
6. Философия истории: учеб. пособие / под ред. проф. А. С. Панарина. – М.: Гардарики, 1999. – 432 с.
7. Современные проблемы истории образования и педагогической науки: моногр. сб.: в 3 т. / под ред. чл.-корр. РАО З. И. Равкина. – Т. 1. – М., 1994. – 186 с.
8. Бозиев Р. С. Формирование системы образования на Северном Кавказе (конец XVIII – 30-е гг. XIX в.) // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 60–66.
9. Педагогический словарь: в 2 т. Т. 1. – М.: Изд-во АПН СССР, 1960.
10. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
11. Выступление Президента РФ В. В. Путина на первом съезде Общества русской словесности // Педагогика. – 2016. – № 7. – С. 13–14.
12. Лукацкий М. А. Педагогическая семиология: контуры становления // Ценности и смыслы. 2015. – № 6 (40). – С. 56–64.

REFERENCES

1. Blauberg I. V., Sadovskiy V. N., Yudin E. G. Sistemnyy podkhod v sovremennoy nauke. In: *Problemy metodologii sistemnogo issledovaniya*. Moscow: Mysl, 1970. Pp. 7–48.
2. Yudin E. G. *Sistemnyy podkhod i printsip deyatelnosti: Metodologicheskie problemy sovremennoy nauki*. Moscow: Nauka, 1978. 391 p.
3. Frolov I. T. (Ed.) *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar*. Moscow: Politizdat, 1987. 590 p.
4. Belyaev A. A., Korotkov E. M. *Sistemologiya organizatsii*. Moscow: Infra-M, 2000. 182 p.
5. Ionov I. N. *Teoriya tsivilizatsiy: etapy stanovleniya i razvitiya. Novaya i noveyshaya istoriya*. 1994, No. 5, pp. 33–50.
6. Panarin A. S. (Ed.) *Filosofiya istorii: ucheb. posobie*. Moscow: Gardariki, 1999. 432 p.

7. Ravkin Z. I. (Ed.) *Sovremennye problemy istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki: monogr. sb.: in 3 vol.* Vol. 1. Moscow, 1994. 186 p.
8. Boziev R. S. Formirovanie sistemy obrazovaniya na Severnom Kavkaze (konets XVIII – 30-e gg. XIX v.). *Pedagogika*. 2000, No. 2, pp. 60–66.
9. *Pedagogicheskiy slovar: in 2 vol.* Vol. 1. Moscow: Izd-vo APN SSSR, 1960.
10. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar*. Moscow, 2002.
11. Vystuplenie Prezidenta RF V. V. Putina na pervom syezde Obshchestva russkoy slovesnosti. *Pedagogika*. 2016, No. 7, pp. 13–14.
12. Lukatskiy M. A. *Pedagogicheskaya semiologiya: kontury stanovleniya // Tsennosti i smysly*. 2015. – № 6 (40). – S. 56–64.

Бозиев Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор научно-теоретического журнала РАО «Педагогика»

e-mail: sir-bozieff@yandex.ru

Boziev Ruslan S., ScD in Education, Professor, Editor-in-Chief, scientific and theoretical Journal "Pedagogics"

e-mail: sir-bozieff@yandex.ru

УДК 378
ББК 74.58

К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В. А. Литвинов, В. А. Кемпф

Аннотация. В работе рассматривается связь содержаний образовательных программ по информатике в общеобразовательной школе и образовательных организациях высшего образования. Предметом исследования является эффективность реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в области информационных технологий. На основе системного анализа сделаны выводы о необходимости корректировки содержания образовательных программ в области информационных технологий. Предложено структурно изменить изучение дисциплин информационного цикла при получении высшего образования, существенно усилив роль самостоятельной работы обучающихся на первом этапе.

Ключевые слова: образовательная программа, обучение информатике, квалификационные требования, компьютерная грамотность, междисциплинарная интеграция, информатика.

TO THE QUESTION OF CONTINUITY OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES

V. A. Litvinov, V. A. Kempf

Abstract. This article examines the connection between the contents of educational programs in Informatics at a secondary school and institutions of higher education. The subject of investigation is the effectiveness of the implementation of requirements of Federal state educational standards of higher education in the field of information technologies. On the basis of a systematic analysis the conclusions have been made on the necessity to adjust the content of educational programs in the field of information technologies. It is proposed to structurally change the process of studying the subjects of information cycle while getting the higher education, significantly increasing the role of independent work of students at the first stage.

Keywords: educational program, teaching Informatics, qualification requirements, computer literacy, interdisciplinary integration activity, informatics.

Одним из определяющих факторов социально-экономического развития страны является наличие квалифицированных кадровых ресурсов, подготовка которых начинается на уровне общего образования. Качество и объем знаний и умений, полученных в общеобразовательной школе, во многом определяют дальнейшую профессиональную подготовку на всех уровнях. Для современного общества, характеризующегося многими учеными как информационное общество, важнейшим элементом профессионализма работника является его владение «основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации», наличие навыков «работы с компьютером как средством управления информа-

цией». В данном случае в качестве примера процитированы компетенции, определенные федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) [1], которыми должен обладать юрист. Если же обратиться к квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и других служащих [2], то мы найдем там более ста упоминаний работы с информацией и информационными системами в различных аспектах.

Необходимость приблизить профессиональное образование всех уровней к потребностям экономики нашла свое отражение в образовательных стандартах третьего поколения. Главное отличие ФГОС третьего поколения от своих предшественников заключается в компетентностном

подходе к результатам обучения. Такой подход, по мнению ряда авторов [3], предполагает следование некоторым базовым принципам:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Применительно к изучению дисциплин информационного цикла следует отметить значительный социальный опыт использования информационных технологий, получаемый людьми в юношеском возрасте. Это необходимо учитывать при построении образовательных программ. За последние два десятилетия произошли значительные изменения в определении информатики как науки и как учебной дисциплины. Это находит свое отражение в учебниках и образовательных программах различного уровня. Но при этом можно отметить наличие рассогласованности между программами общего и высшего образования.

По нашему мнению, вполне оправданным является изучение мировоззренческой роли информатики при получении основного общего образования с некоторым дополнением в старших классах общеобразовательной средней школы. Авторы работы [4] подчеркивают, что «совершенствование школьной информатики на современном этапе связано с развитием информатики как фундаментальной отрасли научного знания». Это утверждение согласуется с основными положениями о роли общего образования, высказанного в фундаментальной работе В. С. Леденева [5]. Наличие в школьной программе отдельного предмета «Информатика» в первую очередь преследует мировоззренческую цель.

В то же время школьники вовлечены в различные социальные процессы, связанные с практическим применением современных информационных технологий. Поэтому в общеобразовательной школе необходимо формировать основные умения по компьютерной обработке простейших документов, по доступу к общегосударственным информационным ресурсам, например к portalу «Госуслуги».

Если проанализировать содержание ФГОС основного общего образования, среднего общего образования [6; 7] и школьных учебников по информатике, то можно отметить, что в предметных результатах освоения образовательной программы преобладают «владение навыками алгоритмического мышления» и «владение стандартными приемами написания на алгоритмическом языке программы». При этом в упомянутом выше квалификационном справочнике слово «алгоритм» встречается 18 раз, а «программирование» – 7. Таким образом, можно отметить дисбаланс между потребностями в квалификации будущих работников и умениями, которые формируются в общеобразовательной школе.

В современных информационных технологиях за последние 10–15 лет произошли существенные качественные перемены. Вычислительный аспект применения компьютеров отошел на задний план. Конечно, все сервисы, которые получает пользователь от компьютера, базируются на функционировании тех или иных программ, работающих по заложенным в них алгоритмам. Но основной массе пользователей для получения результата совершенно не требуется знать что-либо о программировании. Приемы работы со многими компьютерными приложениями однотипны и все больше становятся похожими на естественное общение между людьми.

Не отрицая необходимость изучения в общеобразовательной школе архитектуры компьютеров и компьютерных сетей, базовых понятий информатики, считаем, что в общеобразовательной школе в первую очередь должны изучаться наиболее распространенные компьютерные приложения, информация как объект социально-правовых отношений. Основы программирования могут присутствовать только в специализированных блоках старших классов, где информатика преподается по 4 ч в неделю.

Информатика и сопутствующие ей дисциплины имеют как мировоззренческое значение, так и прикладную направленность. В работе [8] отмечается, что, «как ни в каком другом учебном предмете, в информатике необходимо различать теоретические знания и практические навыки работы». Учет этих особенностей позволит повысить эффективность образовательного процесса на протяжении всей образовательной траектории.

Образовательные стандарты высшего образования учитывают специфику будущей профессии обучающихся. Сформулированные в них компетенции ориентированы на соответствующие сферы труда будущих специалистов. Но практическая реализация во многих случаях оставляет желать лучшего. И речь вовсе не о квалификации педагогических работников и используемого ими учебного материала и методов обучения. Проблемы, на наш взгляд, присутствуют уже в примерных программах учебных дисциплин по информатике.

В примерной программе по дисциплине «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности» по специальности 40.05.02 (301001.65) «Правоохранительная деятельность» [9] перечислены знания, умения и навыки, которыми должен обладать обучающийся после изучения школьного курса информатики. Среди них, например, уметь «обрабатывать текстовые, табличные и графические документы», знать «общее устройство персонального компьютера, основные виды офисных информационных технологий». Таким образом, изучение информатики и информационных технологий при получении высшего образования, казалось бы, должно исходить из факта наличия у обучающихся общего представления о современных информационных технологиях и базовых умений их применения. Но уже в указанной примерной программе предусмотрено отведение значительного числа аудиторных занятий для изучения «базовых понятий, определений, терминов и подходов к определению информационных технологий», «методов и форм представления информации в ЭВМ...», «структуры и архитектуры вычислительной системы, основных характеристик персонального компьютера». Цитируемая здесь примерная программа не является уникальной в данной части. Такой

состав содержания дисциплины, по нашему мнению, не соответствует реалиям сегодняшнего дня, не коррелирует с образовательной программой школьного курса.

Не отрицая необходимости наличия у обучающихся представления о современных информационных технологиях и базовых умений их применения, считаем, что при получении высшего образования не имеет смысла тратить на это аудиторные занятия. Во-первых, при полном отсутствии таких знаний и умений следует признать абитуриента не готовым для получения высшего образования. Во-вторых, при наличии частичных «пробелов» в указанной области знаний достаточно грамотно организовать самостоятельную работу обучающегося и контроль ее результатов. Следует также отметить, что повторное изучение базовых понятий информатики приводит к снижению заинтересованности обучающихся.

Ряд авторов [10; 11] отмечают у обучающихся снижение мотивации к получению новых знаний, сопровождающееся завышенной самооценкой. Это связано с тем, что в последнее десятилетие компьютеры в различных их формах прочно вошли в быт. Они потеряли свой таинственный ореол. Сегодняшний первокурсник регулярно пользуется смартфоном не только для того, чтобы позвонить, он также общается с друзьями при помощи различных мессенджеров, пользуется игровыми приложениями и различными интернет-сервисами. Немалое значение имеет и тот факт, что в ряде общеобразовательных школ информатика преподается несколько лет. Поэтому к моменту поступления в институт у вчерашнего школьника складывается образ «компьютерного всезнайки». В то же время далеко не каждый первокурсник может сохранить файл под нужным именем в требуемом каталоге, отличить операцию копирования файла от перемещения.

В работе [10] автор отмечает, что «студенты, привыкшие использовать персональный компьютер как игровую и видеоприставку, как средство общения в социальных сетях, такое примитивное отношение переносят на изучение информатики как предмета». Представляется, что при изучении информационных технологий ярко выраженная ориентация на формирование компетенций просто необходима. Это диктуется тем, что к 18 годам у современ-

ного человека уже приобретает значительный опыт общения с компьютерами. Если же у него не сформировались какие-то умения, то это связано, скорее всего, не со способностями обучающегося, а с его мотивацией.

Дублирование изучения базовых понятий информатики в программах высшего образования имеет негативное влияние на организацию обучения. Во-первых, преподавателю необходимо так организовать процесс обучения, чтобы он был интересен всем обучающимся, которые пришли на 1-й курс с существенно отличающимися знаниями и умениями по предмету. Во-вторых, повторное изучение на аудиторных занятиях школьного материала снижает в определенной степени уровень самостоятельности обучающихся.

Признавая необходимость контроля наличия у обучающихся базовых знаний по информатике, считаем, что это может быть сделано в рамках контроля результатов самостоятельной работы. Для этого необходимо перестроить образовательную траекторию по информационным дисциплинам в процессе получения высшего образования. Изучение информатики и информационных технологий в традиционной форме в течение одного или двух семестров на 1-м курсе трудно вписать в логическую схему связи с другими дисциплинами. Например, данная дисциплина по специальности 400501 (300901.65) «Правовое обеспечение национальной безопасности» изучается во втором семестре 1-го курса. Рассмотрение текстовых редакторов, справочно-правовых систем не может быть поставлено раньше изучения основ работы на компьютере (выше процитированный блок примерной программы). В то же время уже в конце второго семестра обучающиеся должны написать курсовые работы по конституционному и административному праву. Многие преподаватели по юридическим дисциплинам начиная с первого семестра ставят задачи по поиску нормативных документов в справочно-правовых системах. Естественно, курсовые работы должны быть оформлены с соблюдением требований ГОСТ.

Таким образом, наблюдается противоречие между общей практикой обучения на первых курсах и последовательностью изучения материала по основной дисциплине информационно-правового цикла. Второе противоречие

связано с изучением прикладных программных средств и информационных ресурсов на 1-м курсе. Знакомство с криминалистическими и розыскными учетами, изучение интеллектуальных информационных систем, автоматизированных рабочих мест сотрудников органов внутренних дел чисто в теоретическом плане не даст большого результата. Практическая работа с указанными ресурсами будет эффективной при изучении дисциплин 3–4-го курсов.

Если при выполнении практикумов по криминалистике, уголовному процессу и оперативно-розыскной деятельности предусмотреть работу с информационными системами и автоматизированными рабочими местами, то это даст больший эффект, чем выполнение задач первокурсниками, смысл которых им не всегда понятен. Если же узко конкретизировать выполняемые операции, то это будет снижать уровень самостоятельности принимаемых решений и, как следствие, уровень сформированности соответствующих компетенций. В данном случае мы рассмотрели юридическую специальность, но сказанное выше можно отнести также к экономическим и гуманитарным специальностям.

Вредит эффективному формированию общекультурных компетенций в области информатики сложившаяся практика подготовки преподавателями планов семинарских и практических занятий. В большинстве случаев по каждой теме указывается конкретный перечень учебной литературы и первоисточников, в ряде случаев с номерами страниц. Это сужает практику поиска и критического осмысления полученной информации. Представляется, что такие учебные материалы должны содержать только список основной литературы по всей дисциплине. При подготовке к занятию обучающийся сам должен найти дополнительные источники, оценить их достоверность, надежность и актуальность. Многообразие возможных источников не должно пугать, так как это будет дополнительным поводом для возникновения дискуссии на семинаре.

Одним из возможных путей преодоления указанных противоречий может быть разделение базовой дисциплины информационно-правового цикла на две части. Изучение первой части предполагает в основном самостоятельную работу обучающихся и заканчивается зачетом. В качестве примера отметим, что в ряде европей-

ских университетов при подготовке бакалавров по экономическим, юридическим направлениям не проводятся аудиторные занятия по иностранному языку. Студент должен сам выбрать время, когда он сдаст соответствующий экзамен. При этом многие стремятся это сделать уже на 2-м курсе, так как у них имеется реальная потребность во владении иностранным языком.

Вторая специальная часть изучения, условно назовем, «информатики» должна изучаться на 3-м курсе. Наличие вариативной части в информационно-правовом цикле не может использоваться для решения данной задачи, так как в соответствии с требованиями ФГОС «вариативная часть дает возможность расширения и (или) углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей) и дисциплин специализаций». Здесь же предлагается перенести на 3-й курс получение знаний и умений, предусмотренных в базовой дисциплине.

Представляет интерес описанный в работе [11] метод проектов при изучении информатики. Фактически речь идет о решении обучающимися модельных задач, тесно связанных с другими дисциплинами, «с обязательной презентацией этих результатов». При решении модельных задач в большинстве случаев присутствует межпредметная интеграция. Это позволяет студентам лучше, прочнее усвоить практическую значимость программных и аппаратных средств современных информационных технологий.

Многолетняя практика преподавания дисциплин информационно-правового цикла показывает, что при наличии качественно подготовленных материалов для организации самостоятельной работы (мультимедийные презентации, видеофильмы, тренажеры) можно организовать индивидуальные траектории обучения студентов. Особенно это выражено при изучении базовых тем, входящих также в школьный курс. Это оправдывает уменьшение аудиторных занятий в пользу расширения блока самостоятельной работы.

Второе направление повышения эффективности формирования компетенций в области информационных технологий – это развитие межпредметных связей. Сформировать эти компетенции можно только путем соблюдения требований по всем дисциплинам, где в той или иной мере используются информационные технологии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Минобрнауки РФ от 4 мая 2010 г. № 464). – URL: <http://base.garant.ru/198430/> (дата обращения: 01.11.2016).
2. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (утв. постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г. № 37). – Изд. 4-е, доп. – URL: <http://base.garant.ru/180422/> (дата обращения: 01.11.2016).
3. *Мединцева И. П.* Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы 2-й междунар. науч. конф. (Москва, дек. 2012). – М.: Буки-Веди, 2012. – 276 с.
4. *Кузнецов А. А., Захарова Т. Б.* Состояние и перспективы школьной информатики // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе: материалы 2-й Междунар. науч. конф. 2–4 окт. 2014, МПГУ / под ред. А. Л. Семенова, Л. И. Боженковой. – М.: МПГУ, 2014. – С. 461–466.
5. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы: учеб. пособие. – 2-е изд., пер. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). – URL: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 01.11.2016).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 28.10.2016).
8. *Мовчан И. Н.* Инновационные подходы в преподавании информатики в вузе // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 5. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/34180> (дата обращения: 24.10.2016).
9. Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности: примерная программа учебной дисциплины рекомендуется для подготовки (специальности) 031001.65 «Правоохранительная деятельность». – М.: МВД России, 2011. – 31 с.

10. Бояркина Л. А. Проблема снижения качества обучения информатики в вузе // Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, ИТО – Марий Эл – 2012: тез. 9-й Всероссийской науч.-практ. конф. – URL: <http://mari.ito.edu.ru/2012/section/187/97489/> (дата обращения: 27.10.2016).
11. Аминов И. Б., Номозов Ф. Ш., Бустанов Х. Повышение эффективности обучения информатике в вузе с применением современных информационных технологий // Наука и мир. – 2015. – № 4 (20), т. 2. – С. 47–49.
5. Lednev V. S. Soderzhanie obrazovaniya: su-shchnost, struktura, perspektivy: ucheb. posobie. Moscow: Vysshaya shkola, 1991. 224 p.
6. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Minobrnauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897). Available at: <http://base.garant.ru/55170507/> (accessed: 01.11.2016).
7. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Minobrnauki RF ot 17 May 2012 No. 413). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (accessed: 28.10.2016).
8. Movchan I. N. Innovatsionnye podkhody v prepodavanii informatiki v vuze. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*. 2014, No. 5. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/34180> (accessed: 24.10.2016).
9. Informatika i informatsionnye tekhnologii v professionalnoy deyatel'nosti: primernaya programma uchebnoy distsipliny rekomenduetsya dlya podgotovki (spetsialnosti) 031001.65 "Pravookhranitel'naya deyatel'nost". Moscow: MVD Rossii, 2011. 31 p.
10. Boyarkina L. A. Problema snizheniya kachestva obucheniya informatiki v vuze. In: *Primenenie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii, ITO – Mariy El – 2012. Proceedings of 9th All-Russian Scientific-Practical Conference*. Available at: <http://mari.ito.edu.ru/2012/section/187/97489/> (accessed: 27.10.2016).
11. Aminov I. B., Nomozov F. Sh., Bustanov Kh. Povyshenie effektivnosti obucheniya informatike v vuze s primeneniem sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy. *Nauka i mir*. 2015, No. 4 (20), vol. 2, pp. 47–49.

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 Yurisprudentsiya (kvalifikatsiya (stepen) "bakalavr") (utv. prikazom Minobrnauki RF ot 4 May 2010 No. 464). Available at: <http://base.garant.ru/198430/> (accessed: 01.11.2016).
2. Kvalifikatsionnyy spravochnik dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i drugikh sluzhashchikh (utv. postanovleniem Mintruda RF ot 21 Aug 1998 No 37). Available at: <http://base.garant.ru/180422/> (accessed: 01.11.2016).
3. Medintseva I. P. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii. In: *Pedagogicheskoe masterstvo. Proceedings of 2nd International Scientific Conference (Moscow, Dec 2012)*. Moscow: Buki-Vedi, 2012. 276 p.
4. Kuznetsov A. A., Zakharova T. B. Sostoyanie i perspektivy shkolnoy informatiki. In: Semenov A. L., Bozhenkova L. I. (Ed.) *Aktualnye problemy obucheniya matematike i informatike v shkole i vuze. Proceedings of 2nd International Scientific Conference 2–4 Oct 2014, MSPU*. Moscow: MSPU, 2014, pp. 461–466.

Литвинов Владимир Андреевич, кандидат физико-математических наук, доцент, начальник кафедры информатики и специальной техники Барнаульского юридического института МВД России
e-mail: Iva201011@yandex.ru

Litvinov Vladimir A., PhD in physics and mathematics, associate Professor, Chairperson, Informatics and special equipment Department, Barnaul Law Institute of MIA, Russia
e-mail: Iva201011@yandex.ru

Кемпф Виктор Александрович, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры информатики и специальной техники Барнаульского юридического института МВД России
e-mail: Iva201011@yandex.ru

Kempf Viktor A., PhD in Engineering, Associate Professor, Informatics and special equipment Department, Barnaul Law Institute of MIA, Russia
e-mail: Iva201011@yandex.ru

УДК 371.26

ББК 74.202.4

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ: НОВЫЕ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Е. В. Губанова, Г. П. Савиных

Аннотация. Авторы статьи излагают подходы к назначению и порядку индивидуального учета результатов освоения обучающимися образовательных программ. За основу берется идея создания в информационно-образовательной среде школы условий для самореализации учащихся, получению ими образования, согласно собственным интересам, потребностям и склонностям. Охарактеризованы отличия индивидуального учета и оценки образовательных результатов.

Ключевые слова: индивидуальный учет, образовательный результат, достижение образовательного результата, оценка.

INDIVIDUAL RECORD OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS: NEW FUNCTIONS OF MODERN SCHOOL

E. V. Gubanova, G. P. Savinykh

Abstract. The article presents an approach to the purpose and order of the individual record of the results of mastering by students the educational programmes. It is based on the idea of creating in the information and educational environment the conditions for students' self-realization and getting the education according to their own interests, needs and inclinations. The differences of individual records and the assessment of educational outcomes are described.

Keywords: individual record, educational result, achievement of educational outcomes, assessment.

Индивидуальный учет, в указанном статусе, становится частью реализации государственной политики в системе образования. Согласно Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденной Президентом РФ 03.04.2012 г., одним из условий выявления и развития молодых талантов должно стать «развитие и совершенствование экономических и организационно-управленческих механизмов, обеспечивающих учет результатов интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний и внеучебных достижений (формирование портфолио) детей и молодежи при отборе для обучения по профессиональным образовательным программам, создание системы «социальных лифтов»».

Аспект индивидуализации образования, получает сегодня новые смыслы, вытекающие из положений Федерального закона от

29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ), требует как глубокой научно-методологической проработки, так и обновления программно-методического обеспечения.

Достаточно остро ставится вопрос индивидуального учета результатов освоения обучающимися образовательных программ, заявленного в числе компетенций образовательной организации (далее – ОО)¹.

Как новая компетенция ОО, индивидуальный учет, с одной стороны, нуждается в согласовании с компетенциями оценки и контроля, с другой стороны, должен быть наделен самостоятельными функциями и иметь собственное нормативное обеспечение в локальной нормативной базе ОО.

Для системы общего образования применительно к индивидуальному учету важно ак-

¹ Пункт 11 ст. 28 Федерального закона № 273-ФЗ.

центрировать сам атрибут «индивидуальный». Именно в понятийном поле индивидуального (индивидуальности) заключаются предпосылки организационно-функционального содержания процедуры учета.

Вопросам индивидуализации образования, индивидуальной траектории развития личности учащихся в современной педагогике уделяется достаточно большое внимание. Ученые-практики связывают это с трактовкой персональности как «постоянно развивающейся, эволюционирующей творческой субстанции, полагающей в качестве основы своего бытия импульс к самовыражению, поиску и активному адаптированию существующих социокультурных процессов» [1, с. 18]. Основываясь на общенаучном понимании индивидуальности как «неповторимом, самобытном способе бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности» [2, с. 157], ученые разрабатывают концепцию «нового типа рациональности», обогащенного «эмоциональными состояниями, развивающего эмоциональную интуицию» [3, с. 42].

Современная педагогика возвращается к тому, что в свое время декларировал Н. И. Кареев: «Целью самообразования должна быть выработка мирозерцания», а оно «не может быть ни цельным, ни полным, ни стройным, если оно не существует для удовлетворения *индивидуальных потребностей мысли и для руководства в жизни*» [4, с. 65]. К примеру, раскрывая сущность индивидуального стиля жизни, Г. Олпорт говорит о «*безграничности индивидуальности*», выделяя десять возможных единиц для ее комбинации. Г. Олпорт включает в эти «десять единиц» интеллектуальные способности индивида; его темперамент и бессознательные мотивы; социальные установки, интересы и ценности индивида; познавательные схемы и экспрессивные черты индивида; стилистические черты; патологические тенденции и первичные психические способности [5, с. 54]. Ученый приходит к мысли о «стиле жизни» как способе решения «великих проблем жизни, включая проблему самой жизни» [5, с. 455].

Разрабатывая локальную нормативную базу и программно-методическое обеспечение индивидуального учета образовательных результатов учащихся, необходимо, таким обра-

зом, ставить цель содействия самореализации ученика в информационно-образовательной среде ОО.

Несмотря на весьма прагматичный формат компетенции учета образовательных достижений учащихся, становясь индивидуальным, он автоматически попадает в пространство воспитательных задач педагогической практики. Следовательно, и процедуры индивидуального учета, и реализующие их формы и методы, и характер интеграции во внутреннюю систему оценки качества образования (далее – ВСОКО) должны быть направлены на то, чтобы сделать индивидуальный учет средством управления мотивирующими факторами информационно-образовательной среды ОО.

В практическом плане здесь важно провести грань между индивидуальным учетом и процедурами оценки, а также смежными с ней процедурами контроля. За основу различения можно взять назначение, предмет функционирования, инструментарий и субъектов обозначенных процедур.

По критерию «назначение», процедуры учета – это процедуры документирования и хранение оценочной информации; создание базы данных для информирования заинтересованных участников образовательных отношений, в отличие от оценки, назначение которой – устанавливать степень соответствия фактических и планируемых образовательных результатов учащихся, и контроля, назначение которого – организация функционирования и обеспечение качества процедур оценки и учета.

Различен у обозначенных процедур и предмет функционирования. Здесь процедуры учета выступают как процедуры, использующие оценочную информацию. Последняя и является предметом учета. Другими словами, индивидуальный учет (мы принимаем в расчет то, как он заявлен в Федеральном законе № 273-ФЗ), строится на уже готовой оценочной информации, и учесть можно только то, что уже подвергнуто оценке в том или ином ее виде. В свою очередь, контроль будет иметь своим предметом качество, своевременность, эффективность процедур оценки и учета.

Также различен инструментарий рассматриваемых процедур. У оценки это всевозможные контрольно-измерительные материалы

(далее – КИМ), у контроля – это вторичная оценочная информация, а у индивидуального учета – это алгоритмизированные шаблоны, инструкции и учетные формы.

Специфичность и значимость индивидуального учета усиливается тем, что он может и должен быть рассмотрен как катализатор информационной открытости ОО в части качества предоставляемых ОО образовательных услуг. Если руководствоваться требованиями к официальному сайту ОО, информация об индивидуальных образовательных достижениях учащихся отчасти может получить отражение в подразделе «Документы» *обязательного раздела сайта* ОО «Сведения об образовательной организации» в составе информации отчета о самообследовании². В большей же мере такая информация должна отражаться в публичном докладе ОО, в качестве иллюстрации результатов программы развития. В отличие от отчета о самообследовании, содержание которого строго регламентировано³, в публичном докладе данные индивидуального учета результатов освоения учащимися образовательных программ могут быть представлены в относительно свободной форме и действительно подчеркнуть эффективность образовательной деятельности ОО. Более того, отдельные образовательные достижения учащихся, особенно в части результатов освоения дополнительных общеразвивающих программ, индивидуальных проектов и т. п. могут быть включены преимущественно в состав «иной информации»⁴, к которой целесообразно относить публичный доклад.

Поскольку индивидуальный учет результатов освоения обучающимися образовательных программ определяется Федеральным законом № 273-ФЗ как отдельная компетенция ОО, то отдельным должен быть и локальный нормативный акт, его регламентирующий. Если таковым актом считать Положение об индивиду-

альном учете результатов освоения обучающимися образовательных программ (далее – Положение), то в нем необходимо предусмотреть следующие позиции:

- понятийный аппарат индивидуального учета; понимание функционально-смысловых связей с близкими понятиями и процедурами;
- установление формата и содержания процедур индивидуального учета; согласованность с позициями смежных локальных актов;
- взаимосвязь результатов индивидуального учета и результатов прочих процедур ВСОКО;
- интеграция результатов индивидуального учета в содержание текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся;
- включение результатов индивидуального учета в содержание информации, подлежащей размещению на сайте ОО.

Ключевым понятием, охватывающим обозначенные позиции Положения, выступает понятие образовательного результата, которое, собственно, и является прямой предпосылкой включения индивидуального учета в число обязательных компетенций ОО. В образовательном результате необходимо видеть гораздо большее, чем сумма знаний и навыков, ограниченных предметным материалом, соответственно, необходимо контролировать и оценивать меру достижения учащимися этого большего, а значит, и фиксировать достигнутые результаты на уровне общешкольной документации.

Отсюда индивидуальное образовательное достижение следует понимать как частное выражение той или иной группы планируемых образовательных результатов, поддающееся эмпирическому наблюдению, критериальному оцениванию и документальному учету. Примем во внимание, что Федеральным законом № 273-ФЗ понятие «достижение результатов» ис-

² Пункт 3.3. Требований к структуре официального сайта ОО, утв. приказом федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29.05.2014 № 785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и формату предоставления на нем информации».

³ См. Приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией» и приказ Минобрнауки России от 10.12.2013 № 1324 «Об утверждении показателей деятельности организации, подлежащей самообследованию».

⁴ Пункт 2 Требований к структуре официального сайта ОО, утв. приказом федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29.05.2014 № 785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату предоставления на нем информации».

пользуется в определении качества образования (п. 29 ст. 2): «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам <...> и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в т. ч. *степень достижения планируемых результатов образовательной программы*».

Будучи предметом индивидуального учета, совокупность индивидуальных образовательных достижений учащегося должна мыслиться широко и иметь вариативный характер, отражающий связь каждого индивидуального достижения с потребностями и возможностями конкретного обучающегося.

Комплексный подход к индивидуальному учету особенно важен в логике требований ФГОС общего образования к личностным образовательным результатам, в том числе к гражданской активности, нравственной зрелости и социальной ответственности обучающихся.

Ценность индивидуального закрепляется во ФГОС общего образования спецификой универсальных учебных действий (далее – УУД), в состав которых включаются личностные и регулятивные УУД. Требованием к формированию и развитию УУД подчеркивается, что в ходе освоения образовательных программ обучающийся получает должный опыт смыслообразования и нравственно-этической ориентации и обретает необходимые в жизни навыки планирования, саморегуляции, самоконтроля и самооценки.

Можно утверждать в целом, что с введением ФГОС общего образования и вступлением в силу Федерального закона № 273-ФЗ практика документирования индивидуальных образовательных достижений учащихся становится не просто массовой (в отличие от инновационного опыта отдельных педагогов), а обязательной и, соответственно, нуждающейся в разного рода регламентах. В контексте индивидуального учета результаты освоения учащимися образовательных программ тождественны образовательным достижениям учащихся, то есть учитывается именно то, что смог достичь из запланированных образовательной программой результатов каждый конкретный учащийся.

Акцентируя развивающие и воспитывающие задачи индивидуального учета, необходимо подчеркнуть проблему его вариативности как условия и цели самой процедуры индивидуального учета. Вариативность может быть опосредована такими составляющими, как:

- количественные выражения достигнутых результатов: баллы, проценты;
- качественные выражения достигнутых результатов: личные характеристики, рейтинги, топы и др.;
- наглядно-документальные выражения достигнутых результатов: единицы портфолио, стендовая наглядность предметно-пространственной среды ОО.

Индивидуальный учет количественных выражений образовательных достижений учащихся традиционен и на сегодняшний день не претерпел значительных изменений, за исключением практики перевода процентных показателей результатов оценочных процедур в традиционную балльную шкалу. В количественном исчислении фиксируются результаты текущего контроля, промежуточной аттестации, итогового оценивания в части освоения учащимися программ учебных предметов, курсов, модулей и дисциплин учебного плана ООП каждого из уровней общего образования. Также количественной обработке подвергаются результаты комплексных контрольных работ, оцениваемых в процентном измерении. Перевод процентных показателей в балльную шкалу осуществляется по усмотрению ОО. Предметом качественной оценки выступает ряд личностных образовательных достижений учащихся, связанных с их ценностно-смысловыми установками, нравственными ориентирами, опытом творческой самореализации во внеурочной деятельности, результатами социальных практик и т. п.

Формами, которые на сегодняшний день отвечают рассматриваемой логике индивидуального учета и при этом уже вписаны в образовательную практику школ, являются индивидуальная характеристика учащегося и портфолио учащегося.

В числе свойств характеристика учащегося, отражающих ее отнесенность к процедурам индивидуального учета, следует назвать ряд ее составляющих. Характеристика должна отра-

жать индивидуальные психовозрастные особенности учащегося (то есть констатировать достижения ученика в творческой, художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной и др. видах внеурочной деятельности); содержать исчерпывающую информацию об особенностях познавательной мотивации учащегося, наиболее явных чертах его индивидуального познавательного стиля; суммировать основные результаты личностного развития ученика за период освоения ООП того или иного уровня образования. Характеристика должна составляться по единой схеме, быть легко читаемой и понятной для лиц, не знакомых с учеником, на которого дается характеристика. Процесс составления характеристики не должен быть трудоемким.

Говоря о портфолио обучающегося как форме и инструменте индивидуального учета, на первый план следует вывести то, что посредством технологии портфолио учащимся прививаются первичные навыки самооценки, обеспечивается привлечение внимания родителей к успехам своих детей и вовлечение их в сотрудничество с учителем и самими учащимися. Технология портфолио содействует организации сбора информации о динамике продвижения обучающегося во внеурочной деятельности; расширяет пространство информационной открытости ОО.

В ходе индивидуального учета результатов освоения обучающимися образовательных программ можно использовать условное понятие «единица портфолио», которое будет обозначать элемент портфолио, подвергающийся учету и накоплению. Поскольку технология портфолио прямо связана с процедурами получения и предоставления учащимися тех или иных документов, подтверждающих их индивидуальные образовательные достижения, классный руководитель (тьютор) консультирует по мере необходимости учащихся в части оформления портфолио и его содержимого. Также классный руководитель (тьютор) оказывает возможную посредническую помощь при возникновении у

учащегося затруднений в части получения тех или иных подтверждений его индивидуальных образовательных достижений.

Особое внимание в организации индивидуального учета образовательных достижений учащихся следует уделить учету результатов защиты учащимися индивидуальных проектов. ФГОС начального общего образования также указывает на необходимость использовать в процессе оценки «разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка)»⁵. ФГОС основного общего образования усиливает роль проектов в системе оценки, подчеркивая необходимость включать в систему оценки *результаты проектной деятельности обучающихся*⁶.

Оценочные данные по индивидуальному проекту, если таковой будет предусмотрен в рамках ВСОКО, следует фиксировать как самостоятельный элемент учетной документации.

Полагая целью индивидуального учета развитие взаимодействия участников образовательных отношений посредством накопления и документирования информации об индивидуальных достижениях учащихся в урочной и внеурочной деятельности, ключевой идеей индивидуального учета следует считать идею комплексного подхода. Процедура достаточно проста в исполнении, если заранее обеспечен шаблонами учетной информации и осуществляется на основе ясного алгоритма действий, понятного всем субъектам индивидуального учета.

Комплексный подход означает, что в документированном продукте индивидуального учета будет представлена как информация по предметным и метапредметным образовательным результатам, так и информация по личностному развитию ученика, косвенно отраженная в характере единиц портфолио и качестве индивидуального проекта. Комплексный подход к индивидуальному учету необходим и с точки зрения требований ФГОС к интегрированному (триединому) образовательному результату. По-

⁵ Пункт 19.9.5 разд. III ФГОС НОО, утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с учетом изменений, внесенных приказами Минобрнауки России от 22.09.2011 № 2357 и от 29.12.2014 № 1643).

⁶ Пункт 18.1.3.6 разд. III ФГОС ООО, утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

жалуй, именно в таком разрезе индивидуальный учет обретает широкие методологические корни, связанные с вопросами саморазвития учащегося в среде образования. Вслед за В. В. Краевским, мы можем говорить, что наше время «с особой остротой проявило проблему нравственного совершенствования, без которого никакие интеллектуальные достижения не сделают человека счастливым». По В. В. Краевскому, современно построенный инновационный педагогический процесс стремится к тому, чтобы «необходимость в руководстве отпала» и субъект учения сам мог распоряжаться своим познавательным потенциалом, будучи способным к самовоспитанию и самообразованию [6, с. 200].

Подводя итог, подчеркнем, что индивидуальный учет образовательных достижений учащихся, функционируя как особая процедура в рамках ВСОКО, обладает весьма солидным потенциалом в части совершенствования информационно-образовательной среды ОО и оптимизации процесса управления качеством образования. Комплексный подход к организации и программно-методическому обеспечению индивидуального учета позволит вывести ВСОКО на требуемый ФГОС общего образования уровень оценки образовательных достижений учащихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Граф В., Ильясов И. И., Ляудис В. Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 79 с.
2. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
3. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. – М.: ИНИОН, 1992. – 51 с.
4. Кареев Н. И. Письма к учащейся молодежи о самообразовании. – Изд. 10-е, стер. – М.: URSS: Либроком, 2009. – 164 с.
5. Олпорт, Г. Становление личности: избр. тр. / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
6. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 400 с.

REFERENCES

1. Graf V., Ilyasov I. I., Lyaudis V. Ya. *Osnovy organizatsii uchebnoy deyatel'nosti i samostoyatel'noy raboty studentov*. Moscow: Izd-vo MGU, 1981. 79 p.
2. Frolov I. T. (Ed.) *Filosofskiy slovar*. Moscow: Politizdat, 1991. 560 p.
3. Lyaudis V. Ya. *Innovatsionnoe obuchenie i nauka*. Moscow: INION, 1992. 51 p.
4. Kareev N. I. *Pisma k uchashchey'sya molodezhi o samoobrazovanii*. Moscow: URSS: Librokom, 2009. 164 p.
5. Olport G. *Stanovlenie lichnosti: selected works*. Moscow: Smysl, 2002. 461 p.
6. Kraevskiy V. V., Berezhnova E. V. *Metodologiya pedagogiki: novyy etap: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy*. Moscow: Akademiya, 2008. 400 p.

Губанова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой менеджмента и управления проектами Московского института открытого образования

e-mail: e_gubanova@mail.ru

Gubanova Elena V., PhD in Education, Chairperson, Management and Project management Department, Moscow Institute of Open Education

e-mail: e_gubanova@mail.ru

Савиных Галина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и управления проектами Московского института открытого образования

e-mail: savinihgp@mioo.ru

Savinykh Galina P., PhD in Education, Associate Professor, Management and Project management Department, Moscow Institute of Open Education

e-mail: savinihgp@mioo.ru

УДК 37.013.42

ББК 74.6

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ОСНОВНЫЕ ТЕЧЕНИЯ

А. Н. Джуринский

Аннотация. В статье изучена социальная парадигма в педагогике России и за рубежом. Охарактеризованы идеи и концепции, где социум рассматривается как ведущее условие развития и воспитания личности. Проанализированы особенности этих идей и концепций.

Ключевые слова: неоклассическая социальная педагогика, концепции бихевиоризма, концепции ценностного образования, педагогические идеи рационализма, когнитивистские концепции, концепция контекстного образования, концепции человеческого капитала, педагогические идеи неомарксизма.

SOCIAL PEDAGOGY: MAIN TRENDS

A. N. Dzhurinskiy

Abstract. The article deals with the social paradigm in pedagogy in Russia and abroad and elaborates on the ideas and concepts in which society is regarded as a driving condition for the development and education of a person. The features of these ideas and concepts are analyzed.

Keywords: neo-classical social pedagogy, behaviorism concept, concepts of value education, pedagogical ideas of rationalism, cognitivist concept, concepts of context education, concepts of human capital, pedagogical ideas of neo-Marxism.

Социальные подходы, учитывающие, что педагогические идеи и практика существуют в пределах определенной общественной и культурной среды остаются первоначально важными в педагогических исследованиях. Изучается приобщение человека к культурным и общественным ценностям в процессе обучения и воспитания. Принимается в расчет, что воспитание и обучение служат ареной проявления экономических, культурных, политических, религиозных и иных общественных интересов социума и отдельных его страт. Педагогическая наука вводит в осмысление обусловленности, взаимозависимости общества, государственной политики, педагогики и образования.

Социальная педагогика является одной из наиболее влиятельных парадигм в мировой педагогической мысли и школе. Социальная педагогика базируется на идеях о воспитании и обучении как ретрансляторах культуры. Образование трактуется как передача молодым поколениям универсальных элементов мировой и национальной культуры. Социальная педагогика аргументируется в идеях, концепциях и теориях, где социум рассматривается как ведущее условие развития и воспитания личности.

Интерпретаторы социальной педагогики ставят задачу усвоения таких культурных ценностей, которые позволяют учащимся безболезненно вписываться в общественные структуры. Они

полагают, что биологический и социальный факторы образования действуют в связке, причем среда корректирует наследственность. Идеологи социальной педагогики намерены дать новую жизнь систематическому академическому образованию в пределах стандартизированных программ. В числе их приоритетов – словесно-книжное обучение, управление образования.

К перечню основных идейных течений в российской и зарубежной социальной педагогике на пороге XX–XXI вв. относятся:

- неоклассическая социальная педагогика;
- концепции бихевиоризма;
- концепции ценностного образования;
- педагогические идеи рационализма;
- когнитивистские концепции;
- концепция контекстного образования;
- концепции человеческого капитала;
- педагогические идеи неомарксизма.

При оценках критериев социальной педагогики нельзя не учитывать постоянную эволюцию, динамику и взаимосвязи в педагогической мысли. В научном педагогическом знании происходит постоянная идейная перекличка. При осмыслении социальной детерминанты воспитания и обучения необходимо избегать упрощений, имея в виду сложную систему взаимовлияний и переходов, когда биологические особенности личности могут выступать как фактор вторичного, социального свойства.

Будет заблуждением полагать, будто педагоги, усматривая достижение целей воспитания и обучения в опоре в первую очередь на внутренний потенциал личности, пренебрегают потребностями социального образования. Один из них – американец К. Роджерс так расценивает подобные потребности: «Школа должна наполняться дыханием жизни и в качестве “общества в миниатюре” стремиться воспроизводить те или иные политические, экономические и технологические процессы, облегчая тем самым социализацию детей» [1].

В свою очередь, сторонник первичности общественного фактора в образовании французский ученый П. Бурдьё осуждает традиционную социализацию личности как передачу знаний в виде принуждения слабых (учащихся) сильными (преподавателями, школьными администраторами, политиками). Идеи подобного образования, где сделан акцент на конфликте, по его мне-

нию, провоцируют формирование негативных асоциальных качеств человека [2].

Показательны также выводы российского ученого Ю. В. Ковас относительно переплетения при становлении личности генетических и социальных детерминант: 1) психические черты личности развиваются под влиянием генов и среды; 2) ни одна характеристика человека не развивается исключительно под генным воздействием; 3) генетическое влияние происходит при воздействии множества социальных факторов; 4) стабильность учебных результатов школьника объясняется влиянием генов, нестабильность – влияние средовых факторов и т. д. [3].

Неоклассическая социальная педагогика.

Неоклассическое понимание социальной педагогики предлагает ряд российских педагогов. Они видят в школе основное социальное условие образования. Образование представляется специфической моделью общественной среды, важнейшим социальным институтом, где закладываются не только основы личности, но и в значительной степени – государственности.

Социальная педагогика, соответственно, занимается проблемами «образования на перспективу», исследуя пути раскрытия потенциала личности как члена социума. Образование рассматривается как сложная структура, где решаются не только образовательные, но и иные социальные цели, в особенности приобщения к культуре.

При наличии определенной идейной общности вопрос о социальной педагогике в российской науке остается дискуссионным. Как сопредельную с общей педагогикой рассматривают социальную педагогику Г. Н. Филонов и В. Г. Бочарова. Они видят назначение социальной педагогики в конкретизации положений общей педагогики применительно к тем или иным общественным условиям. В. П. Беспалько рассуждает о социальной педагогике как движении образования в «общем эволюционном потоке развития общества». А. В. Мудрик рассматривает социальную педагогику в условиях усвоения и воспроизводства культуры, развития, приспособления, обособления, самоизменения личности. Он включает в состав социальной педагогики ряд разделов: социология воспитания, философия социального воспитания, теория и методика социального воспитания и

др. Н. Л. Селиванова, размышляя о социальной педагогике, аргументирует стратегию взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания. О воспроизводстве путем социальной педагогики «универсального общества» говорит А. И. Субетто. В контексте всех «систем бытия» видит социальную педагогику Н. М. Таланчук. Е. А. Ямбург фиксирует в социальной педагогике в первую очередь отражение материальной и духовной реальности социума [см.: 4].

На Западе идеи неоклассической социальной педагогики восходят к О. Конту, Э. Дюркгейму, Алену и другим европейским философам XIX–XX вв.

Французские мыслители П. Бурдьё, Ж. Капелль, Л. Кро, Ж. Мажо, Ж. Шато и др. верны пониманию образования как бастиона традиционных ценностей, учителя – как вершителя судеб учащихся («Школа хотя и не тюрьма, но крепость», – пишет Ж. Шато [см.: 5]).

Эти ученые высказывают надежды посредством коррекции внешнего воздействия формировать дееспособное поколение, считая аксиомой социальную детерминированность образования. Так, П. Бурдьё настаивает на определении и учете таких социальных детерминант образования, как социальные страты, культурно-исторический опыт [2].

Возрос интерес к классическим идеям социальной педагогики в США (Г. Кэвелти, П. Р. Мэй, Д. Равич, Ч. Е. Финн и др.). Интерес опирается на понимание образования как инструмента общественных связей в сложно стратифицированном социуме, на идеи систематического академического образования. Образование с точки зрения ряда американских ученых выполняет «терапевтические функции» социальной мобильности, дает умения конкуренции, возможности выбора для достижения идеалов «американской мечты».

В США приобрели популярность идеи «социальной зависимости», смысл которых состоит в предположении, что если разделяющие общую цель учащиеся сотрудничают между собой, то педагогический результат оказывается более значительным, чем если бы они занимались порознь или соперничали друг с другом. При этом едва ли не главным носителем общественных ценностей считается педагог. Как рас-

суждает П. Мэй, при воспитании общественных норм морали педагогу следует осуществлять возможно более строгий контроль [6].

Традиционные идеи социальной педагогики разделяют многие азиатские ученые. Так, индийский педагог Сатья Саи утверждает, что человек – прежде всего существо общественное и что воспитание и обучение должны создавать предпосылки для гармоничной жизни в обществе [см.: 7]. Филиппинский педагог Э. Аберин подчеркивает как неоспоримую идею, что «образование должно поддерживать и укреплять тот или иной тип общества; страна и ее народ могут идти верной дорогой только с помощью образования». Японские ученые Кейко Секи и Тадаши Эндо особый упор ставят на воспитании группового сознания, что позволяет личности с максимальной отдачей вкладывать силы, знания, профессиональные умения в общественно значимые ценности, исключать враждебное отношение к социальной действительности. Размышляя над педагогической коллизией конфликта личности и группы, они считают, что образование позволяет осваивать картину мира и умерять эгоцентризм отдельной личности [см.: 8].

Многие идеи неоклассической социальной педагогики выглядят целесообразными и перспективными. Вместе с тем призывы ее идеологов к универсальному образованию, жесткому управлению образованием, сохранению за учителем роли главного участника педагогического процесса сегодня выглядят устаревшими и препятствуют прогрессу школы.

Концепции бихевиоризма. Заметной в социальной психолого-педагогической парадигме оказалась концепция бихевиоризма (от англ. behavior ‘поведение’). Концепция пользовалась широкой популярностью в мировой педагогике вплоть до 1960-х гг. Ведущие идеологи концепции – американские ученые Б. Блум, Р. Гарнье, Б. Скиннер и др. – воспитание и поведение личности связывают с совокупностью рефлексивных реакций индивида, лишь количественно отличающихся от реакций, свойственных остальным людям. Одно из главных предположений бихевиоризма применительно к образованию состоит в том, что человеческое поведение – управляемый процесс. В обучении и воспитании выделяются «поведенческие акты» и «наблюдаемые действия».

Бихевиоризм установил важность внешней среды как определяющего фактора в человеческом поведении, успешно объяснил ряд аспектов воспитания и поведения как следствия социальных факторов. Предложена педагогическая модель, где при социальной адаптации молодежи через образование упор сделан на усвоении знаний. На первый план выдвинута задача умственного развития. Учебные цели соответственно формулируются через «наблюдаемые действия» и ориентируются по преимуществу на репродуктивное обучение (заучивание, воспроизведение, повторение образцов).

Так, Б. Блум [9] утверждает, что всякая образовательная программа может быть переведена в «поведенческий репертуар» знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть в процессе образования. Успешное обучение должно обставляться определенными условиями: внутренними (наличие у учащихся необходимых понятий и навыков) и внешними (организация процесса обучения, структурирование изучаемого материала и пр.). Блумом предложена система категорий педагогических целей (таксономий). Речь идет о двух группах таксономий: одна касается знания (когнитивные цели), другая – чувств учащегося (аффективные цели). По степени сложности когнитивные и аффективные цели включают несколько уровней. В первом случае – получение информации, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Во втором – направленность внимания, ответная реакция, выбор предпочтений. Каждая таксономия снабжена комментариями, проверочными заданиями. Все задания ориентированы на творческое учение.

По убеждению Блума, большинство школьников в состоянии успешно обучаться тому, что дается в разумных пределах. Он полагал, что учащийся средних способностей может повысить успеваемость в пределах двух стандартных отклонений (сигм), если будет сочетать групповые занятия с получением индивидуальных консультаций. Выделено несколько категорий учащихся: малоспособные, талантливые (около 5%) и обычные (около 90%). Эффективность усвоения знаний измеряется прежде всего затратами учебного времени.

По Б. Скиннеру, педагогическое мастерство состоит особенно в том, чтобы обеспечить

формирование таких качеств учащихся, как ответственность, готовность к сотрудничеству, общительность. Им предложена модель инициации поведения личности, в основе которой – тезис об обязанности общества обеспечить благополучие отдельного человека. Он пишет в этой связи: «Гуманистом является не тот, кто лишь констатирует влияние социума на человека, а тот, кто учитывает это влияние, когда думает о будущем человека» [10].

Ученый ставит на первый план проблему регулирования внешнего поведения человека, выработку у индивида реакций на основе социально одобряемых норм жизни. Соответствующие качества личности, по его мнению, поддаются тренировке. Главным средством формирования нового поведения называется регулярное подкрепление. Предлагается точно очерчивать и организовывать педагогический процесс в виде подачи небольших порций учебного материала, что должно вызвать запланированные реакции, контролировать их усвоение и обеспечить плавный переход к усвоению очередных доз учебной программы.

Сегодня бихевиоризм не пользуется былой популярностью. Педагогика, тем не менее, интерпретирует унаследованные от него идеи, ориентировавшие на ценностные стимулы образования.

Педагогике бихевиоризма близки идеи интерактивного образования: А. Рейнер – Германия, Э. Гоффман – США и др. Исходными тезисами интерактивного образования являются представления о приобретении знания в ходе социального взаимодействия, сопровождающегося острым переживанием действительности, возникновением эмпатии и рефлексии. Интерактивное образование видится в виде игры по аналогии с театральным представлением.

Концепции ценностного образования. Сторонники концепции ценностного образования Л. Кольберг, Н. Д. Никандров, Л. Ратц, С. Саймон, М. Хармин и др. провозглашают необходимость сознательного усвоения социальных нравственных норм. Они исходят из необходимости формировать персональные системы ценностей, способность к нравственным суждениям и поступкам через индивидуальное и самостоятельное осмысление и принятие таких личностных качеств, как свобода выбора, неза-

висимость, альтруизм, ответственность, противостояние авторитарным предписаниям.

Российский ученый Н. Д. Никандров [11] полагает, что при образовании следует ориентироваться на традиционные накопленные человечеством наиболее значимые нравственные ценности, сохранять преемственность с педагогически оправданными ценностями советской педагогики («абстрактно говоря, тот набор ценностей совсем не плох, он включает многое из того, что мы сейчас называем общечеловеческими ценностями»).

Американский ученый Л. Кольберг [12] рассматривает воспитание и обучение по трем восходящим последовательным ступеням (уровням): 1) доморальный (принуждение к послушанию); 2) ролевой комфортности (поощрение быть «хорошим мальчиком», доверяться авторитету педагога); 3) признание социальных нравственных норм (ориентация на общественно ценностные принципы нравственности). На первом уровне воспитание предупреждает дурные поступки. На втором уровне моральные ценности осваиваются при выполнении тех или иных социальных ролей, поддержании общепринятых норм. На третьем уровне ценностные установки укореняются в виде прочного позитивного отношения к общественным нормам, правам и обязанностям. По Кольбергу, воспитание состоит в решении возникающих на каждом из таких уровней проблем. Вершины воспитанности, полагает он, возможно достичь лишь во взрослом возрасте.

Педагогические идеи рационализма. Педагогика рационализма сосредоточена на обосновании возможно более действенных путей приобретения знаний, социальной адаптации учащихся через школьное образование. Как утверждает американский педагог Э. Эриксон, подобная «парадигма школьного образования, быть может, и стареет, но отнюдь не принадлежит истории» [13].

В крайнем виде идеи рационализма отражены в концепции «школы-фабрики» [см.: 4]. Ее теоретики рассматривают преподавателя «менеджером», регулирующим воспитание и обучение учащихся, которые приобретают «поведенческий репертуар» (знания, умения, навыки), необходимый для жизни в обществе. Роль учеников, согласно концепции «школы-фабрики», по преимуществу пассивна.

Убедительно критикует пороки «школы-фабрики» немецкий педагог Д. Финк: «Человека видят как сырье, как материал, который становится податлив, если только прибегнуть к правильным методам влияния и управления». Другой критик «школы-фабрики» американский ученый Р. Бернс опасается, что соответствующее воспитание и обучение превращают человека в зомби, который не в состоянии воздействовать на систему сложившихся отношений, будучи вынужден демонстрировать послушание, подчинение общему ритму деятельности, подвергаясь нивелировке, становясь объектом жесткого контроля, поощрений и наказаний. Подобное образование, замечает Р. Бернс, осуществляется слишком дорогой ценой – игнорированием подлинных потребностей и интересов ребенка [см.: 8].

Когнитивистские концепции. Заметное место в социальной педагогике занимают концепции когнитивизма. Они пришли на смену бихевиоризму, став популярными психолого-педагогическими установками социальной направленности.

Их сторонники в США Дж. Брунер, Дж. Гилфорд, К. Левин, Р. Фейерштейн, Д. Межиров и др. заявляют о приверженности интеллектуализму образования, указывают на необходимость давать систематическое образование. Они утверждают, что знания усваиваются надежнее, если имеют личностную значимость. По их суждениям, мыслить продуктивно – значит перерабатывать информацию путем быстрого восприятия, умозаключений, работы памяти, многомерного видения проблемы, накопления опыта обучения и т. д.

Дж. Брунер доказывает, что восприятие социума человеком зависит от системы приобретаемых общественных ценностей. По Брунеру, образование есть создание личного «культурного опыта», обусловленного конкретной социальной средой. Он видит учащегося не пассивным потребителем, аккумулирующим знания и навыки, а активным исследователем окружающей действительности. Школа, по его словам, есть «вход в мир разума». Образование рассматривается как процесс, на который обучаемый сам может оказать существенное влияние. При этом формируется потребность «учить себя».

При обучении, по мнению Брунера, следует стимулировать внутреннюю мотивацию: любо-

пытство, стремление к компетентности (способности совершить и узнать что-либо), феномен идентификации (стремление достичь компетентного уровня знаний), тягу к взаимодействию (желание учиться в группе). Дж. Брунер пишет: «Не следует рабски принаравливать к естественному ходу развития познавательной энергии ребенка, а, напротив, надлежит направлять его умственное формирование» [14].

Для умственного развития, по Брунеру, наиболее важным является структуризация знаний. Стержнями всякого учебного знания считаются фундаментальные идеи соответствующих наук. Вокруг таких идей следовало концентрировать различные факты. При трансляции структурированного знания выделяются два главных способа: передача принципов, а также знаний и умений. Перенос принципов должен начинаться с усвоения общей идеи как базы узнавания и решения частных проявлений усвоенной идеи.

Структуризация знаний, по суждению Брунера, эффективно осуществляется в так называемых спиральных программах, где основные понятия по предмету вводятся уже на первом этапе обучения, а затем расширяются и углубляются.

Обучение предлагалось вести «путем открытий», где акцент делается на самостоятельной исследовательской работе учащихся, открывающих для себя новые идеи.

Брунером также выдвинута идея проблемного обучения. Предлагалось систематизировать учебный материал так, чтобы учащийся при его усвоении опирался на собственную интуицию и эвристическое мышление. Предусматривалось путем решения проблем в процессе самовыражения возбуждать дополнительную учебную мотивацию.

Ученый утверждает, что «любого человека в любом возрасте можно обучить основам любой науки, если найти правильную форму преподавания». Брунер своими экспериментами в значительной мере доказал подобный тезис. Он объясняет неудачи обучения несоответствием подачи дидактического материала способам восприятия учащимися окружающего мира, а также несовершенством учебных программ. Предлагались четыре условия модернизации программ: 1) доступность основных понятий; 2) соотнесение отдельных фактов со всей программой; 3) предоставление моделей

понимания сходных явлений; 4) регулярное повторное изучение учебного материала.

Дж. Межиров [15] в своей концепции преобразующего обучения на первое место ставит идею о том, что учебно-воспитательный процесс эффективен лишь тогда, когда встает вопрос о формировании взглядов на мир, когда учение оказывается интуитивным, творческим, эмоциональным. Главное внимание в процессе учения уделено опыту учащегося и интерпретации им этого опыта.

Концепция когнитивизма востребована не только в США. Одним из примеров теоретических поисков, касающихся когнитивного обучения, могут служить идеи французского педагога Ф. Мерье. Ученый предложил дидактическую модель, которая включает три основных элемента: четкая постановка цели обучения, инициация «умственных операций» учащегося, применение учащимися личной, наиболее эффективной стратегии обучения. Последний элемент включает, в частности, выбор приемов приобретения знаний (синтетический, аналитический, рефлексивный, импульсивный), выбор организации обучения (один, в паре, группой), степень вмешательства учителя (строгое под руководством преподавателя, редкая помощь педагога).

Концепция контекстного образования. Педагоги-интерпретаторы концепции контекстного образования А. А. Вербицкий, Д. Гру, С. Перес, Г. Порше, Ф. Феррер и др. предлагают изучать возникающее под воздействием социума общее и особенное феноменов образования. Они рассматривают системы, объекты, перспективы образования в экономическом, культурном, историческом, политическом, лингвистическом, педагогическом и иных социальных обстоятельствах. Результаты исследований, полученные без учета подобных контекстных характеристик, расцениваются как недостаточные и недостоверные.

Выделяются два уровня социального контекста педагогического исследования: международный и национальный (локальный). Пример: изучение неравенства в образовании и выработка стратегии социальной справедливости в использовании технических средств в школе развитых и экономически слабых государств. Учитывается, что передовые технические средства обучения сосредоточены в пер-

вую очередь в высокоразвитых странах и что затруднительно рассуждать о сколько-нибудь широком распространении подобных технологий среди половины человечества, которая не имеет доступа даже к телефонной связи.

В соответствии с концепцией контекстного образования обучение предлагается осуществлять в процессе внутренне мотивированной активности личности, которая направлена на предметы и явления окружающего мира [см.: 16].

Педагоги, сообразуясь с концепцией контекстного образования, предлагают тщательней присматриваться к национальным и цивилизационным особенностям в обучении и воспитании. Их учет рассматривается важнейшим источником развития образования. Особенно высоко оцениваются возможности учета таких особенностей при интернационализации образования. Д. Гру и Л. Порше отмечают, что возникающая при интернационализации мобильность учащихся и преподавателей «позволяет лучше понять, что происходит в других странах и на родине в сфере образования. Встречи с традицией иного образования, безусловно, обогащают всех, будь то школьник, студент, преподаватель, ученый, политический деятель, подвигает на серьезные реформы образования» [17].

Концепция человеческого капитала и образование. Современная педагогика целенаправленно занимается изучением проблемы социализации личности в контексте экономической отдачи образования. По суждениям индийского педагога Дж. Найка, образование и экономика «составляют восходящую спираль, различные части которой питают и поддерживают друг друга». Найк исходит из предположения, что образование определяет в конечном счете уровень экономического благосостояния общества: «Для достижения прогрессивных перемен без насильственной революции (но даже при ней это неизбежно) существует лишь один и только один инструмент – образование. Другие средства могут лишь помочь (в этом)» [см.: 7].

Французский социолог Ж. Фурнье [см.: 18] связывает необходимость перемен в образовании с изменениями в экономике, квалификационной структуре работающего населения, соотношении рабочего и свободного времени и т. п. Фурнье считает возможным формулировать показатели требований к школе на основе анализа

финансирования образования и времени, затрачиваемого на приобретение образования.

В мировой педагогике растущей популярностью пользуется социально ориентированная концепция «человеческого капитала» (Г. Бейкер, Дж. Ноа, П. Б. Уолтерс, П. Рубинсон – США, В. А. Мау и Е. Г. Ясин – Россия и др.). Интерес к концепции обусловлен растущим вниманием к проблемам экономической эффективности образования, пониманием, что инвестиции в образование – один из наиболее значимых факторов общественного прогресса. Знания и способности индивида провозглашаются особой формой капитала. Так, Дж. Ноа видит в концепции «человеческого капитала» научно-практическую перспективу изучения образования как предприятия с исходным и конечным продуктом, выявления сущностных экономических механизмов развития образования в различных странах.

В концепции «человеческого капитала» образованность, поведение личности расцениваются как товар, в получении которого заинтересованы государство и бизнес. Концепция предполагает необходимость активизации связи обучения с трудовой деятельностью. Предлагается изучать образование, опираясь на ряд показателей: объем и распределение валового национального продукта (ВНП) на образование; удельный вес занятых в экономике, имеющих образование того или иного уровня, численность учащихся школ и вузов и т. д.

Финансовые вложения в образование рассматриваются как наиболее эффективные инвестиции, «источник будущих благ и прибыли».

По мнению В. А. Мау и Е. Г. Ясина, проблема развития образования как отрасли «человеческого капитала», не сводится к недофинансированию. Ими выделены пять принципов успешного функционирования образования с точки зрения концепции «человеческого капитала»: 1) пожизненный характер; 2) индивидуализация образовательных траекторий; 3) глобализации образования, особенно в виде конкуренции; 4) рост частных инвестиций в образование; 5) активизация роли новейших информационно-коммуникационных технологий [19].

Педагогические идеи неомарксизма. В советской педагогической мысли марксистские установки социального воспитания и обучения

формулировались как единственно верные (Н. К. Гончаров, Б. Т. Лихачев, Г. Н. Филонов и др.). Говорилось о социальной детерминации личности, о том, что общественное в образовании должно быть представлено в индивидуальном, вследствие чего происходит воспитание в коллективе и средствами коллектива. Образование рассматривалось как целенаправленный процесс формирования личности, посредством которого решаются задачи социума, происходит превращение объективных требований общества в субъективные нормы поведения.

Марксистская педагогика в значительной мере мифологизировалась и политизировалась. В ходу была риторика о воспитании преданности коммунистической партии, делу коммунизма. Как «буржуазные выдумки» отрицались общечеловеческие педагогические идеалы. Обращение к немарксистским педагогическим теориям осуждалось как отступничество от истинного пути. Декларировалась утопическая идея воспитания социумом всесторонне и гармонически развитой личности.

Некоторые советские ученые пытались уйти от упрощенных оценок социального образования. Так, В. Е. Гмурман, настаивая на том, что социальное (коллективное) воспитание имеет первостепенное значение, предлагал говорить о предрасположенности, но не предопределенности личности как субъекта воспитания и обучения. По его мнению, в человеке от природы заложены рефлексии, которые облегчают или затрудняют образование как процесс социализации. Социальную сущность образования он рассматривал как процесс, вектор которого направлен от коллектива к личности. Как полагал ученый, советской педагогике пока не удалось перевести на педагогический язык принципиальные социальные идеи.

Гмурман попытался сформулировать ряд общих закономерностей социального образования: 1) воспитание и обучение через другие виды деятельности (отрицание «чистого» образования); 2) самоизменение и самовоспитание в процессе деятельности; 3) неравномерное развитие личности при отсутствии специально организованных педагогических усилий.

Заметную роль в разработке дидактических установок социальной советской педагогики во второй половине XX в. сыграли В. В. Краевский,

И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Их взгляды, не будучи откровенно идеологизированными, находились, тем не менее, в дискурсе марксистской методологии первичности социального и вторичности личного. Цель образования определялась как усвоение подрастающим поколением основ социального опыта. Под понятием социального опыта понимались: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности (развитие навыков и умений); 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности. Главным в содержании образования назван социальный заказ, который нужно переводить на язык педагогики, для чего следовало сначала составить общее теоретическое понимание о содержании образования, затем представление об учебных предметах и, наконец, представление на уровне учебного материала. Содержание образования как реальность, таким образом, выявлялось лишь в процессе обучения. Этот процесс трактовался как осознанное восприятие и запоминание информации. Взаимосвязанную деятельность учителя и учеников предлагалось реализовывать с помощью методов обучения. В учебном процессе виделась своя логика: ученики непременно должны проходить два уровня усвоения знаний и умений – осознанное восприятие и запоминание, а также применение; эти уровни вариативно чередуются.

Неомарксистская интерпретация образования дана в КНР. Китайские ученые Чжу Сяомань и Лю Цылинь считают, что образование «не только акцентирует <...> обеспечение долгосрочных интересов нации и государства, но также требует неуклонного уважения достоинств учащихся, их индивидуальности и учета закономерностей их развития, заставляет принимать во внимание жизненные обстоятельства каждого ученика» [20].

Западные педагоги-неомарксисты (С. Боулз, Г. Жинтис, М. У. Эпл, М. Янг, Дж. С. Лоуренс, А. Мазруи, И. Фагорлинд, Ф. Дж. Фостер, П. Фрейр и др.) [см.: 4] уверяют, что образование служит сложившемуся социальному порядку и противостоит попыткам его изменить. Утверждается, что образование принуждает молодые поколения принять официальную идеологию и является инструментом, с помо-

стью которого правящие классы сохраняют власть (осуществляют «внутреннюю колонизацию»). Подчеркивается, что воспитание зависимой от власти личности достигается путем жесткой регламентации образования, «организации конкуренции между учащимися, незначительных поощрений и куда более заметных наказаний».

Официальная идеология образования характеризуется как оправдание стремлений каждого (даже угнетенного) стать хозяином и угнетателем. Заявляется, что школьные реформы отвлекают от насущных социальных проблем и что эффективные изменения в образовании маловероятны без насильственных потрясений. Формулируется тезис, что высоко развитые государства, стремясь сохранять экономическое и политическое влияние, диктуют остальному миру свои идеалы и ценности и что образование играет особую роль в изоцищенном подчинении «сознания и воли» отставших в экономическом развитии народов, воспроизведении духовных ценностей доминирующих государств и социальных страт, воспитании «подневольного состояния умов».

Утверждается, что ведущие страны навязывают освободившимся от колониального господства народам определенные знания как «достойные и желательные» и подавляют иные знания, инициируют введение определенных учебных программ и тем самым расширяют рынок собственной, более мощной традиции образования. Разделяющий подобные взгляды А. Мазруи уверен, например, что созданные в Африке по западным моделям университеты пренебрегают национальной культурой, способствуют сохранению зависимости африканцев от ценностей культуры и образования Запада [см.: 4].

Немалая доля истины в подобных рассуждениях присутствует. Вряд ли можно отрицать использование образования для воспроизводства идеологии доминирующих стран и страт; функции образования по сохранению гегемонии ведущих государств.

Вместе с тем в педагогических идеях неомарксизма присутствует упрощенное толкование процессов, происходящих в образовании. Американские педагоги Г. Ноа и М. Эксштейн замечают, что неомарксисты вульгаризируют смысл взаимоотношений в сфере образования,

сводят их к противостоянию эксплуататоров и эксплуатируемых. Основную причину упрощений они видят в приверженности авторов подобных идей идеологическим мифам [21].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться / пер. с англ. – М.: Смысл, 2002.
2. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Reproduction in Education, Society and Culture. – London: Sage Publications, 1990.
3. *Ковас Ю. В.* Доклад «Как генетика может помочь образованию, или генно-средовое содействие в образовании» [ВШЭ, Москва, 17.11.2015]. – URL: <http://www.hse.ru/video/166767148.html> (дата обращения: 02.12.2016).
4. *Джуринский А. Н.* Сравнительная педагогика. Взгляд из России. – М.: Прометей, 2013.
5. *Джуринский А. Н.* Школа Франции: традиции и реформы. – М.: Знание, 1981.
6. *May P. R.* Moral Education in School. – London: Methuen & Co, 1971.
7. *Сунрунова Л. Л.* Опыт модернизации образования в Индии. – М.: Наука, 2008.
8. *Джуринский А. Н.* Сравнительная педагогика. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2015.
9. *Bloom B. S.* Taxonomy of educational objectives. – N.Y.: David McKay Company Inc., 1956.
10. *Skinner B. F.* The Origins of Cognitive Thought // American Psychologist. – Jan. 1989. – Vol. 44, No. 1. – P. 13–18.
11. *Никандров Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М.: Гелиос АРВ, 2000.
12. *Kohlberg L.* Essays on Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development. – San Francisco, CA: Harper & Row, 1981.
13. *Erikson E. H.* Childhood and Society. – New York: W. W. Norton, 1967.
14. *Bruner J.* Process of Education. – Cambridge: Harvard University Press, 1960.
15. *Mejirow J.* Perspective Transformation. Adult Education. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
16. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
17. *Groux D., Porcher L.* L'éducation comparée. – Paris: Nathan, 1997.

18. Джуринский А. Н. Школа Франции: пора перемен. – М.: Изд-во УРАО, 1998.
19. Мау В. А., Ясин Е. Г. Двадцать лет рыночных реформ и новая модель экономического роста. – М.: ВШЭ, 2012.
20. Россия–Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. / отв. ред. Н. Е. Бореvская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. – М.: РАО, 2007.
21. Noah H. J., Eckstein M. A. Dependency Theory in Comparative Education // Theories and Methods in Comparative Education / eds. J. Schriewer, B. Holmes. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 1988.
9. Bloom B. S. *Taxonomy of educational objectives*. N.Y.: David McKay Company Inc., 1956.
10. Skinner B. F. The Origins of Cognitive Thought. *American Psychologist*. Jan. 1989. Vol. 44, No. 1, pp. 13–18.
11. Nikandrov N. D. *Rossiya: sotsializatsiya i vospitanie na rubezhe tysyacheletiy*. Moscow: Gelios ARV, 2000.
12. Kohlberg L. *Essays on Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row, 1981.
13. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton, 1967.
14. Bruner J. *Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
15. Mejirow J. *Perspective Transformation. Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
16. Verbitskiy A. A. *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie*. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999.
17. Groux D., Porcher L. *L'éducation comparée*. Paris: Nathan, 1997.
18. Dzhurinskiy A. N. *Shkola Frantsii: pora pere-men*. M.: Izd-vo URAO, 1998.
19. Mau V. A., Yasin E. G. *Dvadtsat let rynochnykh reform i novaya model ekonomicheskogo rosta*. Moscow: HSE, 2012.
20. *Rossiya–Kitay: obrazovatel'nye reformy na rubezhe XX–XXI vv.* Moscow: RAO, 2007.
21. Noah H. J., Eckstein M. A. Dependency Theory in Comparative Education. In: Schriewer J., Holmes B. (Eds.) *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1988.

REFERENCES

1. Rogers C., Freiberg J. *Svoboda uchitsya*. Moscow: Smysl, 2002. (in Russian)
2. Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications, 1990.
3. Kovas Yu. V. Doklad “Kak genetika mozhet pomoch' obrazovaniyu, ili genno-sredovoe sodeystvie v obrazovanii” [Higher School of Economics, Moscow, 17.11.2015]. Available at: <http://www.hse.ru/video/166767148.html> (accessed: 02.12.2016).
4. Dzhurinsky A. N. *Sravnitel'naya pedagogika. Vzglyad iz Rossii*. Moscow: Prometey, 2013.
5. Dzhurinsky A. N. *Shkola Frantsii: traditsii i reformy*. Moscow: Znanie, 1981.
6. May P. R. *Moral Education in School*. London: Methuen & Co, 1971.
7. Suprunova L. L. *Opyt modernizatsii obrazovaniya v Indii*. Moscow: Nauka, 2008.
8. Dzhurinskiy A. N. *Sravnitel'naya pedagogika*. Moscow: Yurayt, 2015.

Джуринский Александр Наумович, доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Института детства Московского педагогического государственного университета

e-mail: djurins@yandex.ru

Dzhurinskiy Alexandr N., ScD in Education, Academician, Russian Academy of Education, Professor, Institute of the Childhood, Moscow State University of Education

e-mail: djurins@yandex.ru

УДК 372.851

ББК 74.262.21

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПОВЫШЕННОЙ СЛОЖНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н. Д. Кучугурова, И. В. Асланян, А. С. Хорошилова

Аннотация. В статье представлены элементы методики развития критического мышления школьников на уроках геометрии при решении задач повышенной сложности. С этой целью адаптирована известная технология развития критического мышления через чтение и письмо к предмету математике. Авторами проводится анализ сложности и трудности задач, обосновывается необходимость решения задач повышенной сложности для развития критического мышления обучаемых. Выявляются особенности критического мышления и технология его развития на уроках математики. Анализируются различные приемы развития мышления и их возможность использования на уроках математики. Рассматриваются конкретные примеры использования данной технологии в процессе решения разнообразных геометрических задач.

Ключевые слова: задачи повышенной сложности, трудность задач, критическое мышление.

GEOMETRIC PROBLEMS OF HIGH COMPLEXITY AS A MEANS OF STUDENTS' CRITICAL THINKING DEVELOPMENT

N. D. Kuchugurova, I. V. Aslanyan, A. S. Khoroshilova

Abstract. The article presents some methodological elements of students' critical thinking development at geometry lessons when dealing with complex problems. For this purpose a well-known technology of critical thinking development through reading and writing has been adapted to mathematics. The analysis of the complexity and difficulty of the task was conducted by the authors, the necessity of increased complexity problems solving for the development of students' critical thinking was justified. Special features of critical thinking and technology of its development at the math class was considered. Various methods of thinking development and opportunities to use different types of thinking in mathematics were analyzed. Specific examples of applying this technology to the process of solving a variety of geometric problems are considered in the article.

Keywords: problems of high complexity, difficulty of the tasks, critical thinking.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования лежит системно-деятельностный подход, который должен обеспечивать построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Это влечет за собой необходимость дифференцирования учебного материала по уровням сложности, в том числе и задачного материала. Математическая задача – один из базовых элементов, выполняющий высшие функции образовательного процесса и играющие в нем ключевую роль.

Математические задачи являются одним из средств формирования у школьников высокой математической культуры и активизации обучения математике, решение этих задач способствует овладению системой знаний, умений и навыков, которые учащиеся приобретают в процессе изучения математики.

При помощи задач могут достигаться разнообразные цели: введение понятий, иллюстрация введенного понятия, контроль уровня усвоения знания, выработка необходимых умений и навыков, развитие познавательного интереса, развитие мотивации к поисковой и творческой деятельности и т. д. Умение решать

математические задачи является наиболее яркой характеристикой математического развития учащихся, уровня их образования. Задачи в обучении математике также обладают рядом важных функций: обучающие, воспитывающие, контролирующие и др.

Однако, чтобы эти функции работали на развитие личности в целом, необходимо активизировать учащихся в процессе решения задачи, добиваясь понимания каждого момента, его аргументации, а также критического отношения к обоснованиям, принимая во внимание разные точки зрения. Особенно это необходимо при решении геометрических задач повышенной сложности.

Какие задачи мы относим к сложным или трудным для школьников? Существуют различные подходы к определению понятий сложности и трудности задач по математике. Одним из первых классифицировал учебные задачи Г. А. Балл. Согласно его исследованию, сложность задачи отождествлялась со сложностью ее решения. Более того, учитывалась реальная сложность решения и нормативная сложность. Отдельно стоит отметить, что реальная сложность задачи определяется после ее решения отдельным обучающимся, поэтому в большинстве случаев реальная сложность оказывается выше нормативной, то есть сложности задачи при решении ее нормативным способом. Трудность задачи, согласно исследованию Г. А. Балла, характеризуется количеством тех усилий, которые решающий прикладывает к решению, то есть расходом его умственных ресурсов. Разделяются интегральная и дифференциальная трудности задачи. Интегральная трудность отражает трудоемкость – объем расходования ресурсов, а дифференциальная – интенсивность расходования [1].

Исследования показывают, что сложность задачи определяется следующими основными характеристиками:

а) в какой форме выражено в условии требование использовать известные знания (прямой, косвенной, или это требование вовсе отсутствует, то есть решающий должен привлечь знания по собственной инициативе);

б) насколько явно в задаче выражено общее (понятие, принцип, закон), на основе которого осуществляется перенос на конкретные случаи [2].

Польский ученый Винценцы Оконь, известный своими работами в области проблемного обучения, так определяет трудность и сложность задач: сложность определяется необходимостью расчленения задачи на более простые подзадачи. Трудность – необходимостью учащегося актуализировать определенную часть имеющегося опыта и одновременно изобрести нечто новое, позволяющее данную задачу решить.

А. М. Матюшкин предлагает более структурированные определения. Согласно его взгляду, сложность задачи характеризуется:

- числом условий задачи (числом конкретных данных);
- числом существующих взаимосвязей между данными, между данными и искомым;
- числом опосредованных действий, необходимых для достижения искомого;
- числом преобразований, приводящих к искомому.

Трудность характеризуется соотношением степени новизны и обобщенности усваиваемого неизвестного и интеллектуальными возможностями учащегося [3].

В современной науке нет единой точки зрения на качественное и количественное оценивание трудности школьных математических задач. Авторы многих исследований под трудностью задачи понимают трудность процесса ее решения, хотя Ю. М. Колягин обосновал, что это разные реальности.

При создании теорий не учитывают того, что трудности носят логический и психологический характер и это никак не фиксируется в количественной и качественной оценке трудности задач. Справедлива мысль А. А. Столяра о том, что трудность задачи как понятие носит прагматический характер. Добавим к этому, что проблема количественной оценки трудности задач носит прикладной характер и может решаться по-разному в зависимости от проблемы [4].

Трудность логического обоснования решения задачи и трудность процесса логического поиска ее решения – тоже «разные реальности». В. Г. Болтянский отмечал: «Трудность решения задачи заключается не только и не столько в том, что надо выполнить несколько упражнений; основная трудность состоит в отыскании необходимой последовательности

тех упражнений, выполнение которых ведет к решению задачи. Даже если выполнение упражнений, которые могут понадобиться, доведено до степени навыка» [5]. Вопрос о том, какие упражнения и в какой последовательности (подчас совершенно неожиданной) нужно выполнить для решения задачи, остается основным и нетривиальным.

Подводя итоги, надо отметить, что все авторы сходятся в том, что трудность задачи является ее субъективной характеристикой, то есть зависящей от конкретного решающего, в то время как сложность является объективной характеристикой, которая может быть рассчитана и определена для каждой задачи единственным образом, согласно выбранному определению. Таким образом, данные аспекты необходимо учитывать при подборе задач, в частности, для развития критического мышления обучаемых.

Как показывает опыт работы учителей математики и наш собственный, критическое мышление активно развивается при решении сложных задач, так как ученик больше сосредотачивается на процессе решения задачи. Однако его к этому нужно мотивировать, поэтому надо знать особенности критического мышления и методику его развития.

Формирование критического мышления учащихся в процессе обучения связано не только с новыми задачами, которые поставлены перед школой в современных условиях, но и с тем, что критическое мышление тем или иным образом занимает существенное место в новых, нетрадиционных формах обучения.

Что же такое критическое мышление и почему оно настолько важно? Термин «критическое мышление» известен давно из работ таких известных педагогов и психологов, как Ж. Пиаже, Л. Колберг, Л. Выготский, Б. Блум, Дж. Брунер, но в широкое употребление в России он вошел сравнительно недавно.

Развитие критического мышления является одним из значимых направлений и в зарубежной психолого-педагогической науке. Этот вопрос рассматривают К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн и другие. В работах Э. Боно, Д. Гудледа, В. Оконь и других рассматриваются не только теоретические вопросы относительно проблемы критического

мышления, но и формулируются методические рекомендации для учителя. Но учителя школ не всегда уделяют должное внимание этому феномену.

В международном сообществе существует множество подходов к определению критического мышления. Так, Михаэль Скривен и Ричард Поул формулируют определение критического мышления как «интеллектуального дисциплинированного процесса активного анализа, синтеза, конкретизации, и/или оценивания собранной, полученной опытным путем или в процессе общения, информации, с последующим применением полученных знаний».

Одно из определений критического мышления также было выдвинуто Д. Халперн. Согласно ей, «критическое мышление – это применение таких когнитивных навыков и приемов, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Оно подразумевает такой тип мышления, который отличают взвешенность, логичность и целенаправленность» [6, с. 49]. Из этого определения следуют такие свойства критического мышления, как контролируемость, обоснованность, целенаправленность.

Американский педагог-новатор Д. Дьюи еще в 1933 г. сказал, что научить человека мыслить является главной задачей системы образования. Д. Халперн считает, что нельзя научиться лучше думать, просто читая книгу. Существенным компонентом критического мышления является развитие установки на то, чтобы мыслить критически, и готовности к этому. Те, кто по-настоящему умеют думать, знают, зачем им это нужно, и готовы приложить все усилия, которые требуются для планомерной работы, выверенных действий, сбора информации и проявления определенного упорства, когда решение не очевидно или требует нескольких шагов [6, с. 46].

Все перечисленные определения критического мышления различны, но при этом имеют много общего. Так, все они отражают важные свойства мышления: оценочность и рефлексивность. Именно эти свойства в дальнейшем и ложатся в основу технологии, позволяющей развивать у учащихся критическое мышление. Критическое мышление открыто, то есть представляет собой процесс непрекращающегося

синтеза новой информации с уже имеющимися знаниями и жизненным опытом. В его оценочном свойстве состоит главное отличие от творческого мышления, которое характеризуется способностью учащихся выходить за рамки уже имеющихся у них знаний для создания чего-то нового. При этом можно говорить о том, что критическое мышление является базой для развития творческого мышления, и в то же время они развиваются одновременно, взаимобуславливая друг друга [7].

Существуют также и необходимые условия – качества личности, которые должны быть присущи учащемуся для успешного развития критического мышления.

1. Готовность к планированию. Важно помнить, что любое рассуждение не может быть построено бессистемно. Если в нем отсутствует логика, то оно теряет свой смысл и может привести к неверным выводам. Умение выстраивать план своего дальнейшего рассуждения заранее – один из признаков критически мыслящего человека.

2. Гибкость. Это качество выражается в способности учащегося выслушивать и принимать во внимание мнения других и не делать окончательных выводов до тех пор, пока проблема не будет изучена со всех сторон.

3. Настойчивость. Одно из основных качеств, которое формируется у учащихся при решении задач повышенной трудности или сложности. И те, и другие задачи требуют напряжения умственных способностей и силы воли, чтобы, начав решение, довести его до конца.

4. Готовность исправлять свои ошибки. Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает правильные выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

5. Осознание. Это умение помогает критически мыслящему учащемуся следить за логикой своих рассуждений и корректировать их не интуитивно, а с пониманием причин для этого.

6. Поиск компромиссных решений. Понимает под собой коммуникативные умения учащихся и их способность находить решение проблемы, которое будет поддержано большинством.

Все эти качества, безусловно, необходимы как база для развития критического мышления, но и дальнейшее развитие этих качеств является следствием развития критического мышления. Более того, одна из важнейших задач школьного обучения – реализация личностно ориентированного процесса обучения – может быть достигнута благодаря развитию критического мышления учащихся, так как каждый из них, умея оценивать свои результаты и осознавая процесс их достижения, может выбрать именно ту стратегию обучения, которая будет необходима именно ему для достижения наилучших результатов.

Итак, мы в своей работе придерживаемся определения Д. Халперн, а для раскрытия методики формирования критического мышления рассмотрим некоторые аспекты данной технологии. «Развитие критического мышления через чтение и письмо» – это программа, которая в 1997 г. при поддержке Международной ассоциации чтения стала внедряться в России и еще в 11 странах Центральной и Восточной Европы и Азии. Технологией развития критического мышления через чтение и письмо называют базовую модель обучения (вызов – осмысление содержания – рефлексия) в совокупности с целым набором приемов и методов. В некоторых источниках Джинни Стил, Курта Мердита и Чарлза Темпла не совсем корректно называют авторами, но они не столько придумали, сколько сумели обобщить и систематизировать богатейший теоретический и практический опыт, собрать воедино разнообразные успешно применяющиеся в разных странах мира модели, которые сами являются образовательными технологиями (например, «Обучение сообща» Э. Аронсона и Р. Славина или активные стратегии письменной работы, описанные Д. Грейвзом, Д. Мюрреем и их коллегами). Особенно важно, что базовая модель технологии стала практическим отражением закономерностей познавательной деятельности, которые были исследованы в работах классиков – Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, Д. Дьюи, Б. Блума, К. Роджерса и др.

И наконец, технологию развития критического мышления можно считать инновационным подходом, потому что его использование предполагает отказ от традиционных пред-

ставлений об обучении. Важна не только технологичность процесса, но и характер работы учеников и учителя: свобода в выборе точек зрения и отсутствие непреложных истин – все можно обсуждать или подвергать анализу, на что и ориентируются современные стандарты обучения.

Как уже было отмечено, для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов, одним из которых стала разработанная американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом педагогическая технология развития критического мышления посредством чтения и письма. Структура данной технологии стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности (табл. 1).

В рамках данной технологии учитель перестает быть главным источником информации и, используя приемы технологии, превращает обучение – продвижение от незнания к знанию – в совместный и интересный поиск [7, с. 10].

Конструктивную основу технологии составляет базовая модель трех стадий: «вызов – осмысление – рефлексия», поэтому учащемуся первоначально необходимо дать возможность *проанализировать* собственные знания по заданной теме, что является одной из важнейших задач данной стадии.

Наш опыт работы показывает, что данная педагогическая технология развития критического мышления посредством чтения и письма может применяться на уроках математики и положительно влиять на развитие личности обучающихся. И такие методические приемы, как кластер, инсерт, синквейн и другие, вполне могут быть модифицированы к математике. Тем более что связи между критическим мышлением

и решением математических задач играют важную роль в выявлении закономерностей развития школьников. В этом процессе решение задач и критическое мышление связаны неразрывно. Для того чтобы научиться решать математические задачи, учащийся должен также научиться критически оценивать свою деятельность в процессе ее решения.

При обучении решению задач при помощи технологии развития критического мышления особенно важными являются следующие моменты:

1. Процесс решения задач должен быть направлен не на попытку вспомнить конкретные методы или способы решения и факты, а на генерирование идей, которые могут помочь при решении.

2. Решение задач должно развивать уверенность учащегося в том, что его знания могут быть применены.

3. Обучение при решении задач с использованием технологии развития критического мышления носит для учащихся новый характер и способствует активизации их познавательного интереса.

При работе по обучению решению задач следует руководствоваться определенными принципами. Во-первых, основной целью при решении задач является развитие у учащихся аппарата логических рассуждений, помогающего при решении любой задачи. Более того, важно показать учащемуся, что сложность задачи складывается из сложности ее формулировки и количества действий, которые нужно произвести для получения результата, поэтому выделение структуры задачи является одним из определяющих факторов для ее решения. Во-вторых, каждый логический переход при решении задачи должен быть подвергнут со-

Таблица 1

Этапы технологии развития критического мышления

Технологические этапы		
I стадия	II стадия	III стадия
Вызов: • имеющиеся знания; • интерес к получению новой информации; • постановка учеником собственных целей обучения	Осмысление содержания: • получение новой информации; • корректировка учеником поставленных целей обучения	Рефлексия: • размышление, рождение нового знания; • постановка учеником новых целей обучения

мнению, а затем либо обоснован при помощи известных фактов, либо опровергнут. Для этого учащиеся должны владеть коммуникативными умениями и активно их развивать. Озвучивание каждого шага решения способствует структурированию решения задачи и позволяет ответить на вопрос: *Какие выводы можно сделать на основе полученного промежуточного результата?*

Процесс обучения математике складывается из многих этапов, но в основе любого из них лежит развитие умений учащихся делать предположения, а затем обосновывать их при помощи языка математики. В 1938 г. Гарольд Фаусет (Harold Fawcett) выдвинул идею о том, что способствовать этому развитию может критическое мышление учащихся. По его мнению, критическое мышление на уроках математики должно было проявлять себя в готовности учащихся обсуждать поставленные перед ними задачи. При этом должны достигаться цели, определяющие умение учащихся:

- 1) четко формулировать утверждения и уточнять при необходимости определения понятий;
- 2) находить доказательства тем фактам, которые они изучают;
- 3) анализировать основания, на которых проведено доказательство;
- 4) определять, какие знания необходимы для доказательства, а какие нет;
- 5) аргументировать свой выбор;
- 6) после получения результата возвращаться к процессу его получения и оценивать его.

Спустя 50 лет при развитии критического мышления ставятся все те же цели, уточненные и обобщенные в аспекте того, что значит учиться математике, понимать ее и решать задачи. Учащийся должен быть способен:

- 1) организовывать и укреплять математическое мышление посредством коммуникативных умений;
- 2) выражать свои мысли четко и ясно перед другими учащимися и учителем;
- 3) уметь анализировать и оценивать математические заключения, к которым пришли другие ученики;
- 4) использовать математический язык для четкого выражения своих мыслей.

Эти цели действительно очень схожи с теми, что выдвигал Фаусет, немного изменилось в представлении о том, как определять критическое мышление в рамках математического образования. От учащихся ожидается их умение находить сильные и слабые стороны любого предложенного логического обоснования того или иного математического факта. Недостаточно просто достигнуть результата при решении задачи, важно, чтобы учащийся был готов к тому, чтобы достигать этого результата в процессе общения с другими, и на уроке задача учителя – обеспечить условия, которые могли бы способствовать этому общению [8].

Во время урока учащиеся должны иметь возможность свободно высказывать собственные мысли, не боясь ошибиться. Более того, они должны развивать умение слушать других учеников и проявлять заинтересованность в том, что они говорят. Организация такого общения обеспечит более высокую степень условия материала и поможет в развитии не только критического, но и математического, и логического мышления.

Для выполнения поставленных условий на уроках геометрии и может быть использована технология развития критического мышления. Каждая из стадий организации урока при помощи этой технологии удовлетворяет необходимым требованиям.

Как пишет Заир-Бек, в первую очередь технология развития критического мышления направлена на работу с текстовыми материалами, учит разбираться в полученной на уроке информации. Но в рамках уроков математики, как алгебры, так и геометрии, это обуславливает и ряд трудностей в применении данной технологии. Основная проблема заключается в том, что тексты учебников, в большинстве случаев, не предназначены для изучения учащимися самостоятельно. Каждая новая тема изобилует новыми понятиями, при этом опирается на весь изученный ранее материал. Поэтому известные приемы технологии развития критического мышления на уроках геометрии должны быть адаптированы для других видов учебной деятельности.

«К сожалению, математические тексты выглядят сухими и, что еще хуже, не всегда являются эффективными на уроках математики. По-

этому первая трудность, которая возникает у учителей математики, – как приспособить приемы, разработанные авторами технологии, к этому предмету. Вторая трудность – это выработка “чутья”, какие приемы и стратегии технологии будут наиболее эффективными для конкретных детей и данной темы», – утверждают авторы книги [7].

Более того, авторы отмечают, что и сами учителя, использующие технологию развития критического мышления, отмечают ряд трудностей методического и организационного характера. Среди них:

- нехватка времени на уроке, так как применение технологии предполагает активное участие учащихся, но не всегда у них получается достаточно быстро найти ответы на поставленные вопросы;
- трудоемкость подготовки уроков с использованием технологии развития критического мышления;
- недостаточность методической литературы по применению технологии на уроках математики.

Но, несмотря на все возникающие трудности, использование технологии развития критического мышления помогает учителю математики в решении основных образовательных и воспитательных задач, создает на уроках атмосферу творчества и партнерства, развивает математическую речь учащихся, способствует развитию их коммуникативной культуры.

Рассмотрим возможности применения технологии развития при обучении решению геометрических задач повышенной сложности. Исходя из особенностей таких задач, необходимо отметить, что на первых этапах внедрения приемов технологии развития критического мышления для их решения непосредственное участие учителя в организации деятельности учащихся будет необходимым. Это обусловлено тем, что для решения многих задач повышенной сложности необходимо наличие у учащихся знаний по применению метода дополнительных построений. Поэтому одним из основных приемов при реализации стадии осмысления будет являться организация поиска решения задачи, наряду с разбиением задач на подзадачи и решением более легких задач, приводящих к решению задач повышенной сложности.

сти. В дальнейшем на стадии осмысления также могут быть использованы и приемы стадии вызова.

На стадии вызова возможно применение приемов «Мозговой штурм», «Корзина идей», «Концептуальная таблица», «Верные и неверные утверждения», «Зигзаг».

Прием «Мозговой штурм» может быть организован как командная игра на первых минутах урока. Заданиями для такой игры, в соответствии с предполагаемой темой урока, могут быть задачи на готовых чертежах или актуализация знаний по этой теме. По результатам мозгового штурма капитаны команд отчитываются о проделанной работе и формулируют предполагаемую тему урока.

Прием «Корзина идей» по своим целям совпадает с мозговым штурмом, но носит более общий характер. Этот прием предусматривает работу в два этапа. На первом все учащиеся, которые хотят предложить идею, могут высказать ее и записать на доске. На втором этапе, проходящем уже на этапе осмысления, все написанные идеи должны быть подвергнуты обсуждению с точки зрения задачи, которую решают на уроке. По итогам этого обсуждения должны быть отобраны только те утверждения, которые, по мнению учащихся, будут необходимы при решении задачи.

Прием «Концептуальная таблица» помогает учащимся организовать все имеющиеся знания в виде таблицы, включающей в себя линии, по которым можно сравнить геометрические объекты. Этот прием эффективно развивает умение учащихся в компактной форме записывать свои идеи с использованием математического языка.

Прием «Верные и неверные утверждения» предполагает работу учащихся с заранее подготовленными карточками, которые содержат утверждения такого типа. Особенностью этого приема является обязательность проверки выполнения заданий учащимися друг у друга с последующим обсуждением тех утверждений, в верности или неверности которых учащиеся расходятся во мнении.

Стратегия «Зигзаг» помогает объединить все вышеперечисленные приемы под знаком взаимообучения учащихся. Эта стратегия предполагает работу учащихся в нескольких

группах, где сначала учащиеся выполняют различные задания, а затем перемешиваются так, чтобы в каждой группе оставались учащиеся, выполнявшие задания и не выполнявшие их. Задачей тех, кто сталкивается с заданием в первый раз, является оценить выполнение задания предыдущей группой, а задание «экспертов» – объяснить пришедшим непонятные моменты или доказать правильность своей точки зрения.

На стадии рефлексии, в связи с ее задачами, одним из наиболее подходящих приемов при решении задач повышенной сложности являются два: возвращение к результатам, полученным на стадии рефлексии, и интерпретация их с учетом решенной задачи, то есть отбор тех знаний, которые были использованы при решении, или составление логических цепочек решения для аналогичных задач повышенной сложности или задач из одной темы, решения которых опираются на те факты, которые были выписаны учащимися на стадии вызова. Еще одним возможным приемом может быть «Кластер», который подразумевает составление учащимися после решения задачи графической схемы ее решения, где будут отражены основные этапы решения и связи между ними.

Таким образом, при организации уроков с использованием технологии развития критического мышления необходимо:

- 1) ознакомиться с особенностями критического мышления, выявить критерии, по которым можно оценить уровень его развития;
- 2) рассмотреть все приемы технологии развития критического мышления;
- 3) изучить методику применения этих приемов при решении задач повышенной сложности.

В частности, необходимо учитывать, что на *стадии вызова* важно организовать:

- систематизацию известной учащимся информации по теме, к которой относится задача;
- атмосферу, в которой учащиеся смогут свободно высказывать свое мнение и вступать в обсуждение;
- визуальное представление всех фактов, которые были предложены учащимися.

На *стадии осмысления* основными приемами являются:

- организация поиска решения задачи;

- анализ фактов, полученных на стадии вызова, дополнение перечня теми фактами, которые будут казаться необходимыми для конкретной задачи.

На *стадии рефлексии* необходимо:

- провести вместе с учащимися анализ решения задачи с учетом тех фактов, которые были использованы для ее решения;
- смоделировать решение аналогичных задач;
- представить решение в графическом виде или в виде логической цепочки.

Покажем особенности развития критического мышления школьников на примере геометрических задач повышенной сложности.

Задача 1. *На сторонах параллелограмма ABCD вне его построены квадраты. Докажите, что точки пересечения диагоналей этих квадратов являются вершинами квадрата (рис. 1).*

Первый этап – вызов.

Прием «Концептуальная таблица».

Для заполнения таблицы проводится беседа с целью актуализации свойств четырехугольников: *Какие основные виды выпуклых четырехугольников вам известны?*

Полученные ответы выписываются на доске: параллелограмм, трапеция, ромб, прямоугольник, квадрат. Затем учащихся разделяют на пять групп и формулируют задание: *Какими свойствами и признаками обладает каждый из названных четырехугольников?*

Каждой группе учащихся предлагается в течение нескольких минут выявить свойства одного из четырехугольников. По завершении представитель каждой группы отчитывается о проделанной работе, кратко записывая полученные результаты в заранее подготовленную на доске таблицу (табл. 2).

В процессе беседы учим школьников выслушивать и принимать во внимание мнения других, следить за логикой своих высказываний, выстраивать план дальнейшего рассуждения, то есть учитель активизирует учащихся, мотивирует на дальнейшую работу, пытается создать творческую атмосферу, «вызывая» необходимые для дальнейшей работы знания. Принимается любая инициатива учащихся, поэтому никто не опасается предлагать различные идеи, даже

Таблица 2

Концептуальная таблица по теме «Свойства четырехугольников»

Линия сравнения	Параллелограмм	Прямоугольник	Ромб	Квадрат	Трапеция
Чертеж					
Свойства сторон					
Свойства углов					
Свойства диагоналей					
Признаки					

если они не пригодятся. Это дает повод для критической оценки предлагаемых идей.

Задание учащимися было выполнено достаточно быстро, были названы все свойства четырехугольников, некоторые затруднения были в формулировке признаков. И уже на этом этапе школьники стали предлагать разные идеи решения, в частности, использовать признаки равенства треугольников и даже метод поворота.

Второй этап – осмысление.

Еще раз формулируется и осознается условие задачи. Учащимся предлагается среди свойств и признаков, сформулированных на первом этапе, отобрать те, которые могут быть использованы при решении данной задачи, дополнить их другими известными им геометрическими фактами, которые необходимы для поиска решения. Затем учащиеся обсуждают полученные результаты в парах, выдвигают идеи для решения задачи, которые можно фиксировать на доске. Поддерживается любая инициатива учащихся, при затруднениях проводится дискуссия по поиску решения, то есть устанавливаются партнерские отношения между учителем и учащимися. Приветствуется различное расположение параллелограмма на доске или в тетради.

При выборе идей для решения задачи все учащиеся сразу определились с использованием признаков равенства треугольников, нашли равные треугольники, однако для аргументации их равенства возникли трудности при доказательстве равенства тупых углов. Поэтому для $\angle KBM$ рассуждение было проведено в процессе беседы с учителем, а далее было предложено провести самостоятельно аналогичное рассуждение для $\angle PDE$ (см. рис. 1), затем обосновать, что $KMEP$ – квадрат и подробно записать решение задачи в тетрадях.

После обсуждения самостоятельной работы проводилась корректировка с выяснением причин непонимания отдельных моментов.

Третий этап – рефлексия.

На данной стадии анализируем процесс решения задачи, выявляем еще раз, какие были затруднения, остались ли неясности в обосновании каждого момента при записи решения. Что нового приобрели школьники, решая данную задачу, и имеются ли другие способы решения. Какие моменты можно взять на вооружение для дальнейшего решения задач повышенной сложности.

Для желающих было предложено выполнить дома другое расположение чертежа, обозначить параллелограмм другими буквами и провести устно доказательство или записать его в тетрадь, то есть здесь мы используем принцип вариативности в решении задач, а также выполнение задания по желанию, что воспитывает личность обучаемых, в частности, формирует чувство ответственности, настойчивости в достижении цели, самостоятельности в принятии решения.

Ниже приводим краткое решение задачи.

Решение:

- 1) $BM = MC = DP = AP$;
- 2) $\angle MCE = 90^\circ + \angle 3$;

$$\begin{aligned}\angle KBM &= 360^\circ - 90^\circ - \angle 2 = \\ &= 270^\circ - (180^\circ - \angle 3) = \\ &= 90^\circ + \angle 3\end{aligned}$$

Аналогично, $\angle KAP = \angle PDE = 90^\circ + \angle 3$;

$$\begin{aligned}\triangle MBK &= \triangle MCE = \triangle PDE = \triangle PAK; \\ KM &= ME = EP = PK;\end{aligned}$$

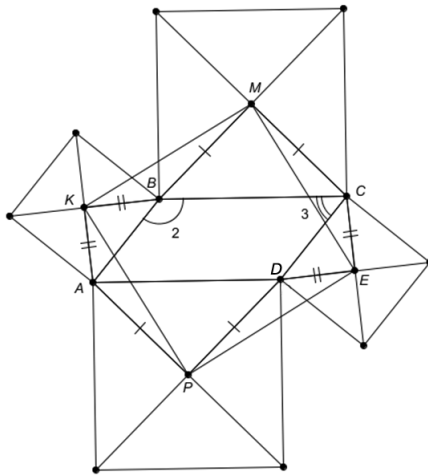


Рис. 1. Рисунок к задаче 1

$$\angle DEP = \angle CEM;$$

$$\begin{aligned}\angle MEP &= \angle DEP + \angle DEM = \\ &= \angle CEM + \angle DEM = \angle CED = 90^\circ;\end{aligned}$$

$$\text{Аналогично, } \angle PKM = 90^\circ;$$

$KMEP$ — квадрат (п. 5, п. 6, п. 7), ч. т. д.

Далее учащимся предлагается вторая задача, в процессе решения которой можно провести аналогичную работу, или эта задача может быть предложена на следующем уроке геометрии.

Задача 2. На сторонах треугольника ABC во внешнюю сторону построены квадраты $BCDE$, $ACTM$, $BAHK$, а затем параллелограммы $TCDQ$ и $BKPE$. Докажите, что треугольник APQ прямоугольный и равнобедренный (рис. 2).

Решение:

- 1) $AB = BK$, $BE = BC$, $AC = CT$;
- 2) $KP = BE$, $TQ = CD$;
- 3) $\angle 8 = 180^\circ - \angle 7 - \angle 9$;
- 4) $\angle 2 = 360^\circ - 2 * 90^\circ - \angle 7 - \angle 9$;
- 5) $\angle 8 = \angle 2$;
- 6) Аналогично, $\angle 5 = \angle 3$;
- 7) $\triangle PKB = \triangle CBA = \triangle TCQ$ (из пп. 1–6);
- 8) $PB = AC = CT$, $CQ = AB$, $\angle 1 = \angle 4 = \angle 7$ (из п. 7);
- 9) $\triangle ABP = \triangle QCA$ (из п. 8);

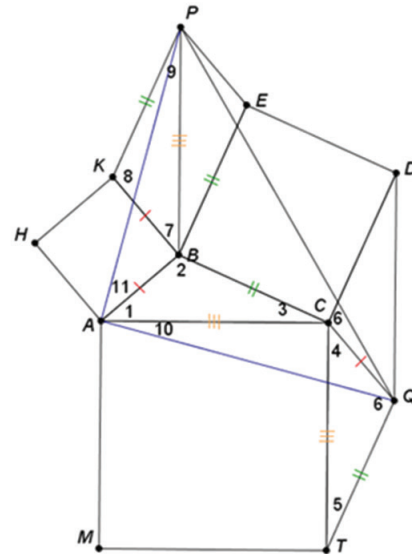


Рис. 2. Рисунок к задаче 2

$$10) AP = AQ;$$

$$11) \angle PAB = \angle AQC = \angle 11;$$

$$12) \angle 11 + \angle 10 + \angle 4 + 90^\circ = 180^\circ;$$

$$13) \angle 11 + \angle 10 + \angle 1 = 90^\circ \text{ (из пп. 8, 12).}$$

Данная задача более сложная, чем предыдущая, но на стадии вызова трудностей не возникает, так как у школьников уже имеется опыт работы, однако на стадии осмысления содержания нужно стимулировать школьников к более активному выдвижению идей ее решения, не подавлять любую инициативу, корректировать траекторию решения задачи, требуя обоснования каждого шага решения, что способствует совершенствованию коммуникативных и регулятивных действий. На стадии рефлексии выявляем, чему научились учащиеся в процессе решения этой задачи, а также предлагаем по желанию составить дома аналогичную задачу, которая войдет в копилку классных задач. Эти задачи предлагаются на уроке более сильным школьникам для самостоятельной работы, а всем остальным – для дополнительной домашней работы, которая выполняется также по желанию. Результат может отдельно оцениваться учителем или проводиться взаимопроверка, что дает положительный воспитательный эффект.

Для дальнейшей работы по данной технологии предлагаем следующую задачу 3.

Задача 3. В треугольнике ABC угол A равен $180^\circ/7$ и угол B равен $360^\circ/7$. Докажите, что

$$\frac{1}{BC} = \frac{1}{AC} + \frac{1}{AB} \quad (\text{рис. 3}).$$

Решение:

- 1) $\angle A = \alpha$;
- 2) $\angle ABC = 2\alpha$;
- 3) $\angle ACB = \frac{180^\circ \cdot 7 - 540}{7} = \frac{720}{7} = 4\alpha$;
- 4) BD, CE – биссектрисы, $BD \cap CE = K$;
- 5) $\triangle BDC \sim \triangle ABC$ (по трем углам);
- 6) $\frac{BC}{AC} = \frac{DC}{BC}$;
- 7) $\triangle BCK \sim \triangle ABC$;
- 8) $\frac{BC}{AB} = \frac{KC}{BC}$;
- 9) $\frac{BC}{AC} + \frac{BC}{AB} = \frac{DC}{BC} + \frac{KC}{BC}$;
- 10) M : $M \in BC$, $CM = DC$;
- 11) $\triangle DCK = \triangle MCK$;
- 12) $KM = KD = KC$,
- $\angle MCK = \angle DCK = \frac{180^\circ/7 - 180^\circ/4}{7} = 3\alpha$;
- 13) $\angle BKM = \angle BKC - \angle MKC = \alpha$;
- 14) $BM = KM = KC$;
- 15) $BC = BM + MC = KC + DC$;
- 16) $\frac{BC}{AC} + \frac{BC}{AB} = \frac{BC}{BC}$;
- 17) $\frac{1}{BC} = \frac{1}{AC} + \frac{1}{AB}$.

Как видим, задачи постепенно усложняются, поэтому для решения этой задачи на стадии вызова рекомендуем провести «Мозговой штурм» или использовать прием «Корзина Идей», так как первоначально идея решения задачи не просматривается. Мы советуем разделить учащихся на группы и осуществлять по-

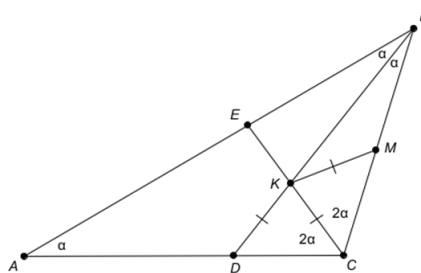


Рис. 3. Рисунок к задаче 3

иск плана решения. После обсуждения в группах можно основные идеи записать на доске и скорректировать итоговый план решения, выяснив, какие дополнительные построения нужно сделать. Затем провести обоснование каждого этапа решения устно, а потом записать в тетрадь.

При подготовке к этому уроку рекомендуем учителю заготовить карточки для устного решения задач для повторения свойств биссектрисы угла, подобия треугольников и др. И если учащиеся будут затрудняться в поиске идей решения, то раздать группам эти задачи, решение которых позволит школьникам найти идеи для решения сложной задачи.

На этапе рефлексии после завершения работы учащиеся получают задание составить кластер. Он должен отражать основные этапы решения задачи, каждый переход между этапами должен быть подписан в соответствии с тем, на каком основании происходит переход.

Кластер может иметь следующий вид (рис. 4).

В процессе решения задачи учащиеся могут выделить другие, важные на их взгляд этапы, поэтому каждый индивидуальный кластер может иметь уникальный вид. После того, как каждый ученик выполнил задание, учащимся предлагается сравнить получившиеся паутиновые «графы» в группах по 4–6 человек. Выявить наиболее удачный кластер, прояснить непонятные моменты задачи, отметить наиболее важные приемы для дальнейшего решения сложных задач.

Таким образом, поиск решения приведенных задач требует активного осознания условия, настойчивости в достижении цели, умения планировать свою деятельность, исправлять свои ошибки, прислушиваться к мнению других, находить компромиссные решения и т. д. А все эти аспекты являются составляющими

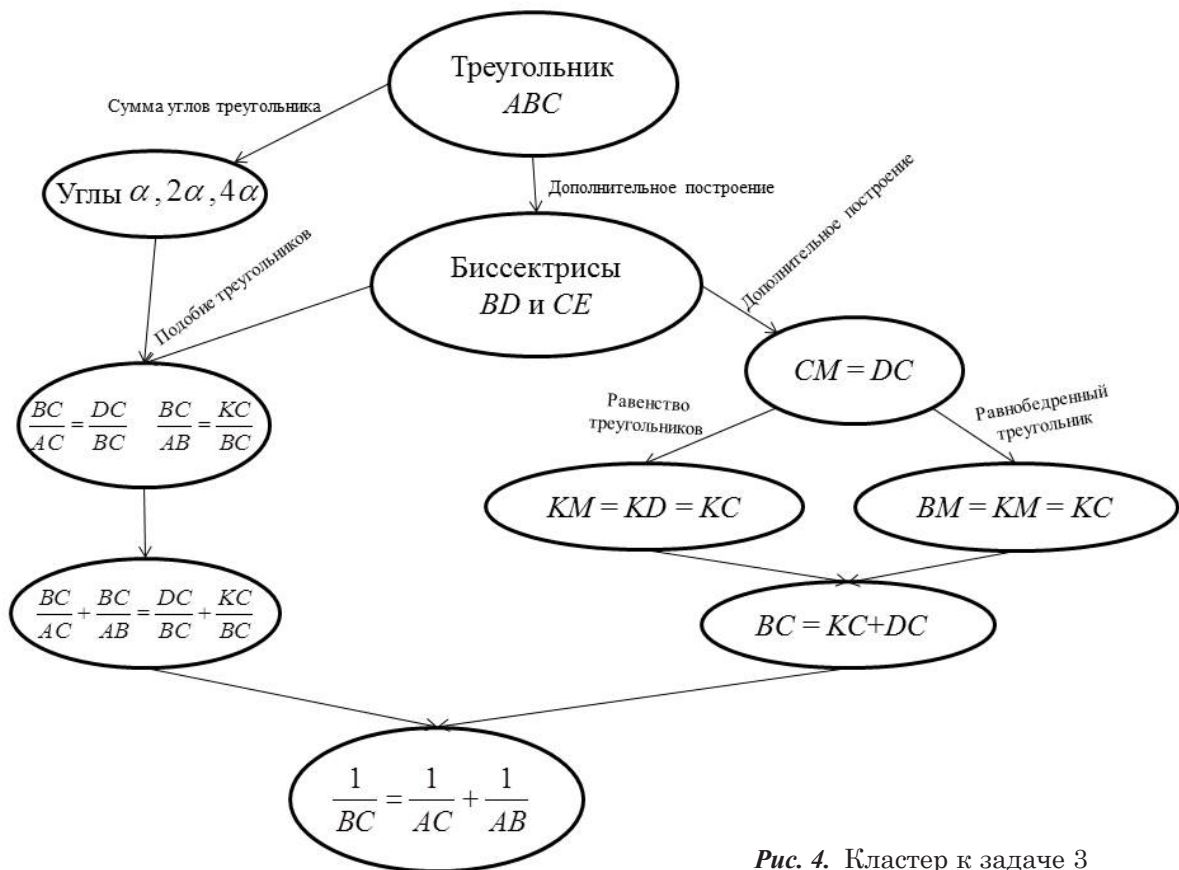


Рис. 4. Кластер к задаче 3

ми критического мышления, то есть геометрические задачи повышенной сложности являются фундаментальной базой для развития критического мышления школьников. Процесс решения такого типа задач позволяет с большим эффектом адаптировать к математике известную технологию развития критического мышления.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. Ч. I. – М.: Просвещение, 1977. – 110 с.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 392 с.
4. Столяр А. А. Педагогика математики. – Минск: Вышэйшая школа, 1986. – 414 с.
5. Болтянский В. Г., Савин А. П. Беседы по математике. Кн. 1. Дискретные объекты. – М.: ФИМА, МЦНМО, 2002. – 368 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 496 с.
7. Заур-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
8. Marcut I. Critical thinking – applied to the methodology of teaching mathematics // *Educata Matematica*. – 2005. – Vol. 1. – P. 57–66.

REFERENCES

1. Ball G. A. *Teoriya uchebnykh zadach: Psikhologo-pedagogicheskiy aspekt*. Moscow: Pedagogika, 1990. 184 p.
2. Kolyagin Yu. M. *Zadachi v obuchenii matematike. Part I*. Moscow: Prosvechshenie, 1977. 110 p.
3. Matyushkin A. M. *Problemnye situatsii v myshlenii i uchenii*. Moscow: Pedagogika, 1972. 392 p.
4. Stolyar A. A. *Pedagogika matematiki*. Minsk: Vysheishaya shkola, 1986. 414 p.
5. Boltyansky V. G., Savin A. P. *Besedy po matematike. Book 1. Diskretnye obekty*. Moscow: FIMA, MTsNMO, 2002. 368 p.
6. Halpern D. *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya*. St. Petersburg: Piter, 2000. 496 p.

7. Zair-Bek S. I., Mushtainskay I. V. *Razvitie kriticheskogo mishleniya na uroke: posobie dly uchiteley obsheobrazovatelnykh uchrezhdeniy*. Moscow: Prosvyasheniye, 2011. 223 p.
8. Marcut I. Critical thinking – applied to the methodology of teaching mathematics. *Educata Mathematica*. 2005, Vol. 1, pp. 57–66.

Кучугурова Нина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры элементарной математики и методики обучения математике математического факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: dnkst@mail.ru

Kuchugurova Nina D., ScD in Education, Professor, Elementary Mathematics and methods of teaching mathematics Department, Mathematics Faculty, Moscow State University of Education

e-mail: dnkst@mail.ru

Асланян Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент ФГАОУ ВО Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) Северо-Кавказского федерального университета в г. Пятигорске, инженерный факультет, кафедра информационной безопасности, систем и технологий

e-mail: willow5@mail.ru

Aslanyan Irina V., PhD in Education, Associate Professor, Institute of service, tourism and design (branch) of the North Caucasian Federal University, Pyatigorsk, Engineering Faculty, Information security systems and technologies Department

e-mail: willow5@mail.ru

Хорошилова Анастасия Сергеевна, бакалавр педагогического образования (математика и информатика), студентка 1-го курса магистратуры математического факультета Московского педагогического государственного университета, учитель математики ГБОУ школы № 2094

e-mail: countess0394@yandex.ru

Khoroshilova Anastasia S., Bachelor of Education (mathematics and information technology), first year student, master's course in mathematics, Mathematics faculty, Moscow State University of Education, Mathematics teacher, school No. 2094

e-mail: countess0394@yandex.ru

УДК 37-056.263 (075.8)
ББК 74.3я73

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНЫХ ФОРМ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Т. А. Соловьева, Е. З. Яхнина

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования разных форм речи – словесной и жестовой – в современной системе начального общего образования различных категорий глухих обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей. Актуальность статьи обусловлена тем, что в последние годы по инициативе общественных организаций лиц с нарушенным слухом активизировалось обсуждение вопросов, связанных с использованием жестовой речи в системе образования глухих детей. Решение проблемы использования разных форм речи в процессе обучения и воспитания детей с нарушенным слухом имеет важное значение для обеспечения их качественного образования с учетом возможностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации и интеграции в обществе.

Ключевые слова: глухие обучающиеся, адаптированные основные программы начального общего образования, словесная речь, устная речь, письменная речь, дактильная форма речи, жестовая речь.

USING DIFFERENT SPEECH FORMS IN THE MODERN SYSTEM OF TEACHING DEAF STUDENTS

T. A. Solovyova, E. Z. Yakhnina

Abstract. The article considers the issues of different speech forms using, (oral and sign language) in the current system of primary education for the different categories of deaf pupils according to their special educational needs. Relevance of the article is caused by the fact that in recent years at the initiative of public organizations of people with hearing impairment discussion of the issues connected with the use of the sign language in the system of teaching deaf children has become more active. The solution of the problem of using different forms of speech in the course of teaching children with hearing impairment is important for providing their quality education taking into account opportunities and special educational needs, social adaptation and integration in society.

Keywords: deaf pupils, adapted basic programs of primary general education, verbal speech, oral speech, written speech, finger alphabet, sign language.

Важнейшее значение для дальнейшего развития системы образования глухих детей имеет утверждение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) (приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ учитывается, что глухие обучающиеся – это неоднородная по составу группа детей, включающая:

- глухих обучающихся, которые достигают к моменту поступления в школу уровня общего и

речевого развития, близкого возрастной норме, чему способствует ранняя комплексная медико-психолого-педагогическая помощь и качественное дошкольное образование, имеют положительный опыт общения со слышащими сверстниками, могут в условиях специального психолого-педагогического сопровождения в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой начального общего образования (далее – АООП НОО) (вариант 1.1) получать образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием слышащих нормально развивающихся сверстников, находясь в их среде, в те же календарные сроки;

- глухих обучающихся, которые не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению образования, сопоставимого по итоговым достижениям с образованием слышащих нормально развивающихся сверстников, однако на начало школьного обучения не достигли уровня общего и речевого развития, близкого возрастной норме; дети данной категории получают образование в среде сверстников, имеющих аналогичное нарушение здоровья, на основе АООП НОО (вариант 1.2), учитывающей в содержании, организации и технологиях обучения и воспитания их особые образовательные потребности; пролонгированные календарные сроки НОО составляют 5 лет (1–5-й классы) или 6 лет (1-й дополнительный, 1–5-й классы);

- глухих обучающихся с легкой умственной отсталостью, получающих образование на основе АООП НОО (вариант 1.3) в пролонгированные сроки (1–6-й классы); по содержанию и итоговым достижениям образование данной категории глухих детей не соотносится с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений здоровья;

- глухих обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой), тяжелыми и множественными нарушениями развития, получающих образование на основе АООП, соответствующей их возможностям и особым образовательным потребностям, в пролонгированные сроки; по содержанию и итоговым достижениям образование данной категории глухих детей не соотносится с содержанием и итоговыми достижениями глухих сверстников, не имеющих дополнительных ограничений здоровья.

В последние десятилетия в категории лиц с тяжелыми нарушениями слуха выделена группа детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации. Выбор варианта АООП НОО для данной категории обучающихся осуществляется с учетом результатов первоначального (запускающего) этапа реабилитации (прежде всего, способности ребенка к естественному развитию коммуникации и речи), его готовности к освоению того или иного варианта АООП. Предусматривается создание образовательных условий, учитывающих их особые

образовательные потребности, в том числе в развитии коммуникации и речи. В дальнейшем вариант АООП может изменяться с учетом достигнутого детьми уровня общего и слухоречевого развития, овладения ими личностными, метапредметными и предметными компетенциями.

Неоднородность состава обучающихся и диапазон различий в требуемом уровне и содержании образования обусловили необходимость разработки дифференцированного стандарта и четырех вариантов АООП НОО, что обеспечивает на практике максимальный охват глухих детей, гарантию удовлетворения как общих, так и их особых образовательных потребностей с учетом индивидуальных возможностей и особенностей каждого ребенка.

Качественное образование разных категорий глухих обучающихся базируется на учете их особых образовательных потребностей, включая следующие:

- специальное обучение должно начинаться сразу после выявления первичного нарушения развития;

- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды, в том числе с учетом дополнительных нарушений здоровья глухих обучающихся, а также использование разных типов звукоусиливающей аппаратуры (коллективного и индивидуального пользования) в ходе всего образовательно-коррекционного процесса;

- введение в содержание обучения специальных разделов учебных дисциплин и специальных предметов, не присутствующих в программе, адресованной нормально развивающимся сверстникам;

- обеспечение непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание образовательных областей и внеурочной деятельности, так и через специальные занятия коррекционно-развивающей области;

- использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;

- индивидуализацию процесса образования с учетом возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся;

- максимальное расширение образовательного пространства – выход за пределы образовательной организации; взаимодействие всех участников образовательного процесса с целью реализации единых подходов в решении образовательно-коррекционных задач, специальную психолого-педагогическую поддержку семье, воспитывающей глухого ребенка;

- увеличение при необходимости сроков освоения АООП НОО;

- обеспечение деловой и эмоционально комфортной атмосферы, способствующей качественному образованию и личностному развитию обучающихся, формированию активного сотрудничества детей в разных видах учебной и внеурочной деятельности, расширение их социального опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе имеющими нормальный слух; постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательной организации;

- постановку и реализацию на общеобразовательных уроках и в процессе внеурочной деятельности целевых установок, направленных на коррекцию отклонений в развитии и профилактику возникновения вторичных отклонений; создание условий для развития у обучающихся инициативы, познавательной активности, в том числе за счет привлечения к участию в различных (доступных) видах деятельности;

- учет специфики восприятия и переработки информации, овладения учебным материалом при организации обучения и оценке достижений; преодоление ситуативности, фрагментарности и однозначности понимания происходящего с ребенком и его социокультурным окружением;

- обеспечение специальной помощи в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта, включая впечатления, наблюдения, действия, воспоминания, представления о будущем; в развитии понимания взаимоотношений между людьми, связи событий, поступков, их мотивов, настроений; в осознании собственных возможностей и ограничений, прав и обязанностей; в формировании умений проявлять внимание к жизни близких людей, друзей;

- при наличии дополнительных первичных нарушений развития у глухих обучающихся проведение систематической специальной психолого-педагогической работы по их коррекции;

- оказание обучающимся необходимой медицинской помощи с учетом имеющихся ограничений здоровья, в том числе на основе сетевого взаимодействия.

Подчеркнем, что важнейшей особенностью образовательной потребности глухих обучающихся является овладение словесной речью. Это обусловлено тем, что у детей при врожденной или рано возникшей (до овладения речью) глухоте естественный ход развития словесной речи оказывается невозможным; без специальной систематической психолого-педагогической помощи весь дальнейший путь психофизического развития становится весьма своеобразным, существенно ограничиваются возможности наиболее полноценного личностного развития, социальной адаптации. Именно поэтому одной из главных проблем сурдопедагогики в ее истории и на современном этапе является определение такого соотношения разных форм речи – словесной и жестовой, которое обеспечит качественное образование глухих детей, наиболее полноценное личностное развитие, социальную адаптацию и интеграцию в общество.

В современной зарубежной сурдопедагогике продолжают развиваться разные системы обучения глухих детей: от прямых продолжателей «чистого устного метода», не допускающих использование дактильной и жестовой речи, до их обязательного включения в общую систему речевых средств образовательного процесса – «тотальная коммуникация», признание равного статуса жестового и словесного языков в образовании глухих – «билингвистическое обучение» (Г. Л. Зайцева, 2006).

В нашей стране до 1938 г. господствовал «чистый устный метод». На Всероссийском совещании сурдопедагогов 1938 г. была дана резкая критика «чистому устному методу», что послужило базой для перестройки всего процесса образования глухих детей дошкольного и школьного возраста (Ф. Ф. Рау, 1972).

В современной отечественной системе образования глухих детей применяется соотно-

шение устной, письменной, устно-дактильной и жестовой речи, учитывающее особые образовательные потребности разных групп обучающихся данной категории, обеспечения их качественного образования, развития коммуникативных навыков, социальной адаптации и интеграции в обществе. При этом целенаправленное и систематическое формирование и развитие словесной речи (в устной и письменной формах) признано одной из приоритетных задач; в ходе всего образовательно-коррекционного процесса, а также на специальных занятиях коррекционно-развивающей области осуществляется специальная (коррекционная) работа по формированию и развитию у глухих обучающихся речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, восприятия неречевых звучаний, включая музыку (с помощью звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального пользования) (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Г. Л. Зайцева, Е. П. Кузьмичева, Л. П. Носкова, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина и др.).

При обсуждении вопросов, связанных с использованием жестовой речи в системе образования глухих детей, необходимо учесть, что термин «жестовая речь» весьма условен, так как люди с нарушенным слухом в общении друг с другом используют две разные речевые системы – калькирующую речь и средства национального жестового языка (Г. Л. Зайцева, 2000).

Калькирующая жестовая речь (КЖР) – это система общения, в которой жесты сопровождают устную речь говорящего; в КЖР жесты выступают как эквиваленты слов, а порядок их следования соответствует расположению слов в обычном предложении. КЖР не имеет собственной грамматики, она калькирует структуру словесного языка, поэтому является вторичной знаковой системой; КЖР используется в основном в официальной обстановке и формируется у глухих детей по мере овладения ими словесной речью.

Русская жестовая речь (РЖЯ) – это система общения при помощи средств русского жестового языка; РЖЯ – это своеобразная лингвистическая система, обладающая собственной лексикой, грамматикой, разнообразными и специфическими средствами для выражения синтаксических отношений; главной функцией РЖЯ

является обслуживание потребностей межличностной (неофициальной) коммуникации людей с нарушениями слуха.

Известно, что на начало школьного обучения уровень владения РЖЯ глухими детьми не совпадает, что зависит, прежде всего, от особенностей общения ребенка в семье и от организации его дошкольного образования. Исследования, проведенные в нашей стране, показали, что глухой ребенок, родители которого имеют нарушения слуха и общаются с помощью РЖЯ, овладевает этим языком в процессе общения в семье. В этом случае основные закономерности усвоения жестового языка глухим ребенком и словесного языка слышащими детьми во многом совпадают. К школьному возрасту глухие дети из семей, в которых активно используется РЖЯ как средство межличностной коммуникации, как правило, свободно владеют русским жестовым языком. В семьях, где родители (законные представители) и родственники имеют нормальный слух, потребности в общении с глухим ребенком могут реализовываться в том числе за счет использования естественных жестов, пантомимических движений, что обусловлено отсутствием или недостаточным развитием у ребенка словесной речи. Постепенно использование естественных жестов и пантомимических движений при общении в семье уменьшается и нередко угасает совсем или увеличивается (за счет самостоятельного создания условных жестов родителями и детьми) в зависимости от овладения глухим ребенком словесной речью – устной и письменной, в процессе образовательно-коррекционной работы. Глухие дети из семей слышащих родителей, получающие дошкольное образование совместно со сверстниками, имеющими нарушения слуха и воспитывающимися в семьях лиц с нарушенным слухом, осваивают РЖЯ в процессе межличностного общения с ними и к началу школьного обучения имеют определенный опыт общения с помощью жестовой речи. Часть глухих детей, не имеющих опыта общения с лицами с нарушенным слухом, на начало школьного обучения жестовой речью не владеют (Г. Л. Зайцева, 2000, 2006).

Результаты исследований Г. Л. Зайцевой свидетельствовали о том, что процесс освоения РЖЯ глухими детьми в школьном детском

коллективе в процессе межличностной коммуникации с другими обучающимися, имеющими нарушения слуха, осуществляется весьма активно. Они очень быстро догоняют по уровню владения РЖЯ сверстников, владеющих жестовой речью при поступлении в школу: уже в 4-х классах все обучающиеся свободно владеют русской жестовой речью (к сожалению, как отмечает автор исследования, уровень развития русской жестовой речи более младших учеников в школах нашей страны пока не изучен) (Г. Л. Зайцева, 2000). При этом в дальнейшем РЖЯ на протяжении всей жизни человека с нарушенным слухом может обогащаться новыми жестами, более сложными синтаксическими конструкциями.

Обсуждая овладение глухими обучающимися КЖР, отметим, что уровень владения ею обучающимися прямо зависит от уровня развития словесной речи. Доказано, что глухие люди, плохо владеющие словесной речью, затрудняются в понимании высказываний, калькирующих словесные предложения (Г. Л. Зайцева, 2000).

Проанализируем научно-методические положения и практику использования разных форм речи – словесной и жестовой в процессе образования разных категорий глухих детей при реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

На основе АООП НОО (вариант 1.1.) получают образование глухие дети, которые достигли к моменту поступления в школу уровня общего и речевого развития, близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со слышащими сверстниками. Начальное основное образование этих детей осуществляется в условиях совместного обучения со слышащими сверстниками на основе словесной речи (в устной и письменной формах) и в те же календарные сроки. Обязательным является учет особых образовательных потребностей глухих обучающихся, в том числе реализация программы коррекционно-развивающей работы.

На начало школьного обучения уровень владения жестовой речью глухими детьми, которым психолого-медико-педагогической комиссией рекомендовано обучение на основе АООП НОО (вариант 1.1), может быть разным – от незнания жестовой речи как способа коммуникации лиц с нарушенным слухом до весьма

свободного владения РЖЯ, что обусловлено вышеназванными причинами. В образовательной организации глухие дети, не владеющие жестовой речью, могут, при желании, самостоятельно овладеть РЖЯ, если в школе (классе) имеются обучающиеся с нарушениями слуха, владеющие жестовой речью, в процессе межличностного общения с ними. Некоторые родители глухих детей и сами глухие обучающиеся, а также родители слышащих детей и слышащие обучающиеся выражают желание ввести специальный курс обучения жестовой речи в системе дополнительного образования в процессе внеурочной деятельности, что может быть реализовано с учетом возможностей образовательной организации. Подчеркнем, что считаем важным, чтобы глухие дети, обучающиеся на основе АООП НОО (вариант 1.1), и их слышащие сверстники имели возможность в процессе внеурочной деятельности познакомиться с социокультурной жизнью и достижениями лиц с нарушенным слухом. Это будет способствовать их более полноценному личностному развитию, духовно-нравственному воспитанию, обогащению представлений о жизни общества в целом.

При реализации АООП НОО (вариант 1.2) одной из основных особых образовательных потребностей данной категории глухих обучающихся является овладение словесной речью (в устной и письменной формах) как средством общения и познания, важнейшим орудием мышления. В то же время в межличностном общении друг с другом в образовательной организации, а также со взрослыми и детьми с нарушенным слухом в повседневной жизни обучающиеся могут применять жестовую речь.

В соответствии с АООП НОО (вариант 1.2) формирование у глухих обучающихся речевой деятельности, развитие языковой способности, воспитание речевого поведения и потребности в общении словесными средствами является важнейшими направлениями образовательно-коррекционной работы в условиях коммуниктивно-деятельностной системы обучения языку. Формирование познавательной деятельности глухих обучающихся и их слухоречевое развитие осуществляются в тесном единстве в условиях специально педагогически созданной слухоречевой среды при постоянном использова-

нии звукоусиливающей аппаратуры разных типов – проводной коллективного и индивидуального пользования, беспроводной (например, FM-системы), индивидуальных слуховых аппаратов. Это способствует наиболее полноценному речевому развитию глухих детей и осознанию ими результатов овладения речью, приобщению к неречевым звучаниям окружающего мира, к музыке, что имеет большое значение для наиболее полноценного личностного развития обучающихся, их социальной адаптации.

В ходе всего образовательно-коррекционного процесса осуществляется мотивированное речевое общение с глухими детьми (с учетом уровня общего и речевого развития обучающихся), формирование языка как средства общения в различных видах учебной и внеурочной деятельности. В условиях слухоречевой среды устная речь является ведущим способом общения педагогов с обучающимися. В первоначальный период обучения для активизации речевого развития глухих обучающихся и обеспечения наиболее полноценной коммуникации на основе словесной речи используется устно-дактильная форма речи, которая затем, по мере развития устной речи, выполняет вспомогательную роль. В образовательно-коррекционном процессе для понимания детьми учебного материала, выраженного в словесной форме – устной (при необходимости – устно-дактильной) или письменной – широко используется необходимая совокупность современных дидактических средств с учетом задач и содержания урока (занятия), индивидуальных особенностей обучающихся. Это, прежде всего, дидактические материалы (предметы, иллюстрации, рисунки, картинки, фигурки людей и животных, аппликации, макеты, слайды и др.), конструктор LEGO, оборудование для естественнонаучных практикумов, материалы для проведения соответствующих опытов, цифровые информационные источники (например, цифровые микроскопы), аудио- и видеозаписи (включая учебные фильмы и фрагменты из них), специализированные компьютерные программы, в том числе специализированные для обучающихся с ОВЗ («Мир за твоим окном», «Состав числа», «Лента времени» и др.), проекты, создаваемые педагогами для конкретных уроков (занятий) в программах «Логомиры» и

“Power point” и др. Обеспечению понимания смысла речевых высказываний способствует также такой известный в сурдопедагогике методический прием – подбор синонимов из числа известных детям слов и словосочетаний, фраз (обычно учитель спрашивает: «Как сказать по-другому?»). Для уточнения понимания детьми воспринятого применяются инсценирование, обыгрывание определенной ситуации с помощью «подвижных фигурок» на аппликациях или макетах при точной и подробной передаче содержания высказывания и внятном, выразительном и эмоциональном воспроизведении речевого материала «за каждую фигурку».

Большое значение придается развитию у глухого ребенка речевой активности, его желания и умений вступать в устную коммуникацию с окружающими, в том числе слухозрительно воспринимать (с помощью слуховых аппаратов) речевую информацию, говорить достаточно внятно, понятно для окружающих.

Важными задачами образования глухих детей на основе АООП НОО (вариант 1.2) является развитие у них речевого слуха, формирование в этих условиях качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи, развитие восприятия неречевых звучаний, включая музыку, обучение произношению. Эти задачи реализуются в ходе всего образовательно-коррекционного процесса, включая уроки и внеурочную деятельность обучающихся, а также на специальных предметах коррекционно-развивающей области – «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия), «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия), «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия).

В системе начального основного образования глухих детей на основе АООП НОО (варианта 1.2) формирование у обучающихся словесной речи строится независимо от жестовой, которая является, прежде всего, средством межличностного общения лиц с нарушенным слухом. В свободном общении между собой, а также с другими людьми, имеющими нарушения слуха, глухие дети выбирают наиболее удобный способ передачи информации, в большинстве случаев это сочетание различных форм речи – жестовой, устно-дактильной и устной.

Однако жестовая речь (РЖЯ и КЖР) не исключается из образовательного процесса. Рассмотрим педагогические ситуации, в которых применение жестовой речи является обоснованным.

1. Жестовая речь может весьма активно использоваться в чрезвычайных ситуациях, связанных с опасностью для жизни и/или здоровья детей. При этом, когда ситуация уже не угрожает жизни и/или здоровью обучающихся, педагог обязательно обсуждает случившееся с воспитанниками с использованием словесной речи (в устной, письменной формах, при необходимости при использовании устно-дактильной формы с последующим повторением речевого материала устно) с учетом уровня речевого развития детей; затем обучающиеся побуждаются самостоятельно рассказать о случившемся при использовании словесной речи.

2. На уроках (занятиях) и во внеурочное время, если обучающийся испытывает затруднения в выражении своих мыслей в словесной форме, не может подобрать нужное слово или словосочетание и применяет РЖЯ, педагог должен дать возможность ребенку высказаться с использованием любой из форм речи, а затем дать ему образец словесного высказывания (в устной и/или письменной формах), обязательно попросить обучающегося повторить ответ устно и/или написать его.

3. На уроках и во внеурочное время при затруднении обучающихся в понимании информации даже при использовании учителем (воспитателем) всей совокупности современных образовательных средств, специальных сурдопедагогических методов и приемов обучения, что, необходимо отметить, бывает в единичных случаях, можно передать информацию при использовании жестовой речи, и, если дети поняли ее, следует обязательно повторить в устной или письменной форме и добиться словесных ответов учеников.

4. Во внеурочное время при проведении лекций приглашенными специалистами (врачами, сотрудниками детской комнаты милиции и др.) или известными людьми, а также во время экскурсий (в музеи, на выставки, другие города и др.) с привлечением экскурсоводов предусматривается жестовый перевод. Желательно, чтобы сурдопедагог к нему готовился

заранее с учетом особенностей общего и речевого развития обучающихся, их подготовленности к пониманию предлагаемой информации, возможности применения письменных табличек, наглядного дидактического материала, презентации. После проведения мероприятия необходимо его обсудить с обучающимися с использованием словесной речи педагогом и детьми, а также провести специальную работу по усвоению воспитанниками нового речевого материала, необходимо самостоятельное выполнение ими заданий при использовании устной или письменной речи.

5. Часто обсуждается вопрос о целесообразности применения жестовой речи на праздниках и спортивных мероприятиях. Конечно, если на празднике или спортивном мероприятии аудитория большая, жестовый перевод вполне уместен; он используется в условиях предварительного анализа педагогом, выступающим в качестве переводчика, содержания мероприятия, речевого материала, предъявляемого детям, а также возможностей применения компьютерных презентаций с письменными комментариями, доступными воспитанникам.

6. Если проводится праздничное мероприятие, включающее несколько классов (например, начальные классы), аудитория собирается небольшая. Дети, как правило, к празднику подготовлены, понимают смысл происходящего. Поэтому достаточным является использование компьютерной презентации с лаконичным письменным текстом, позволяющим зрителям понять последовательность и содержание выступлений, фамилии выступающих, правила игры и др. Как правило, на таких праздничных мероприятиях используется сочетание устной, письменной, устно-дактильной речи с учетом особенностей обучающихся; жестовая речь используется весьма ограниченно.

При организации праздничных, спортивных и других мероприятий с обучающимися учитывается необходимость организации жестового перевода речевой информации для родителей с нарушенным слухом.

Таким образом, коммуникативная деятельность глухих обучающихся на основе АООП НОО (вариант 1.2) осуществляется при помощи разных видов речи при целенаправленном и

систематическом развитии словесной речи (в устной и письменной формах). В процессе коммуникации глухих обучающихся с использованием разных форм речи складывается своеобразное словесно-жестовое двуязычие, или билингвизм, глухих.

В обучении и воспитании глухих детей с легкой умственной отсталостью, получающих образование на основе АООП НОО (вариант 1.3), роль жестовой речи повышается, что обусловлено известными трудностями в овладении ими словесной речью. При этом общие методические рекомендации, связанные прежде всего с обязательным повторением информации, предъявленной с помощью жестовой речи, устно или письменно, сохраняются. Подчеркнем важность реализации задач предметов коррекционно-развивающей области: «Формирование речевого слуха и произносительной стороны речи» (индивидуальные занятия), «Развитие слухового восприятия и техника речи» (фронтальные занятия), «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия), способствующих формированию у глухих обучающихся с легкой умственной отсталостью слухового восприятия речи и неречевых звуков, качественно новой слухозрительной основы восприятия устной речи, произносительной стороны речи, решению важных задач личностного развития, социальной адаптации с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей.

В процессе образования глухих детей, обучающихся на основе АООП НОО (вариант 1.4.), учитывается, что возможности их речевого развития и коммуникации резко ограничены по сравнению с глухими обучающимися, не имеющими выраженной умственной отсталости и других тяжелых нарушений развития. Обучение коммуникации данной категории глухих детей включает целенаправленную работу по формированию у них потребности в общении при использовании на доступном уровне различных средств вербальной и невербальной коммуникации, развитию речи как средства общения в процессе взаимодействия в разных видах деятельности.

В обучении данной категории глухих детей жестовая речь используется весьма широко, позволяет сформировать связь между предме-

тами, действиями и их обозначениями. Ведется целенаправленная работа по развитию у обучающихся понимания и использования жестов, обозначающих предметы и явления, действия, свойства, качество, количество предметов и их порядок при счете, пространственное расположение предметов, временные понятия, а также умений понимать и воспроизводить с помощью жестов различные коммуникативные высказывания (побуждения, сообщения, вопросы, отрицания). В непосредственном общении в определенных ситуациях дети учатся понимать и употреблять жесты, связанные с режимными моментами, занятиями, играми, их физическим состоянием, у них формируются умения пожаловаться, попросить помощи с помощью соответствующих жестов и др.

Обучение словесной речи данной категории глухих обучающихся осуществляется в процессе общения в тесной связи с деятельностью детей на уроках, индивидуальных и фронтальных занятиях, во внеурочное время, в том числе в условиях семейного воспитания.

В примерный учебный план АООП НОО (вариант 1.4) введен учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация», включающий два раздела: «Жестовый язык» и «Русский язык (развитие речи, обучение грамоте, чтение)». При реализации АООП НОО (вариант 1.4) предполагается использовать комплексный подход, не выделяя специальные занятия по жестовому языку, развитию речи, обучению грамоте, чтению. Ребенка учат понимать названия окружающих предметов, простые инструкции, связанные с организацией жизни в доступных и интересных для него видах предметно-игровой и предметно-практической деятельности. При этом речевые единицы (слова, словосочетания, фразы) предъявляются с использованием всех доступных вербальных и невербальных средств: жестов, пиктограмм, картинок, графического изображения слова (табличек), устного называния. Поддерживаются все ответные реакции ученика, как речевые, так и неречевые (указания на предметы, выполнение действий и др.). В процессе этой работы у детей по возможности развивается слухозрительное восприятие устной речи и ее произносительная сторона речи (с помощью звукоусиливающей аппаратуры, если нет медицинских противопоказаний к ее приме-

нению). Усвоение глухими учениками слов и фраз, прежде всего, необходимых для обеспечения его жизнедеятельности, требует многократного повторения, воспроизведения их в разных видах деятельности, повторения и закрепления в условиях семьи, особенно в тех случаях, если обучающийся посещает школу не каждый день. С развитием всех видов речи тесно связано обучение грамоте, в частности чтению. Однако, как отмечается в АООП НОО (вариант 1.4), обучение грамоте, учитывая низкий интеллектуальный потенциал обучающихся, особенности восприятия, внимания, мышления, памяти, занимает длительный период. Не все ученики могут овладеть элементарными навыками чтения и письма. В связи с неоднородностью состава детей программный материал не регламентируется четкими временными рамками, темп прохождения материала зависит от индивидуальных возможностей детей.

Подчеркнем, что в образовательных организациях жестовая речь используется при общении с родителями (их законными представителями), имеющими нарушения слуха. При их желании, педагоги должны использовать в общении КЖР или РЖЯ. Жестовый перевод обеспечивается при проведении родительских собраний, праздничных, спортивных и других массовых мероприятий с участием глухих и слабослышающих родственников обучающихся, представителей общественных, спортивных и других организаций.

Таким образом, в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в образовательно-коррекционной работе с глухими обучающимися используются разные формы речи – словесная (в устной, письменной и устно-дактильной форме) и жестовая (РЖЯ и КЖР), с учетом особых образовательных потребностей разных групп глухих детей, их индивидуальных особенностей.

В профессиональные компетенции учителя-дефектолога (сурдопедагога) включено владение РЖЯ и КЖР, методически правильное применение жестовой речи в образовательно-коррекционном процессе с учетом особых образовательных потребностей разных категорий глухих обучающихся с целью обеспечения их качественного образования, наиболее полноценного личностного развития, социальной адаптации и интеграции в обществе, а также

использование РЖЯ и КЖР при взаимодействии со взрослыми, имеющими нарушения слуха – родителями (их законными представителями) и родственниками обучающихся, представителями общественности. Эти требования учтены в современной системе подготовки сурдопедагогических кадров.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. – М.: Просвещение, 2017.
2. Примерная адаптированная основная программа начального общего образования глухих обучающихся. – М.: Просвещение, 2017.
3. Головщиц Л. А. Условия получения образования детьми с глухотой в структуре тяжелых множественных нарушений на основе Федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Вестн. Череповецкого гос. ун-та. – 2015. – № 7 (68). – С. 94–98.
4. Зайцева Г. Л. Жест и слово: научные и методические статьи. – М., 2006.
5. Зайцева Г. Л. Жестовая речь и дактилология: учебник для студентов вузов. – М.: ВЛАДОС, 2000.
6. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку: учебное пособие для студентов дефектолог. фак. пед. вузов. – М.: Просвещение, 1997.
7. Зыкова Т. С., Зыкова М. А., Соловьева Т. А. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования глухих детей (проект). – М.: Просвещение, 2013.
8. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. – М.: Педагогика, 1972.
9. Кузьмичева Е. П., Яхнина Е. З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи / под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд. – М.: Академия, 2014.

REFERENCES

1. FGOS NOO obuchayushchikhsya s OVZ. Moscow: Prosveshchenie, 2017.
2. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya programma nachalnogo obshchego obrazovaniya glukhikh obuchayushchikhsya. Moscow: Prosveshchenie, 2017.

3. Golovchits L. A. Usloviya polucheniya obrazovaniya detmi s glukhotoy v strukture tyazhelykh mnozhestvennykh narusheniy na osnove Federalnogo gosudarstvennogo standarta nachalnogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorovya. *Vestn. Cherepovetskogo gos. un-ta*. 2015, No. 7 (68), pp. 94–98.
4. Zaytseva G. L. *Zhest i slovo: nauchnye i metodicheskie statyi*. Moscow, 2006.
5. Zaytseva G. L. *Zhestovaya rech i daktilologiya: uchebnyk dlya studentov vuzov*. Moscow: VLADOS, 2000.
6. Zykov S. A. *Metodika obucheniya glukhikh detey yazyku: uchebnoe posobie dlya studentov defektolog. fak. ped. vuzov*. Moscow: Prosveshchenie, 1997.
7. Zyкова Т. С., Зыкова М. А., Соловьёва Т. А. *Spetsialnyy Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obrazovaniya glukhikh detey (proekt)*. Moscow: Prosveshchenie, 2013.
8. Rau F. F. *Ustnaya rech glukhikh*. Moscow: Pedagogika, 1972.
9. Kuzmicheva E. P., Yakhnina E. Z. *Obuchenie glukhikh detey vospriyatiyu i vosproizvedeniyu ustnoy rechi*. Moscow: Akademiya, 2014.

Соловьёва Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института детства Московского педагогического государственного университета

e-mail: ta.solovyova@m.mpgu.edu

Solovyova Tatiana A., PhD in Education, Associate Professor, Director, The Institute of Childhood, Moscow State University of Education

e-mail: ta.solovyova@m.mpgu.edu

Яхнина Елена Захаровна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры сурдопедагогики и инклюзивного образования Института детства Московского педагогического государственного университета

e-mail: yaez@mail.ru

Yakhnina Elena Z., PhD in Education, Associate Professor, Professor, Surdopedagogy and Inclusive education Department, The Institute of Childhood, Moscow State University of Education

e-mail: yaez@mail.ru

УДК 37.014
ББК 74.03

СРЕДНЕЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – XX ВЕКЕ

В. Д. Павлидис

Аннотация. Данная статья посвящена историко-педагогическому анализу процесса реформирования школьного математического образования на протяжении 150 лет. Изучение факторов, способствующих формированию кризисных ситуаций в системе образования, и опыта преодоления таковых состояний открывает широкие перспективы для эффективного решения проблем, стоящих сегодня перед государством в области математического образования.

В работе проанализированы государственно-политические, социально-экономические, общественно-педагогические условия реформирования системы среднего математического образования в конце XIX – XX в. Особое внимание уделено тенденциям и закономерностям в формировании структуры и содержания школьного математического образования. Анализ возникающих исторических аналогий, проявляющихся в гомогенных кризисных явлениях в процессе функционирования системы среднего образования, тенденциях развития школьного математического образования будет способствовать формированию стратегических планов модернизации среднего математического образования с учетом и осмыслением методико-педагогического наследия отечественной науки и практики.

Ключевые слова: школьное математическое образование, реформа образования, тенденции, структурно-содержательный компонент, программа, учебный план, концепция, история математического образования.

SECONDARY MATHEMATICS EDUCATION IN THE LATE XIX – XX CENTURY

V. S. Pavlidis

Abstract. The article focuses on the historical-pedagogical analysis of the process of reforming mathematics education in schools throughout 150 years. The study of the factors contributing to the crises in education, and experience to overcome those conditions, has broad prospects for effective solutions to the problems the state faces in the field of mathematics education.

The article analyzes public-political, socio-economic, socio-pedagogical conditions of reforming the system of secondary mathematics education in the late XIX – XX century. Special attention is paid to tendencies and regularities in the development of structure and content of school mathematics education. Analysis of emerging historical analogies which manifest themselves in homogeneous crisis phenomena within the process of functioning of the system of secondary education, tendencies of development of school mathematics education would contribute to the formation of strategic plans of modernization of the secondary mathematics education with and understanding of the methodological and pedagogical heritage of national science and practice.

Keywords: school mathematics education, education reform, trends, structural component, program, curriculum, concept, history of mathematics education.

Российское школьное математическое образование переживает сложные времена. Большинство специалистов склонны определять ситуацию как кризисную. Особое беспокойство вызывают такие тенденции в реформировании среднего математического образования, как сокращение объема выделяемых на освоение математических дисциплин учеб-

ных часов; углубление разрыва между уровнем математической культуры выпускников средних учебных заведений и объективными потребностями современной науки и технологии.

Практика показывает, что в последнее время общий уровень математической культуры выпускников средних школ существенно снизился. На сегодняшний момент значительная

часть современных старшеклассников крайне посредственно владеет техникой тождественных преобразований рациональных, иррациональных, тригонометрических выражений, имеет плохо развитые навыки построения и преобразования графиков элементарных функций, обладает неразвитым пространственным воображением и не владеет навыками логического мышления.

На наш взгляд, падение уровня математического образования выпускников школ во многом определяется:

- во-первых, снижением требований на уровне программного компонента (в программах по математике советского периода доминировали формулировки: исследование, измерение, свойства, решение задач, а в базовом обязательном минимуме по математике современной отечественной школы преобладают формулировки: формулы, понятия, решение простейших уравнений (систем и т. д.);

- во-вторых, тенденцией к размыванию предметной области, что порождает угрозу потери четкой структуры предмета математики, его трансформацию в мозаичный разрозненный набор элементов, изучаемых поверхностно, ознакомительно.

А это, в свою очередь, приводит к трудностям при выработке рационального способа мышления, точности, ясности выражения мысли, в развитии способности предвидеть результат, формировании понимания научной картины мира.

Круг очерченных проблем указывает на то, что современное школьное математическое образование, как и сто лет назад, должно ответить на вызовы времени.

Ретроспективный анализ развития школьного математического образования в течение 150 лет будет способствовать, как мы надеемся, формированию стратегических планов модернизации среднего математического образования с учетом и осмыслением методико-педагогического наследия отечественной науки и практики.

В своем развитии математическое образование в дореволюционной отечественной школе прошло несколько этапов, на каждом из которых оно претерпевало значительные изменения.

I этап (1804–1819) – создание фундамента школьного математического образования в России.

В этот период была проведена унификация образовательной системы Российской империи: введено единообразие в структуре и организации, определена вертикаль управления и учебно-методического руководства средним образованием.

II этап (1819–1849) – становление гимназического математического образования и развитие реального образования как подсистемы гимназического.

Этот исторический отрезок времени характеризуется дальнейшими изменениями в структуре, содержании, управлении гимназическим образованием, направленными на обеспечение государственно-политических, сословных интересов. Математические дисциплины испытывали значительное сокращение как с содержательной, так и с количественной стороны. К концу указанного периода произошло масштабное усиление математических дисциплин, сдвиг акцентов на прикладные вопросы, связанные с началом бифуркации гимназического образования. Из недр гимназического математического образования стало выделяться математическое образование реальной направленности, что было одновременно и следствием, и причиной бифуркации среднего образования на классическое и реальное.

III этап (1849–1872) – формирование системы школьного математического образования России.

Этот период характерен тем, что законодательно закрепляется бифуркация среднего образования. Министерству народного просвещения удалось разработать учебные планы для реальных гимназий, которые принципиально отличались от учебных планов классических гимназий, но сохраняли общеобразовательный характер.

На данном этапе математическое образование претерпело резкие содержательные и количественные изменения в реальной гимназической ветви: были введены современные тому времени разделы математики, увеличилась доля математических дисциплин в учебном плане. Основными принципами обучения математике в реальной гимназии стали служить сознательность усвоения, наглядность в обучении.

IV этап (1872–1895) – развитие среднего математического образования под влиянием социально-экономических, политических факторов.

Данный этап характеризуется попытками реформирования образовательной системы, призванными помочь сближению школы и жизни. Происходит сближение математической науки и практики математического образования, оформляются основы отечественной теории и методики обучения математике, проводится огромная работа по учебно-методическому обеспечению процесса обучения математическим дисциплинам в разных типах средних учебных заведений.

V этап (1895–1917) – реформирование математического образования на новых методико-педагогических позициях.

В этот период происходили структурно-содержательные и методико-организационные изменения, реализующие основные идеи движения за реформу среднего математического образования: модернизация математических курсов, введения понятия функциональной зависимости, дифференциального и интегрального исчисления, аналитической геометрии; новых методов преподавания математики, способствующих активизации учения, самостоятельности учащихся, выработке творческих практических навыков деятельности [1, с. 122–125].

Дальнейшему внедрению нововведений помешали бурные события второго десятилетия XX в. На первый план вышли иные проблемы: ликвидация безграмотности при отсутствии необходимого количества педагогических работников в условиях общедоступного образования и низкой материальной базы.

Следует отметить, что в учебных программах по математике 1918–1921 гг. прослеживается идейная приверженность движению за реформу школы: реализуется понятие функциональной зависимости, вводятся элементы аналитической геометрии и математического анализа. Однако планы Наркомпроса сталкиваются с объективной реальностью: происходит увеличение количества школьников и сокращается число квалифицированных учителей, ощущается значительная нехватка учебников и методических пособий. В реальных условиях

функционирования школьной системы после революционной России освоить предложенный объем учебного материала по математике не представлялось возможным.

Несоответствие планов и реальности привело к тому, что в 1921 г. были введены упрощенные учебные программы по математике. Последовавший за этим период был отмечен интенсивными экспериментами в образовании в русле концепции дидактического утилитаризма (Дж. Дьюи). В 1923 г. были разработаны комплексные программы, предполагавшие отказ от учебных дисциплин [2]. Весь материал излагался в виде комплекса сведений по трем общим разделам: природа, труд и общество. Математика как самостоятельный учебный предмет упразднялась, отдельные ее элементы предписывалось изучать в составе комплексных тем. При этом связь предмета с комплексом зачастую носила откровенно искусственный характер [3].

Результатом постреволюционных реформ школьного образования явилось резкое падение его уровня. В связи с чем, начиная с середины 1920-х гг., начался постепенный возврат к предметному преподаванию, были разработаны и введены первые обязательные для всех школ РСФСР государственные программы (1927–1928), сочетавшие комплексный и предметный подход к обучению. Следует отметить, что математика и родной язык выделялись в отдельные дисциплины.

Курс на индустриализацию государства потребовал от школы качественной базовой естественнонаучной и математической подготовки выпускников. Первоначальное отрицание всего дореволюционного сменяется желанием построить новую модель среднего образования, взяв лучшее из достигнутого в Российской империи. Так 5 сентября 1931 г. выходит постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» [4, с. 311]. В нем говорится, что, «несмотря на все достижения, советская школа далеко еще не соответствует тем огромным требованиям, какие предъявляются к ней современным этапом социалистического строительства. ЦК считает, что коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетвори-

тельно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами науки... Всякая попытка оторвать политехнизацию школы от систематического и прочного усвоения наук, особенно физики, химии, математики, преподавание которых должно быть поставлено на основе строго определенных тщательно разработанных программ, учебных планов и проводиться по строго установленным расписаниям, представляет собой грубейшие извращения политехнической школы» [4, с. 311]. Непременным условием проведения в жизнь постановлений ЦК стала разработка программ, обеспечивающих точно очерченный круг преподаваемых знаний и создание, в соответствии с программами, стабильных учебников. Что касается последних, то в школу были возвращены в переработанном виде учебные пособия для гимназий и реальных училищ: «Сборник арифметических задач и упражнений» Н. С. Попова [5], «Систематический курс арифметики» А. П. Киселева [6], «Элементарная алгебра» [7], «Сборник задач по геометрии» Н. А. Рыбкина [8], «Прямолинейная тригонометрия» [9] и другие. Таким образом, после десятилетия экспериментов над образовательной системой было решено вернуться к структуре дореволюционной школы и модернизировать ее.

С этого времени и до начала Великой Отечественной войны основной задачей советской школы была подготовка учащихся к поступлению в средние специальные и высшие учебные заведения. Несомненным достижением довоенного среднего образования в СССР было создание единой средней школы, выпускник которой получал знания, обеспечивающие ему возможность поступления и обучения в высшем учебном заведении любого профиля.

В годы Великой Отечественной войны основополагающим принципом школьного математического образования был принцип практической значимости.

Послевоенное восстановление страны требовало огромного числа работников массовых профессий. И перед школой ставится задача подготовки выпускников не столько для поступления в средние и высшие учебные заведения, сколько для практической деятельности в области промышленного и сельскохозяй-

ственного производства. В рамках решения насущных проблем в 1947 г. разрабатывается проект рабочих программ по математике, включающий базисный учебный план и примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин [10].

Основные положения проекта 1947 г. нашли свое отражение в программе, принятой в 1948 г. В ней акцент делался на практическую применимость теоретической стороны курса математики. Программы по математике 1948 г. действовали вплоть до 1954 г. XIX съезд КПСС (октябрь 1952) утвердил положение о необходимости введения политехнического образования [11, с. 362]. В соответствии с этим положением была разработана новая программа, введенная в 1954–1955 гг. В ее основу были положены принципы политехнического обучения. 24 декабря 1958 г. Верховный Совет СССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», положивший начало реформе школы, продолжавшейся до середины 1960-х гг. [12, с. 55].

Конец 1950-х – начало 1960-х гг. характеризуется ростом популярности в обществе естественных дисциплин, повышенным интересом к структурно-содержательному компоненту школьного математического образования. Эти тенденции были во многом обусловлены стремительным ускорением научно-технического прогресса.

Начиная с середины 1930-х гг. перманентно возникали и просачивались в практику обучения математике реформистские идеи (теоретико-множественное наполнение, аксиоматика, обобщающие понятия, строгость и др.), порожденные группой математиков АН СССР (Л. Г. Шнирельманом, Л. А. Люстерником, Г. М. Фихтенгольцем, П. С. Александровым, Н. Ф. Четверухиным, С. Л. Соболевым, А. Я. Хинчиным и др.) [13]. Задача «математического развития», абстрактно сформулированная Г. М. Фихтенгольцем еще в 1936 г. [13, с. 56], нашла свое практическое воплощение в деятельности А. И. Маркушевича, который определил путь решения поставленной задачи – «математическое развитие» на основе «обобщающих идей, принципов, понятий» [14, с. 75], то есть «от общего к частному».

Реализовать эти идеи до Великой Отечественной войны не удалось благодаря стойкости и бескомпромиссности наркома просвещения А. С. Бубнова. Затем активность реформаторов притормозила война. Идея замены «устаревших» программ новыми, отвечающими «требованиям жизни», была официально озвучена в 1949 г. А. И. Маркушевичем на сессии АПН. Направление предполагаемой реформы состояло в максимальном усечении традиционного материала ради высвобождения места для высшей математики. Эту программу (за исключением теории вероятностей) сам А. И. Маркушевич и реализовал, когда возглавил в 1965 г. комиссию АН и АПН по определению содержания нового образования. А. Н. Колмогоров был поставлен во главе реформы на последнем этапе ее подготовки в 1967 г., за три года до ее начала: он конкретизировал реформаторские установки. Окончательный вариант программы по математике, разработанный под руководством А. Н. Колмогорова, был официально утвержден Министерством просвещения в 1968 г. и предусматривал изучение элементов высшей математики, производной, интеграла, аналитической геометрии.

Эта программа оказалась слишком сложной как для учеников, так и для учителей. Стремление внести в программу элементы высшей математики привело к тому, что учащиеся не только не усваивали новые для школьного курса понятия, но и хуже справлялись со старыми, время на изучение которых сократили. В итоге программы и учебники были признаны неудовлетворительными. Бюро отделения математики АН СССР 10 мая 1978 г. приняло постановление: «Признать существующее положение со школьными программами и учебниками по математике неудовлетворительным как вследствие неприемлемости принципов, заложенных в основу программ, так и в силу недоброкачества школьных учебников. Принять срочные меры к исправлению положения. Ввиду создавшегося критического положения рассмотреть возможность использования некоторых старых учебников» [15, с. 200–201]. Возглавляемая Л. С. Понтрягиным комиссия по математическому образованию рекомендовала изъять из обращения учебники геометрии для 6–8-х классов, а также внести

изменения и дополнения в учебники под редакцией А. Н. Колмогорова и А. И. Маркушевича, изданные ранее. Предлагалось упростить язык, избавиться от трактовки математических понятий с теоретико-множественных позиций, исключить новую символику, отказаться от широкого использования обобщающих идей. Впрочем, полного «отката» к дореформенным программам не произошло.

В 1982 г. на смену «стабильным» учебникам пришла Базисная программа, фиксировавшая только содержание математического образования и требования к подготовке учащихся, выбор учебника доверялся учителю. С этого момента в отечественной средней школе используются различные учебные пособия.

1990-е гг. ознаменовались новым этапом реформы школьного математического образования. В 1989 г. была разработана концепция общего среднего образования, на основе которой НИИ СиМО АПН СССР сформировал программу реформирования школьного математического образования. Ведущей идеей обновления математического образования признается его гуманизация; основными направлениями развития – дифференциация обучения математике, гуманитарная направленность общеобразовательного курса математики, уровневая подготовка учащихся по этому учебному предмету.

Эти идеи задали курс развития российской школы на многие годы вперед. По сравнению с прошлыми реформами, призванными интенсифицировать математическое образование, увеличить его объем, наблюдался обратный процесс: часы, отведенные на математические дисциплины, урезаются; меняется содержание курса в сторону его упрощения.

Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992) создал основы новой нормативно-правовой базы реформирования и развития образования, явился основополагающим документом, определившим в основном политику в сфере образования на десятилетие вперед.

Слом советской системы среднего образования привел школьное математическое образование к тяжелым последствиям: резкое падение престижа естественнонаучного образования, появление учебных планов, включающих минимум естественнонаучных дисциплин, лик-

видация единого образовательного пространства. В постперестроечный период вместо единой образовательной системы возникла ее противоположность – множество автономных программ, учебных планов, учебников.

Историко-педагогический анализ процесса реформирования среднего математического образования свидетельствует о том, что содержание школьного курса математики, методические принципы, средства и формы его преподавания в России менялись не один раз. Фактически школа перманентно находится в поисках некоторого компромисса, и нет оснований полагать, что этот процесс скоро будет завершен.

Следует согласиться с мнением Г. В. Кондратьевой [16], что, выступая за сохранение отечественных традиций в школьном математическом образовании, необходимо вести речь о сохранении ведущих идей, определяющих стратегию развития. Идеи методистов о необходимости доказательной строгости, идейной законченности и структурной целостности школьного курса математики не потеряли своего значения и в настоящее время. Как нам кажется, возвращение к идеологии, на практике подтвердившей свою эффективность, позволит сегодня взвешенно и прагматично подойти к новому этапу реформирования школьного математического образования, вернуться к традиционным основам отечественного школьного образования, базирующегося на понимании системообразующего значения математики в школьном курсе.

Не будет преувеличением сказать, что качественное математическое образование может стать перспективной областью для эффективных инвестиций, основой конкурентоспособности России во многих областях человеческой деятельности и неотъемлемым элементом ее безопасности в XXI в.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Павлидис В. Д. Школьное математическое образование в России в XIX – начале XX века. – М.: Логос, 2005. – 174 с.
2. Новые программы единой трудовой школы первой ступени. I, II, III и IV годы обучения. – М.: ГИЗ, 1924.
3. Добудько Т. В., Тюжина И. В. Развитие школьной математики в СССР как предпосылка современного состояния российского

математического образования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 10. – С. 190–193.

4. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / под ред. Ж. И. Ганелина. – М.: Просвещение, 1974. – 340 с.
5. Попов Н. С. Сборник арифметических задач и упражнений. – СПб., 1898. – 227 с.
6. Киселев А. П. Систематический курс арифметики. – М., 1887. – 216 с.
7. Киселев А. П. Элементарная алгебра: в 2 т. – М., 1888.
8. Рыбкин Н. А. Сборник задач по геометрии. – СПб., 1888. – 188 с.
9. Рыбкин Н. А. Прямолинейная тригонометрия. – СПб., 1892. – 193 с.
10. Попов А. А. Создание советской модели классического математического образования (конец 40-х – середина 60-х годов XX века) // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1071–1073.
11. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций, пленумов ЦК. Т. 6. – М.: Политиздат, 1975.
12. Народное образование в СССР: сб. док. 1917–1973. – М., 1974.
13. Высшая школа. – 1937. – № 2. С. 55–84.
14. Успехи математических наук. – 1938. – Вып. 4.
15. Колягин Ю. М. Русская школа и математическое образование. – М.: Просвещение, 2001.
16. Кондратьева Г. В. Современное школьное математическое образование в контексте истории развития отечественной школы // Проблемы современного образования. – 2012. – № 3. – С. 44–50.

REFERENCES

1. Pavlidis V. D. *Shkolnoe matematicheskoe obrazovanie v Rossii v XIX – nachale XX veka*. Moscow: Logos, 2005. 174 p.
2. *Novye programmy edinoi trudovoy shkoly pervoy stupeni*. I, II, III i IV gody obucheniya. Moscow: GIZ, 1924.
3. Dobudko T. V., Tyuzhina I. V. *Razvitie shkolnoy matematiki v SSSR kak predposylka sovremen-nogo sostoyaniya rossiyskogo matematicheskogo obrazovaniya. Teoriya i praktika obshchestven-nogo razvitiya*. 2013, No. 10, pp. 190–193.
4. Ganelin Zh. I. (Ed.) *Khrestomatiya po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii*. Moscow: Pros-veshchenie, 1974. 340 p.

5. Popov N. S. *Sbornik arifmeticheskikh zadach i uprazhneniy*. St. Petersburg, 1898. 227 p.
6. Kiselev A. P. *Sistematicheskiy kurs arifmetiki*. Moscow, 1887. 216 p.
7. Kiselev A. P. *Elementarnaya algebra: in 2 vol.* Moscow, 1888.
8. Rybkin N. A. *Sbornik zadach po geometrii*. St. Petersburg, 1888. 188 p.
9. Rybkin N. A. *Pryamolineynaya trigonometriya*. St. Petersburg, 1892. 193 p.
10. Popov A. A. Sozdanie sovetskoy modeli klassicheskogo matematicheskogo obrazovaniya (konets 40 – seredina 60 godov XX veka). *Molodoy uchenyy*. 2014, No. 4, pp. 1071–1073.
11. KPSS v rezolyutsiyakh i resheniyakh syezdov, konferentsiy, plenumov TsK. Vol. 6. Moscow: Politizdat, 1975.
12. Narodnoe obrazovanie v SSSR: sb. dok. 1917–1973. Moscow, 1974.
13. Vysshaya shkola. 1937, No. 2, pp. 55–84.
14. Uspekhi matematicheskikh nauk. 1938. Iss. 4.
15. Kolyagin Yu. M. *Russkaya shkola i matematicheskoe obrazovanie*. Moscow: Prosveshchenie, 2001.
16. Kondratieva G. V. Sovremennoe shkolnoe matematicheskoe obrazovanie v kontekste istorii razvitiya otechestvennoy shkoly. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012, No. 3, pp. 44–50.

Павлидис Виктория Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Информатика и прикладная математика» ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный аграрный университет»
e-mail: pavidis@mail.ru

Pavidis Victoria D., ScD in Education, Professor, Chairperson, Informatics and Applied Mathematics Department, Orenburg State Agrarian University
e-mail: pavidis@mail.ru

УДК 378
ББК 74.58

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ – ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. В. Вознесенская

Аннотация. Дистанционное обучение как новаторский метод обучения получает все большее распространение в современном образовательном пространстве. Данная форма обучения открывает широкие возможности учащимся: получение образования в ведущих мировых университетах удаленно, богатый выбор дистанционных образовательных программ, экономия времени и денежных средств, гибкий график и индивидуальное планирование учебы. Цель данной работы – исследовать дистанционную форму как инновационный метод обучения и выявить степень распространения удаленного обучения как в России, так и за рубежом. В данной работе мы рассмотрим основные характеристики дистанционного обучения, изучим историю его развития, более ранние и новейшие средства дистанционного обучения, выделим преимущества и возможные недостатки удаленной формы обучения, раскроем понятие смешанного обучения, а также ознакомимся с результатом опроса студентов по данной тематике.

Ключевые слова: инновационный метод, дистанционное обучение, гибкий график учебы, онлайн-коммуникации, дистанционные образовательные программы.

DISTANCE EDUCATION – HISTORY OF DEVELOPMENT AND MODERN TENDENCIES IN THE EDUCATIONAL SPACE

Е. V. Voznesenskaya

Abstract. Distance learning as an innovative teaching method is getting more and more relevant in education. Remote learning offers wide opportunities for students worldwide: it enables to get a degree in global leading universities, provides various educational programs, saves time and money and stands for flexible and individual schedule. The article analyzes distance learning as an innovative teaching method and reveals its spread in Russia and abroad. The article also identifies key features of distance learning, considers its history and development, highlights the basic technologies, emphasizes benefits and possible drawbacks, draws the parallel between distance, traditional and blended learning and examines the spread of distance learning in Russia according to the students' poll.

Keywords: innovative method, distance learning, flexible study schedule, online communication, distance educational programs.

Интеграция информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) значительно повысила качество образования и позволила многим образовательным учреждениям предоставлять образовательные услуги на международном уровне. Новаторской формой ИКТ является дистанционное обучение – удаленное обучение, основанное на взаимодействии учителя и учащихся и реализуемое с помощью интернет-технологий. Дистанционное обучение включает в себя все компоненты учебного процесса: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. Британский профессор Чарльз А. Шониреган определяет дистанционное обучение как форму обучения, ключевыми понятиями которой являются педагогика, развитие интернет-коммуникации, интерактивное взаимодействие, предоставление онлайн-обучения учащимся из разных городов и стран. Согласно профессору Элиссон Литтлджон, удаленное обучение – это использование учащимися ИКТ для доступа к основным и дополнительным учебным материалам. Хорошо спланированное и грамотно организованное дистанционное обучение повышает качество знаний: способствует лучшему усвоению материала, повышает мотивацию к учебе, к поиску нового, нужного и интересного. Удаленное обучение также понимается как инновационный метод трансформации и поддержки классического метода обучения с целью повышения эффективности учебного процесса [1, с. 162–163].

Понятие «дистанционное обучение» возникло относительно недавно, в XIX в. К более ранним формам удаленного обучения относится заочное обучение, представленное впервые в Европе в конце XVIII в. Учащиеся по почте получали учебные материалы, переписывались с педагогами, посылали учителю на проверку свои письменные работы и получали по почте комментарии преподавателя. Основоположником дистанционного обучения является британский ученый-стенограф Айзек Питман, который в 1840-х гг. представил новаторскую систему обучения с помощью стенографии. Будучи учителем английского языка, в 1837 г. он предложил ввести в обучение стенографическое письмо, которое позволило бы лучше взаимодействовать с учащимися. Питман посылал

шифрованные тексты своим ученикам и получал назад работы на проверку. Такая обратная связь была важным достижением в Питманской системе. В США в начале XIX в. Уильям Рэйни Харпер, первый ректор Чикагского университета, ввел понятие «заочные школьные курсы» с целью развития образования. Эту идею также воплотил в жизнь Колумбийский университет. Заочное обучение в России появилось в первой половине XX в. В 1926–1927 гг. открылись заочные отделения, направленные на повышение квалификации специалистов и подготовку к сдаче экзаменов в порядке экстерната. Занятия проводились в форме обязательных лекций, предоставлялась учебная программа и выдавались учебные материалы, которые студенты изучали самостоятельно. Первым университетом, который ввел удаленное обучение в учебную программу, был Лондонский университет. В 1828 г. официальное разрешение на введение данного курса было подписано королевой Викторией. Дистанционный курс назывался Международной программой Лондонского университета и включал в себя основной курс обучения, аспирантуру и получение диплома. Чарльз Диккенс назвал Лондонский университет «Народным университетом», так как он предоставлял обучение как богатым, так и менее обеспеченным студентам. В 1911 г. в австралийском Университете Квинсленда был основан Департамент заочного обучения. В 1946 г. при Южно-Африканском университете также были созданы курсы удаленного обучения. К одним из наиболее значимых событий в истории дистанционного обучения относится учреждение британского Открытого университета в 1969 г. Открытый университет – один из ведущих крупнейших вузов Великобритании, где обучается около 200 000 студентов. Цель создания Открытого университета – дать возможность учащимся из разных городов и стран получить престижный британский диплом. Университет предоставляет высшее и послевузовское образование, а также дополнительные курсы повышения квалификации. Дистанционная программа университета оказалась прекрасной альтернативой традиционному обучению. Развитие и значительный успех британского Открытого университета воодушевил другие страны на создание дистанционной

программы обучения. Например, испанский Национальный университет дистанционного обучения (1972), немецкий Fern Universität в Хагене, а также Канадский открытый университет. В настоящее время большое количество университетов носят название «Открытый университет». В России можно выделить Национальный открытый институт в Санкт-Петербурге, основанный в 1991 г. В институте эффективно совмещаются классические и инновационные методики посредством дистанционного обучения. Институт включает в себя вуз, аспирантуру и центр дополнительного образования. Важным отличием НОИР является фиксированная и доступная стоимость обучения. За более чем двадцатилетнюю историю в НОИР прошли обучение свыше 200 000 жителей России и СНГ. Преимущества открытых университетов и других центров дистанционного обучения – получение образования в комфортных для студента условиях с удобным графиком учебы за доступную стоимость [2].

Распространение и развитие дистанционного обучения связано прежде всего с радио, которое в 1930-х годах стали активно использовать для передачи информации на дальние расстояния. Уже к 1938 г. многие университеты и колледжи начали транслировать программы обучения в общеобразовательные школы по радио. Транслирование уроков включало в себя вопросы и ответы, чтение, выполнение различных заданий, написание проверочных работ. В 1948 г. Джон Уилкинсон Тейлор, ректор Луисвиллского университета, предсказал, что с помощью радио американское образование продвинется на 25 лет вперед. Он предположил, что учащиеся будут платить небольшую сумму за удаленное обучение, получать все материалы по почте и слушать по радио дискуссии, проводимые на занятии. Однако в 1950-х популярность радио значительно снизилась. Было много попыток использовать телевидение в удаленном обучении. В 1970-х эксперты исследовали потенциал телевизионных курсов, которые считаются предшественниками современных онлайн-курсов. С начала 1980-х началось использование спутниковой и аудиокommunikации. В конце 1980-х интерактивные видео были разработаны для дистанционного обучения. Учитель и ученик могли использо-

вать аудио- и видеосвязь для визуального контакта. Трансляции уроков с обсуждениями в классе расширяли границы удаленного обучения. Однако именно с появлением компьютера и Интернета удаленное обучение получило наибольшее распространение по всему миру. Новые технологии привнесли новое понимание понятию образования: образование, не ограниченное пространством и временем. Через Интернет учащиеся получают программу обучения, консультацию педагога, а также видео-, аудио- и текстовые материалы. Согласно Национальному центру статистики образования США, с 1995–1998 гг. увеличилось число образовательных учреждений, предоставляющих дистанционное обучение – от 33% до 44%. Более того, стало вдвое больше программ дополнительного образования – от 25 730 до 52 270 курсов, от 870 до 1 520 программ. Количество зачисленных в вуз также возросло – от 753 640 до 1,6 млн. Годы с 2000 по 2008 считаются периодом стремительного развития удаленного обучения как в развитых, так и в развивающихся странах. К 2008 г. онлайн-программы обучения были доступны уже в 44 штатах США. В 2011 г. треть студентов, зачисленных в вузы США, записывались также и на программу дистанционного обучения. На сегодняшний день много государственных и частных образовательных учреждений предоставляют удаленное обучение с правом получения степени. Например, в большинстве британских университетов есть возможность получить степень магистра дистанционно. Данные курсы различаются в цене и продолжительности, но все они обеспечивают гибкий график учебы, самообучение по высланным материалам и консультации с преподавателем по Skype или электронной почте. Изначально дистанционные программы в Британии представлены в сфере финансов и юриспруденции, управления бизнесом и информационных технологий. Для того чтобы поступить в британский университет на удаленную программу, необходимо иметь диплом о первом высшем образовании (обычно в аналогичной или близкой сфере), свободно владеть английским языком (IELTS с 6.0 для технических дисциплин и 6.5 для бизнеса и юриспруденции). Таким образом, уже с первой половины XX в. технологии дистанционного обучения эволю-

ционируют, меняются и стремительно меняют нашу жизнь¹ [3, с. 30–33].

Отличительной чертой дистанционного обучения является использование синхронных и асинхронных удаленных методов. Синхронное обучение предполагает фиксированное расписание и взаимодействие учащихся и педагогов онлайн согласно данному расписанию, а также регламентированный график сдачи работ. Синхронное обучение включает в себя вебинары, веб-конференции, образовательное и учебное телевидение, прямое спутниковое вещание, Интернет, радио, телефон. В синхронном обучении также используются роботы прокси, позволяющие учащимся посещать занятия удаленно. Что касается асинхронного обучения, учащиеся занимаются по своему индивидуальному графику и не ограничены временем. При необходимости они также могут продлить учебу. В асинхронном обучении учащиеся получают материалы онлайн и по почте, имеют доступ к видео- и аудиозаписям. Асинхронное обучение также включает в себя переписку по электронной почте, обсуждение на форуме, голосовую почту и факс. Помимо синхронного и асинхронного обучения стоит также выделить пошаговую программу обучения (paced program) и программу самоподготовки (self-paced program). Особенностью пошагового обучения является строгая организация учебного процесса: определенная нагрузка у педагогов, семестровое планирование, предельные сроки платы за обучение, расписание экзаменов и другая административная работа, контролируемая учебным заведением. В программе самоподготовки – непрерывная запись на обучение и гибкий график учебы. Окончание курса зависит от готовности обучающегося. Программы самоподготовки всегда асинхронные, пошаговое обучение может быть представлено как синхронно, так и асинхронно. Каждая модель обучения имеет свои плюсы и минусы для учащихся, педагогов и учебных заведений [2].

Каковы преимущества дистанционного обучения? В первую очередь, стоит упомянуть гибкий график учебы и возможность учиться удаленно практически в любом уголке мира. На

сегодняшний день учащиеся разных культур и социальных слоев могут получить диплом о высшем образовании и дополнительное профессиональное образование удаленно. Например, в британском Открытом университете, где обучаются около 200 000 студентов, 50 000 – иностранные студенты. Дистанционные курсы дополнительного образования также становятся все более популярны. Нельзя не упомянуть международный проект Coursera², основанный в апреле 2012 г. профессорами информатики Стэнфордского университета Эндрю Ыном и Дафной Коллер. Coursera сотрудничает с ведущими мировыми университетами, которые предлагают курсы по различным отраслям знаний: гуманитарные науки, бизнес, компьютерные науки, наука данных, медико-биологические науки, математика и логика, личное развитие, физические и инженерные науки, общественные науки. Каждый курс длится примерно 4 недели и разделен на тематические разделы по одной неделе. В процессе обучения учащимся предоставляются видео- и текстовые материалы, они общаются с сокурсниками, а в конце обучения сдают тесты и дипломный проект. По окончании курса обучающиеся получают международный сертификат. Стоит также представить проект Academic Earth³, который в 2009 г. запустил первые бесплатные онлайн-курсы в Калифорнийском университете в Беркли, Мичиганском, Гарвардском, Принстонском, Стэнфордском и Йельском университетах. Academic Earth дает возможность получить степень бакалавра и магистра, а также сертификат о дополнительном образовании дистанционно по следующим областям знаний: бизнес, информационные технологии, уголовное судопроизводство, образование, здоровье, гуманитарные науки, медицинские науки, психология и консультирование, инженерное дело и торговля. Следовательно, международные проекты являются неоценимой инновацией в современном образовательном пространстве.

Более того, важным достижением в дистанционном образовательном пространстве является создание и развитие виртуальной обучающей среды Moodle (LMS). Moodle (Modular Ob-

¹ <https://ru.coursera.org>

² <https://ru.coursera.org>

³ <http://academicearth.org/online-degrees/>

ject-Oriented Dynamic Learning Environment) – это модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. Первая буква М изначально обозначала Martin's, что означало имя первого разработчика системы дистанционного обучения Moodle – Martin Dougiamas (Мартин Дугамас). Разработка данной системы дистанционного обучения началась в 1999 г. На сегодняшний день Moodle считается одной из самых распространенных систем дистанционного обучения в мире с самым большим количеством пользователей – около 500 тысяч человек. Целью Moodle является организация онлайн-обучения. В системе Moodle преподаватель создает и размещает свой курс, взаимодействует с учащимися, а также полностью контролирует процесс обучения. На платформе Moodle размещаются тесты, глоссарии, аудио- и видеоматериалы, тексты и другие необходимые ресурсы. Взаимодействие с обучающимися происходит в форме форумов и чатов, где преподаватель комментирует выполненные задания и отвечает на вопросы учащихся. Система Moodle активно применяется в НИУ ВШЭ для обучения студентов английскому языку. Как отмечает Д. В. Буримская, данная информационная система ориентирована на использование удобных режимов для обучения, визуальное восприятие материала, возможность использования аудио- и видеоресурсов, проведение промежуточного и итогового тестирования, выявление тенденций ухудшения или улучшения усвоения материала, возможность находить, обрабатывать, хранить и передавать необходимую информацию. В процессе обучения студенты выполняют такие виды деятельности, как аудирование, чтение, тестирование, а также выполнение заданий на заданную тему. В настоящее время все больше и больше учебных заведений как в России, так и за рубежом используют дистанционную систему Moodle как существенное дополнение к основной образовательной программе [4].

Преимуществом дистанционной образовательной модели также является недорогое обучение. На сегодняшний день в большинстве мировых университетов стоимость обучения достаточно высокая, из-за чего не все поступающие могут позволить себе учебу в международном вузе. Удаленное обучение в данном

случае дешевле и экономит значительную сумму денег. Более того, онлайн-издатели предоставляют учебные материалы в электронной библиотеке бесплатно. Помимо недорогой стоимости, дистанционное обучение открывает широкие коммуникативные возможности учащимся. В век новых технологий студенты и преподаватели из разных стран могут общаться, обмениваться мнениями, развивать и продвигать новые идеи. Участвуя в международных проектах, учащиеся расширяют спектр знаний, формируют собственное мнение по новым для них вопросам, делятся идеями и планами их реализации. Как утверждает Катрина А. Мэйер, онлайн-курсы помогают преодолеть социальную изоляцию и поддерживают естественное стремление людей к общению. Более того, дистанционная образовательная модель направлена на личностный рост: развитие самодисциплины и самоконтроля, чувства ответственности и мотивации, самостоятельности и целеустремленности [3, с. 41].

Неоценимо дистанционное обучение для учащихся с физической нетрудоспособностью или другими заболеваниями (подавление иммунной системы). Использование таких технологий, как роботы прокси, позволило учащимся посещать занятия «лично». Транслируя урок, роботы прокси помогают сохранить естественную образовательную среду: присутствие в классе и социальное взаимодействие. Такое удаленное обучение помогает в дальнейшем вернуться к учебе без каких-либо психологических проблем. В одной статье "A Swiveling Proxy That Will Even Wear a Tutu" (the New York Times) написано о девятилетней девочке Лекси, которая родилась с хроническим заболеванием сердца и ослабленной иммунной системой. Вследствие этого она была вынуждена учиться в домашних условиях. Затем родители девочки нашли способ домашнего обучения – цифрового робота, который с помощью Интернета обеспечивает связь между школой и домом. Эти роботы также называются роботы прокси. Майя Матарик, профессор компьютерных наук Университета Южной Калифорнии, утверждает, что видео через Интернет как средство обучения становится неоценимой альтернативой классическому обучению, в особенности для нетрудоспособных учащихся. Около 23 000

школьников и студентов в США ежегодно обучаются дома или в больничных условиях. Доктор Матарик подчеркивает, что использование роботов прокси особенно необходимо страдающим аутизмом. Однако стоимость роботов достаточно высока – 6 000 долл., не включая 1 200 долл. на ежегодное обслуживание. Кроме того, не стоит забывать о сбоях в сети Интернет. Доктор Матарик надеется, что данные устройства со временем будут доступны всем нуждающимся учащимся [5].

Безусловно, введение дистанционного обучения в образовательный процесс имеет много преимуществ. Но есть ли недостатки? В первую очередь, отсутствие сети Интернет негативно влияет на весь учебный процесс, особенно во время выполнения тестовых заданий, консультаций с преподавателем, онлайн-конференций, групповых онлайн-дискуссий, проектов и чтения онлайн-ресурсов. Более того, полное отсутствие живого общения также вызывает беспокойство. Реальное взаимодействие и невербальная коммуникация помогают передать истинное отношение к какому-либо вопросу и быть более понятным собеседнику. Кроме того, посещая занятия, учащиеся становятся более ответственными и организованными.

Как альтернативу рассмотрим смешанное обучение. Данная модель обучения совмещает традиционные методы и дистанционное обучение. Удобство и гибкость удаленного обучения дополняется непосредственно живым контактом с педагогом и группой. Использование смешанного обучения подразумевает интеграцию онлайн-контента в программу обучения. Учебная онлайн-программа не заменяет, а дополняет основные занятия. Различают четыре модели смешанного обучения:

1. Обучение в присутствии преподавателя (face-to-face driver model): в процессе занятия педагог объясняет учебный материал с помощью электронных устройств.

2. Модель ротации/чередования (rotation model): учащиеся обучаются удаленно по индивидуальному плану, а также посещают занятия в классе.

3. Флекс-модель (flex model): обучение удаленно, учащиеся получают весь учебный материал онлайн и при необходимости встречаются с педагогом для консультации.

4. Обучение онлайн (online driver): весь курс обучения и преподавание ведется дистанционно, возможны консультации с педагогом, если это необходимо.

5. Модель личного общения (Labs): программа обучения обеспечивается онлайн, но учащиеся обязаны посещать занятия в классе и принимать участие в совместной работе.

6. Самообучение (self-blend): учащиеся учатся по своему индивидуальному графику [6].

Преимущества смешанного обучения – это, с одной стороны, гибкий график, онлайн-консультации и доступ к онлайн-ресурсам, с другой стороны, возможность реально взаимодействовать с педагогами и сокурсниками. Данная модель обучения дисциплинирует также и преподавателей, так как они обязаны следить за прогрессом учащегося как в классе, так и дистанционно. Более того, при живом общении педагогам легче найти индивидуальный подход к обучающимся, определить их способности и готовность трудиться. Все это помогает оценить работу учащихся наиболее объективно и справедливо.

Возникает вопрос – насколько распространена и значима дистанционная форма в системе трех моделей обучения. Для анализа данного вопроса мы проверили опрос студентов 1-го курса факультета права НИУ ВШЭ по предложенной таблице. В первом пункте «Какой тип/типы обучения Вы предпочитаете?» 50% студентов выделили традиционное, 60% – дистанционное, 90% – смешанное обучение. В следующем разделе «Каковы преимущества данного типа обучения, на Ваш взгляд?» в дистанционном обучении большинство написали «гибкий график, индивидуальный учебный план, доступ к онлайн-ресурсам бесплатно, возможность учиться удаленно, общение с интересными людьми из разных стран». Далее в разделе «Какое обучение Вы уже использовали на практике?» только 20% студентов отметили дистанционное обучение. В последнем разделе «Какие средства обучения Вы предпочитаете?» в дистанционном обучении были выделены все пункты: онлайн-ресурсы, презентации, вебинары, групповые онлайн-проекты, онлайн-дискуссии, онлайн-конференции (таблица).

Опрос студентов показал, что большинство учащихся (90%) считают смешанное обучение

Опрос студентов 1-го курса факультета права НИУ ВШЭ

Тип обучения Вопросы	Дистанционное обучение, дистанционное обучение в системе Moodle	Традиционное обучение	Смешанное обучение
1. Какой тип/типы обучения Вы предпочитаете?	60% студентов	50% студентов	90% студентов
2. Каковы преимущества данного типа обучения, на Ваш взгляд?	Гибкий график, индивидуальный учебный план, доступ к онлайн-ресурсам бесплатно, возможность учиться удаленно, общение с интересными людьми из разных стран	Больше ответственности и контроля со стороны преподавателей, живое общение с педагогом и однокурсниками, сохранение классических методов образования»	Консультации с педагогом онлайн и в классе, более эффективная работа в команде, дополнительные онлайн-ресурсы + подробное объяснение учебного материала на занятии
3. Какое обучение Вы уже использовали на практике?	30% студентов	100% студентов	80% студентов
4. Какие средства обучения Вы предпочитаете?	Онлайн-ресурсы презентации вебинары групповые онлайн-проекты онлайн-дискуссии онлайн-конференции	индивидуальная работа групповая работа доклады дискуссии квизы/тесты семинары лекции	лекции семинары групповая работа вебинары онлайн-дискуссии доклады презентации онлайн-проекты

наиболее эффективным. Это связано с возможностью обучаться онлайн параллельно с посещением занятий. Только 50% студентов предпочитают традиционное обучение в связи с все большим развитием инновационных технологий. Что касается дистанционного обучения, больше половины опрошенных учащихся (60%) поддерживают дистанционную форму обучения. Опрос студентов также выявил одну важную деталь – только 30% учащихся имели опыт удаленного обучения, что указывает на небольшую степень распространения дистанционного обучения в высшем учебном заведении. На сегодняшний день в НИУ ВШЭ все большее распространение получает дистанционная система Moodle, которая обеспечивает педагогу и студентам широкие интерактивные возможности. Однако, согласно опросу студентов, применение данной виртуальной среды в НИУ ВШЭ находится только в процессе становления. Следовательно, вопрос о широком использовании удаленного обучения в образовательных учреждениях до сих пор остается открытым. Тем не менее в России есть государственные и частные институты, предоставляющие дистанционное высшее образование и курсы. Напри-

мер, в сентябре 2015 г. НИУ ВШЭ запустил первые онлайн-курсы на базе Российской национальной платформы открытого образования. Данный проект дает возможность учащимся по всему миру регистрироваться и проходить онлайн-курсы по таким программам, как «Общая социология», «Демография», «Организационное поведение» и многие другие. На сегодняшний день доступно более 90 курсов на opened.ru. Помимо Высшей школы экономики, проект разрабатывали 7 ведущих российских вузов: МГУ, СПбГУ, МФТИ, Университет ИТМО, НИТУ «МИСиС», УрФУ.

В данной работе мы исследовали дистанционную модель как инновационный метод обучения. Были рассмотрены история и развитие дистанционного обучения, изучены более ранние формы и различные технологии дистанционного обучения, такие как радио, телевидение, интерактивные видео и Интернет. Были также изучены синхронные и асинхронные методы обучения. К преимуществам дистанционной формы обучения стоит отнести гибкий график учебы, возможность учиться удаленно, недорогое обучение, широкие коммуникативные возможности, обучение нетрудоспособных

учащихся. Основными недостатками удаленной образовательной модели считаются помехи в интернет-связи и отсутствие живого общения между педагогом и учащимися. Согласно опросу студентов 1-го курса факультета права, очень небольшое количество обучающихся ознакомлено с дистанционной формой обучения. Следовательно, можно сделать вывод, что удаленная образовательная модель до настоящего времени недостаточно распространена в России. Однако государственные и частные образовательные учреждения активно разрабатывают онлайн-проекты и стараются интегрировать дистанционное обучение в российскую образовательную систему.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Mayoka K. G. How can e-learning integration be realized? An exploratory study in Higher Education Institutions // *Asian Journal of Computer Science And Information Technology*. – 2014. – Vol. 4, No. 5. – P. 162–170.
2. Distance education // Wikipedia the free encyclopedia. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education (дата обращения: 03.08.2016).
3. Meyer K. A. Quality in Distance education: Focus on On-Line Learning // *ASHE-ERIC Higher Education Report*. – 2002. – Vol. 29, No. 4. – P. 30–39.
4. Буримская Д. В. Дидактические возможности технологии WEB. 2.0 в процессе преподавания английского языка // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике и межкультурной коммуникации: сб. ст. – М., 2016. – Вып. 7. – С. 97–101.
5. Brown R. A Swiveling Proxy That Will Even Wear a Tutu // *The New York Times*. – 2013. – June 7.
6. Blended learning // Wikipedia, the free encyclopedia. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning (дата обращения: 11.08.2016).

REFERENCES

1. Mayoka K. G. How can e-learning integration be realized? An exploratory study in Higher Education Institutions. *Asian Journal of Computer Science And Information Technology*. 2014. Vol. 4, No. 5, pp. 162–170.
2. Distance education. In: Wikipedia the free encyclopedia. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education (accessed: 03.08.2016).
3. Meyer K. A. Quality in Distance education: Focus on On-Line Learning. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. 2002. Vol. 29, No. 4, pp. 30–39.
4. Burimskaya D. V. Didakticheskie vozmozhnosti tekhnologii WEB. 2.0 v protsesse prepodavaniya angliyskogo yazyka. In: *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v lingvistike i mezhkulturnoy kommunikatsii: coll. of art.* Moscow, 2016. Iss. 7. Pp. 97–101.
5. Brown R. A Swiveling Proxy That Will Even Wear a Tutu. *The New York Times*. 2013. June 7.
6. Blended learning. In: Wikipedia, the free encyclopedia. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning (accessed: 11.08.2016).

Вознесенская Екатерина Васильевна, преподаватель английского языка кафедры английского языка № 1 факультета Международных отношений Московского государственного института международных отношений (МГИМО)

e-mail: KateRes@mail.ru

Voznesenskaya Ekaterina V., Lecturer, English Language Department №1, International Relations Faculty, Moscow State Institute of International Relations

e-mail: KateRes@mail.ru

УДК 371.24+371.212

ББК 74.262.21

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕ-ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОДЕРЖАНИИ БАЗОВОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

В. И. Горбачев

Аннотация. Нормативная цель личностного развития в содержании общего математического образования в значительной степени характеризуется сформированностью у субъекта типов мышления, представлений памяти, соответствующих определенной математической теории. В статье исследуется содержание внутренне-процессуальной компетенции, отражающей становление в деятельности абстрактного, алгоритмического, логического типов мышления вместе с адекватными представлениями памяти. Базовой закономерностью выступает выделение пространства математических объектов (деятельности представительства) и исследование закономерностей пространства в содержании теории (теоретико-пространственной деятельности). Деятельности представительства соответствует пространственный тип мышления в последовательности абстрактно-алгоритмического и системно-структурного этапов. В теоретико-пространственной деятельности осуществляется становление теоретико-пространственного типа мышления с абстрактно-аксиоматическим, аналитико-синтетическим и методологическим этапами. В системе базовых пространств числовых систем, функций, геометрических фигур, векторов, числовых предикатов, событий виды деятельности и соответствующие типы мышления имеют свое конкретное проявление, формируются отдельно. В работе установленные закономерности формирования внутренне-процессуальной компетенции исследуются в содержании учебной теории геометрического пространства.

Ключевые слова: общее математическое образование, методика обучения математике, внутренне-процессуальная компетенция, учебная математическая теория геометрического пространства.

REGULARITIES OF FORMATION OF THE INTERNAL PROCEDURAL COMPETENCE IN THE CONTENT OF BASIC MATHEMATICAL THEORIES OF GEOMETRIC SPACES

V. I. Gorbachev

Abstract. The standard goal of personal development in the content of general mathematics education is largely characterized by the formation of the types of thinking, memory representations corresponding to a specific mathematical theory. The article examines the content of the internal procedural competence, reflecting the formation of logical thinking types, together with adequate memory representations in the operation of the abstract, algorithmic type. The allocation of the space of mathematical objects (activity on the formation of the submission) and study of space patterns in the content of the theory (theoretic-spatial activities) is taken as the basic regularity. Activity on the formation of the submission corresponds to the spatial type of thinking in the abstract sequence of algorithmic and system-structural phases. Activities and the corresponding types of thinking have their concrete manifestation, are formed separately in the system of basic spaces of numerical systems, functions, geometric figures, vectors, numerical predicates, events. The article examines regularities of formation of the internal procedural competence in the content of educational theory of geometric spaces.

Keywords: general mathematics education, mathematics teaching methodology, internal procedural competence, educational mathematical theory of geometric space.

Методология достижения нормативной цели интеллектуального развития субъекта математической деятельности учения уровня общего образования [1] в современных психолого-дидактических, методико-математических исследованиях представлена различными направлениями:

- концепций развивающего обучения, в частности, организации деятельности как учебной – спроектированной в содержании восхождения от абстрактного к конкретному, направленной на становление обобщенного способа деятельности в классе задач в условиях планирования, анализа, рефлексии [2–5];

- последовательного формирования материализованного, внешнеречевого, умственно-го этапов действия в процессе преобразования его цели, ориентировочной основы, включенности в класс задач, формы представленности субъекту [4; 6; 7];

- развития математических способностей как в составе базовых (способность к пространственному представлению, способность к дедуктивным логическим рассуждениям, способность к абстрагированию и обобщению, классификации и систематизации, способность к оперированию числовой и знаковой символикой), так и в спектре качеств мышления (мышление свернутыми структурами, гибкость мышления, обратимость мыслительного процесса, математическая память на обобщения, логические схемы), ценностных установок (склонности к самостоятельным занятиям математикой, состояние заинтересованности, сосредоточенности) [5; 8; 9];

- овладения субъектом фундаментальными типами мышления, памяти (абстрактным, логическим, алгоритмическим, пространственным), такими качествами мышления, как сила и гибкость, конструктивность и критичность, специфически математическими свойствами мышления (обладающая характером полноты и абсолютной исчерпанности аргументация, исчерпывающее доказательство свойства, критическое отношение к заключениям по аналогии, полнота и выдержанность классификации, математический стиль мышления с доминированием логической схемы рассуждений, лаконичностью мысли, скрупулезной точностью символики) [10–14].

Интеллектуальное развитие, трактуемое как процесс становления определенного типа мышления субъекта вместе с адекватными представлениями памяти, выступает общей закономерностью общедидактических деятельностных теорий П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, психолого-педагогической теории развития математических способностей В. А. Крутецкого, отражает целевой характер современных подходов к анализу содержания общего математического образования: «среди общих целей математического образования центральное место занимает развитие абстрактного мышления, включающее в себя не только умение воспринимать специфические, свойственные математике абстрактные объекты и конструкции, но и умение оперировать с такими объектами и конструкциями» [8, с. 60].

Существенным недостатком концепций развивающего обучения, исследований формирующихся в математической деятельности учения внутренних психологических процессов выступает неразработанность целостного подхода к становлению математического мышления в его структурном представлении, исследовании закономерностей его формирования:

- типы мышления (абстрактное, алгоритмическое, логическое, индуктивное, дедуктивное, пространственное, продуктивное, формализованное, эвристическое), качества мышления (сила и гибкость, конструктивность и критичность, интеллектуальная восприимчивость и подвижность, полнота и свернутость) не ранжированы в их характеристиках и взаимной связи, включенности одного в другое;

- как правило, тип мышления рассматривается в общематематическом аспекте, вне конкретной согласованности с процессом становления во внутреннем плане субъекта представлений определенной учебной математической теории;

- типу мышления не сопоставлен адекватный вид деятельности с обоснованными содержанием, закономерностями формирования.

Цели интеллектуального развития субъекта в последовательности закономерных типов мышления с адекватными представлениями памяти соответствует значимый вид учебной математической деятельности:

- представленной в целостном процессе изучения базовых математических теорий чис-

ловых систем, геометрических фигур, функций, евклидова пространства, числовых предикатов, вероятностей;

- разделенной на деятельность представления с пространственным типом мышления в составе абстрактно-алгоритмического и системно-структурного этапов и теоретико-пространственную деятельность с теоретическим типом мышления в составе абстрактно-аксиоматического, аналитико-синтетического и методологического этапов (таблица);

- приводящей к созданию, помимо формализованных структур мышления и памяти, базовых методов исследования классов объектов пространства и закономерностей пространства теоретического плана.

Внутренне-процессуальная компетенция, определяющая сформированность выделенного вида деятельности [15; 16], характеризует уровень системной организации, сформированности представлений памяти, процесса мышления в содержании как пространственных, так и теоретико-пространственных представлений числового пространства, функционального пространства, геометрического пространства, векторного пространства, пространства числовых предикатов, вероятностного пространства.

В деятельности представления разделяются задача создания объектов, операций, отношений пространства в процедурах абстрагирования, идеализации, систематизации и классификации и задача становления системно-структурного образа пространства в его фундаментальных свойствах. Задаче абстрагирования и идеализации объектов, операций, отношений соответствует абстрактно-алгоритмический этап становления представлений памяти, мышления, целостный содержательный образ пространства выступает результатом этапа системного структурирования внутренних пространственных представлений.

Теоретико-пространственная деятельность базируется на интуитивных, образных, аналитических представлениях пространства, систематизирует абстрактно-алгоритмические и системно-структурные представления памяти, мышления в задачах исследования закономерностей пространства абстрактно-аксиоматического (процедуры абстрагирования, аксиоматизации фундаментальных свойств простран-

ства), аналитико-синтетического (понятийные способы доказательства, решения, исследования на классах объектов пространства) и методологического (модельные представления пространства, базовые методы доказательства, фундаментальные свойства и взаимосвязи пространств) этапов.

Цели формирования внутренне-процессуальной компетенции как общепредметной в системе задач деятельности представления и теоретико-пространственной деятельности, этапов становления внутренних процессов познания предшествует исследование деятельности и психологической структур в каждой из учебных математических теорий общеобразовательного курса математики:

- выделение базовых видов деятельности в структуре составляющих их исполнительских действий (создание пространства объектов и исследование его закономерностей);

- проектирование, обоснование, реализация, обобщенный анализ действий, адекватных этапам становления пространственно-теоретического мышления, в системе ранее установленных фактов пространства, закономерностей теории (механизм мышления);

- синтезирование исполнительской и обосновывающей процедур в форме способа, метода, формулировки, модели данной теории (представление памяти).

Теория геометрических фигур в геометрическом пространстве. В теории геометрических фигур евклидовой геометрии категориальные понятия «геометрическая фигура» и «геометрическое пространство» охватывают все классы объектов теории, понятие «геометрическая деятельность» характеризует все виды учебной деятельности по исследованию пространственных, метрических, конструктивных свойств геометрических фигур, геометрического пространства в целом, понятие «пространственное мышление» определяет интегральный результат отражения в геометрической деятельности свойств, связей реального физического и математически спроектированного пространств, способов ориентации, оперирования пространственными образами во внутреннем плане субъекта.

В методологии учебной деятельности уровня общего образования как в плане личностного развития, так и в общекультурном плане гео-

Таблица

Учебная математическая деятельность в изучении геометрического пространства

Виды деятельности в изучении пространства объектов, теории пространства	Задачи реализации деятельности	Этапы становления пространственно-теоретического мышления, представлений памяти	Обобщенные действия формирования внутренних процессов
Деятельность представлявания (пространственное представление, мышление)	Создание объектов, классов объектов. Введение операций, отношений на классах объектов. Выделение свойств объектов, операций, отношений. Интуитивное представление пространства объектов	Абстрактно-алгоритмический: - абстрактно-алгоритмическое мышление в процессе обоснования обобщенных действий; - базовые представления памяти на шкале формирования «алгоритмы конкретных действий – обобщенные алгоритмические схемы деятельности»	Определение Формулировка Преобразование
	Систематизация объектов, классов в их взаимных отношениях. Выделение структурных компонентов пространства объектов, их свойств. Целостное представление пространства объектов в различной, понятийной формах	Системно-структурный: - системно-структурное понятийное (уровень имен) пространственное мышление в выделении базовых способов деятельности, классов объектов, исследовании их взаимных связей; - понятийные системно-структурные представления пространства во взаимосвязи классов объектов, их свойств	Вычисление Решение Исследование Построение
Теоретико-пространственная деятельность (закономерности пространства в образной, понятийной, логико-символической формах)	Процедуры абстрагирования, аксиоматизации базовых объектов, операций, отношений, их свойств. Понятийное выделение классов объектов пространства в аксиоматическом подходе	Абстрактно-аксиоматический: - абстрактно-аксиоматическое мышление в установлении предмета учебной математической теории; - представление математической теории в системе определений базовых и производных понятий, аксиоматизируемых и выводимых свойств адекватных классов объектов пространства	Определение Формулировка Доказательство Преобразование Вычисление Решение
	Доказательство свойств классов объектов пространства в понятийной, логико-символической формах. Исследование свойств классов объектов в сочетании образной и понятийной форм	Аналитико-синтетический: - понятийное аналитико-синтетическое мышление в доказательстве свойств классов объектов, операций пространства, исследовании классов задач теории; - представление базовых методов доказательства, обобщенных способов исследования классов объектов в содержании теории	Исследование Построение Моделирование
	Модельные представления пространства, классов объектов и их свойств. Анализ базовых методов доказательства в теории. Выделение фундаментальных свойств пространства, взаимосвязей пространств различных теорий	Методологический: - методологическое мышление в анализе взаимосвязей пространства объектов и его базовых моделей, модельных способов доказательства, исследования фундаментальных свойств пространства; - модельные представления фундаментальных свойств пространства и его базовых классов объектов, представление теории пространства в ее абстрактно-аксиоматическом построении, взаимной связи с другими теориями	

метрическая деятельность характеризуется интеграцией двух различных по целям фундаментальных направлений, друг другу не противопоставленных, в учебной практике тесно связанных и взаимообусловленных:

Деятельности представлявания – становления геометрического компонента простран-

ственного мышления, системно структурирующего интуитивные представления обыденного сознания, в своей развитой форме опосредующего развитие технического (чертежи, схемы, знаковые системы), естественнонаучного (физика, география, химия), гуманитарного (история, литература, языки), художественного (жи-

вопись, музыка) мышления (пространственно-геометрическое) [17; 18].

Исследования закономерностей геометрического пространства в содержании математической теории «евклидова геометрия в системе геометрических фигур» в ее историческом и современном научном представлениях (аксиоматический метод; логико-содержательные средства определения, формулировок, доказательства; процедуры исследования в сочетании пространственных, конструктивных, метрических свойств; теоретико-модельные представления) (теоретико-геометрическое) [11; 14; 17; 19].

Пространственно-геометрическое и теоретико-геометрическое направления становления, развития геометрической деятельности в содержании категорий геометрической фигуры и геометрического пространства востребуют, с одной стороны, процедуры конструирования, исследования классов геометрических фигур для создания и оперирования внутренними пространственными образами (мышление в системе наглядных, аналитических, символических, знаковых геометрических образов) и, с другой стороны, выделение базовых геометрических фигур, аксиоматизация одних и доказательство остальных свойств классов геометрических фигур для целей развития абстрактной математической теории логико-содержательными средствами (мышление в аксиоматизируемой системе понятий, методов доказательства, способов решения, теоретико-модельных представлений).

Специфика геометрической деятельности состоит в том, что пространственно-геометрический и теоретико-геометрический типы мышления выступают не только ее итогом, но и средством, средой, методологией – задают ориентиры, структурируют и одновременно обогащаются в каждом значимом виде геометрической деятельности. Их слитный характер представленности субъекту, объективно необходимый в геометрической деятельности, в условиях содержательной неразделенности проявляется в одной из крайностей: либо «очевидные, видимые» свойства геометрических фигур доказываются из аксиом в сложной цепочке логических рассуждений, либо аксиоматизируемые, доказанные геометрические факты во

внутреннем плане не имеют соответствующих пространственных образов.

Методологической закономерностью геометрической деятельности выступает целевое разделение проектируемых видов деятельности:

- направленных на формирование пространственного, метрического, конструктивного компонентов пространственного мышления с опорой на интуитивные, логические средства деятельности представительства;
- имеющих понятийную логико-содержательную форму описания свойств класса геометрических фигур, доказуемых в аксиоматической теории с использованием конструктивных, метрических, пространственных средств.

В своей целевой форме структурирующими деятельность представительства, с преимущественной направленностью на развитие пространственного мышления, выступают виды деятельности [18, с. 141–142]:

1. Становление мировоззренческих представлений геометрической деятельности в содержании:

- механизма абстрагирования, идеализации в схеме «объекты физического пространства – физическая модель (форма) – геометрическая фигура (класс) – конструктивные изображения геометрической фигуры – внутренние пространственные образы»;
- представлений геометрического пространства в схеме «пространство физических моделей – пространство геометрических фигур – свойства геометрического пространства»;
- воображения в геометрическом пространстве в схеме «внутренний пространственный образ – целевое преобразование образа – новые конструкции образов – новые направления исследования – новые физические модели».

2. Построение, оперирование изображениями геометрических фигур (в преобразованиях, в проектировании, в комбинациях) различными конструктивными средствами, средствами для целей формирования пространственных представлений, воображения.

3. Исследование метрических свойств, зависимостей в классах объектов геометрического пространства в их взаимной связи с пространственными представлениями, воображением.

4. Исследование динамики пространственных представлений геометрических фигур в зависимости от изменения системы ориентации, размерности, конструктивных, метрических свойств.

5. Исследование базовых преобразований геометрического пространства (движения, подобия, проектирования) с позиции их фундаментальных свойств, свойств геометрических фигур.

6. Логико-содержательный анализ классов геометрических фигур, их преобразований в сочетании образного, аналитического, логико-символического, знакового уровней представления геометрического пространства.

7. Становление понятийной формы теоретического представления геометрического пространства, доказательства свойств классов геометрических фигур.

В системе обобщенных видов деятельности представления процессы формирования пространственно-геометрического мышления с адекватными представлениями памяти детализируются на абстрактно-алгоритмическом и системно-структурном этапах.

Абстрактно-алгоритмический этап пространственно-геометрического мышления характеризуется мировоззренческим обоснованием выделения базовых классов геометрических фигур геометрического пространства, установления на основе фундаментальных свойств пространства их конструктивных, метрических, пространственных свойств в содержании аналитико-синтетического метода исследования. На становление отношений равенства, подобия, проектирования в системе конструктивных, образных представлений геометрических фигур и пространства в целом направлен метод преобразований геометрического пространства с базовыми преобразованиями движения, подобия, проектирования. В сочетании системы интуитивных, наглядно-графических, знаковых образов геометрических фигур, их преобразований с опорой на наглядную основу или без нее, и аналитического описания соответствующих свойств создаются внутренние представления геометрического пространства.

Содержанием системно-структурного этапа становления пространственно-геометрическо-

го мышления выступает геометрический метод абстрагирования и идеализации – представления геометрических фигур как математических моделей объектов реального физического пространства в сочетании пространственных, метрических и конструктивных свойств и геометрического пространства в целом в закономерном отражении свойств ориентации, меры, формы физического пространства. Процедуры геометрического абстрагирования и идеализации предшествуют, выступают основой становления многоплановых образов геометрических фигур абстрактно-алгоритмического этапа. Задача абстрактно-алгоритмического этапа по формированию аналитико-синтетического метода исследования свойств геометрических фигур приводит к новому уровню абстрагирования – представления классов геометрических фигур теоретическими понятиями. Понятийное представление геометрического пространства, классов геометрических фигур и их преобразований выступает главной, итоговой задачей системно-структурного этапа, его содержание характеризуется логико-содержательной процедурой доказательства в методологической схеме «понятие теории геометрического пространства – общие свойства класса геометрических фигур геометрического пространства».

Фактически, в деятельности представления, реализующей в системе обобщенных действий задачи, методы, закономерности абстрактно-алгоритмического и системно-структурного этапов становления пространственно-геометрического мышления, достигается цель формирования пространственного мышления, трактуемого И. С. Якиманской как «оперирование пространственными образами в видимом или воображаемом пространстве на основе различных графических изображений» [14, с. 30]. Однако в деятельности представления и образ геометрического пространства, и образы геометрических фигур, отражающие его объективные закономерности, пока не стали предметом определенной математической теории, математический способ познания закономерностей спроектированного во внутреннем плане субъекта пространства математических объектов в конкретном геометрическом пространстве не реализован.

Теоретико-геометрическими по цели формирования, в содержательном плане исследуемыми классы абстрактных объектов геометрического пространства, его фундаментальные закономерности, выступают базовые виды деятельности (рис.):

1. Введение, определение (аксиоматическое, аналитическое, конструктивное) понятий геометрического пространства, охватывающих бесконечные классы геометрических фигур с системой пространственных, метрических, конструктивных свойств.

2. Классификация, систематизация геометрических понятий, логико-содержательное исследование пространственных, метрических, конструктивных связей между ними, системно-понятийное представление евклидовой геометрии.

3. Аксиоматические представления евклидовой геометрии как математической теории на классах абстрактных объектов геометрического пространства, его векторной и аналитической моделях.

4. Логико-содержательный анализ предложений о свойствах классов геометрических фигур, представленных в наглядно-образной, аналитической, логико-символической, знаковой формах, способов их конкретизации.

5. Логико-содержательный анализ доказательства свойств классов геометрических фигур, выделение, классификация методов доказательства в аксиоматической теории геометрического пространства.

6. Конкретизация общих свойств класса геометрических фигур в содержании его подклассов, выделение способов исследования свойств геометрических фигур, методов исследования объектов геометрического пространства, его векторной, аналитической модели.

7. Изучение фундаментальных понятий «определение», «аксиома – теорема – предложение», «доказательство – истина» евклидовой геометрии как математической теории геометрического пространства.

В отличие от деятельности представляющей с пространственно-геометрическим типом мышления, структурируемым процессами создания пространственных образов и оперирования ими с опорой на наглядно-графическую основу или без нее (Евклид [20; 21], И. С.

Якиманская [14]), теоретико-геометрическая деятельность направлена на становление теоретико-геометрического типа мышления, характеризуемого как новым уровнем абстрагирования, так и логико-символической процедурой доказательства свойств пространственных геометрических образов, геометрического пространства в целом (Д. Гильберт [22], Г. Вейль [23], А. Д. Александров [10, 17]). Математическая сущность теоретико-геометрического уровня абстрагирования выражена Д. Гильбертом в «Основаниях геометрии»: «Мы мыслим три различные системы вещей: вещи первой системы мы называем точками и обозначаем их $A, B, C, \dots$; вещи второй системы мы называем прямыми и обозначаем их $a, b, c, \dots$; вещи третьей системы мы называем плоскостями и обозначаем $\alpha, \beta, \gamma, \dots$. Мы мыслим точки, прямые, плоскости находящимися в известных взаимных отношениях и обозначаем эти отношения словами “лежат”, “между”, “параллельный”, “конгруэнтный” и “непрерывный”; точное и для математических целей полное описание этих отношений дается аксиомами геометрии» [22, с. 2].

В соответствии с закономерностями теоретико-пространственной деятельности в содержании теоретико-геометрического типа мышления выделяются абстрактно-аксиоматический этап с задачей математических абстрагирования и аксиоматизации фундаментальных свойств геометрического пространства, аналитико-синтетический этап с задачей аналитико-синтетического построения аксиоматической теории геометрического пространства, методологический этап с задачей теоретического обоснования базовых свойств геометрического пространства, анализа теории и ее моделей.

На абстрактно-аксиоматическом этапе в процедуре выбора первичных понятий, отношений с «точным и для математических целей полным описанием их свойств» в системе аксиом осуществляется построение теории геометрического пространства – построение имеющей существенное математико-мировоззренческое значение дедуктивной теории.

В процессе развертывания системы аксиом наглядные пространственные образы геометрических фигур развиваются в содержании метода аксиоматического представления аб-

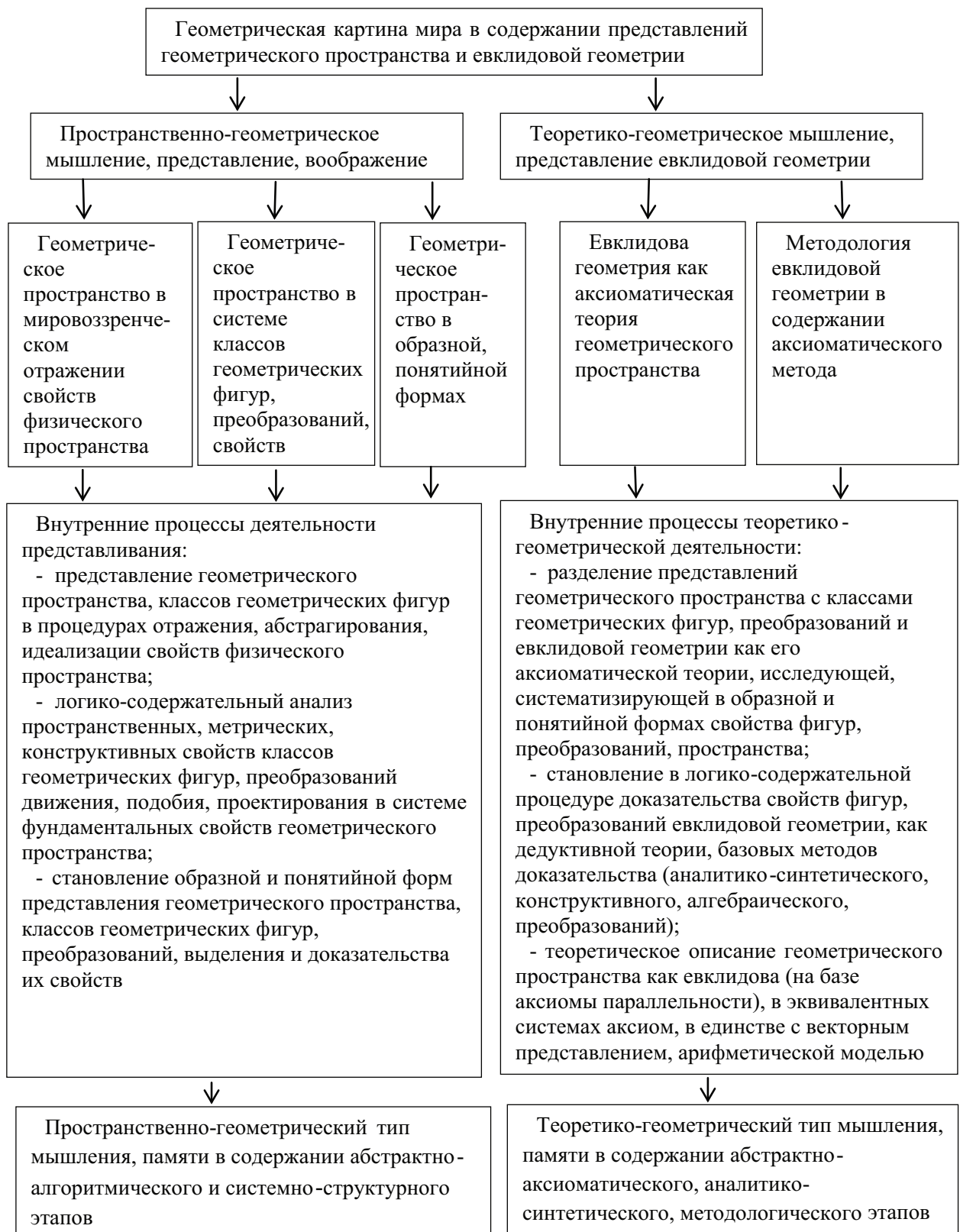


Рис. Базовые виды деятельности в изучении геометрического пространства

страктных понятий теории, их определений в системе необходимых и достаточных условий, выступающих математической основой выведения логико-содержательными средствами свойств-следствий. В анализе соответствия наглядно-интуитивных свойств классов геометрических фигур и выводимых свойств понятий теории создается целостное понятийно-образное представление геометрического пространства. В интеграции понятийных образов геометрического пространства и выделенных в аксиоматической теории свойств понятий формируются представления памяти:

- о способе выбора первичных понятий и отношений теории;
- о соотношении свойств пространства и спектра аксиом теории;
- о связи классов геометрических фигур, преобразований пространства и абстрактных понятий теории;
- о понятиях аксиомы и теоремы в аксиоматическом методе изучения пространства геометрических фигур.

Содержанием аналитико-синтетического этапа развития теоретико-геометрического типа мышления выступают процессы:

- определения понятий классов геометрических фигур, преобразований геометрического пространства;
- выделения в формулировках теорем пространственных, метрических, конструктивных свойств классов геометрических фигур, преобразований геометрического пространства;
- доказательства теорем, сочетающие наглядно-образные представления пространства и логико-понятийные способы рассуждений.

Процесс определения понятий теории геометрического пространства, осуществляемый в становящейся внешнеречевой форме учебной математической деятельности как в сочетании наглядно-образного, аналитического и логико-символического представлений базовых понятий, так и во взаимной связи процедур обобщения и конкретизации, направлен на формирование понятийного представления теории геометрического пространства. При этом «понятийный образ теории геометрического пространства» создается не только формированием определений геометрических понятий, но и в процедурах классификации, систематизации

понятий, также выступающих закономерностью аналитико-синтетического этапа.

Определение, классификация и систематизация геометрических понятий составляют лишь один план развития аналитико-синтетического этапа. Теоретико-геометрический тип мышления не в меньшей степени характеризуется включенностью понятий в деятельность исследования:

- системы следствий из определений понятий в форме теорем о свойствах соответствующих классов геометрических фигур, преобразований;
- процедур доказательства свойств классов фигур, преобразований, осуществляемых логическими средствами с опорой на наглядные представления.

В условиях разделения представлений геометрического пространства и теории, в содержании которой свойства пространства обосновываются, пространственные образы геометрических фигур выступают конкретизацией абстрактных понятий теории, их свойства доказываются не из наглядных представлений, а в последовательности предложений, выстроенных по правилам логического вывода.

Интеграция определений понятий и формулировки теорем составляют содержание аксиоматической теории, отражает спектр свойств, взаимосвязей пространства геометрических фигур. Базирующиеся на определениях понятий процедуры доказательства помимо обоснования справедливости теорем реализуют не менее важную задачу формирования методов доказательства – аналитико-синтетического, конструктивного, алгебраического, преобразований.

Представление содержания теории геометрического пространства во взаимной связи аксиом, определений и теорем, совокупность базовых методов доказательства и их теоретико-геометрических конкретизаций составляют фундаментальные представления памяти аналитико-синтетического этапа.

Предметом методологического этапа теоретико-геометрического типа мышления выступает анализ взаимной связи представлений геометрического пространства и базовых результатов теории геометрического пространства, исследование закономерностей аксиоматического подхода в построении математических теорий:

- представление геометрического пространства как трехмерного, евклидова, топологического, с ортонормированной системой координат, инвариантного относительно преобразований движения, подобия, проектирования, структурированного классами геометрических фигур с общими пространственными, метрическими, конструктивными свойствами;

- представление евклидовой геометрии как теории геометрического пространства с аксиоматизацией его фундаментальных свойств, в системном определении базовых понятий и выделении их абстрактных свойств, понятийным доказательством свойств классов геометрических фигур, преобразований логико-содержательными средствами;

- характеристика теории геометрического пространства как евклидовой – базирующейся на аксиоме параллельности (V постулат Евклида), допускающей различные системы аксиом с фундаментальным свойством эквивалентности, позволяющей исследовать и свойства неевклидовой геометрии (Н. И. Лобачевского);

- анализ закономерностей аксиоматического метода построения евклидовой геометрии как универсального в исследовании базовых математических теорий общеобразовательного курса математики.

Общепредметный характер становления мышления, представлений памяти в деятельности по формированию пространственно-геометрического и теоретико-геометрического типов мышления заключается:

- в мировоззренческом представлении геометрической деятельности с позиции становления пространственных представлений, воображения;

- в способах исследования классов геометрических фигур, их преобразований в системе пространственных, метрических, конструктивных свойств;

- в процедуре последовательной аксиоматизации базовых свойств геометрического пространства, доказательства на логико-содержательной основе всей системы теорем евклидовой геометрии;

- в анализе аксиоматического метода развёртывания евклидовой геометрии как ведущего в построении математических теорий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сборник нормативных документов. Математика / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 79 с.
2. Горбачев В. И. Развивающая модель в содержании школьного курса математики // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 33–36.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
4. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий // Теория учения. Хрестоматия. Ч. 1. Отечественные теории учения. – М.: РИЦ «Помощь», 1996. – С. 98–137.
5. Дорофеев Г. В. О принципах отбора содержания школьного математического образования // Математика в школе. – 1990. – № 6. – С. 2–7.
6. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. – М.: Ин-т практ. психологии, 1998. – 480 с.
7. Горбачев В. И. Закономерности поэтапного формирования умственных действий в математической деятельности // Актуальные проблемы подготовки будущего учителя математики: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 8. – Калуга: Изд-во КГПУ им. Циолковского, 2006. – С. 83–101.
8. Дорофеев Г. В. Гуманитарно ориентированный курс – основа учебного предмета «Математика» в общеобразовательной школе // Математика в школе. – 1997. – № 4. – С. 53–66.
9. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / под ред. Н. И. Чуприковой. – М.: Ин-т практ. психологии, 1998. – 416 с.
10. Александров А. Д. О геометрии // Математика в школе. – 1980. – № 3. – С. 56–62.
11. Глейзер Г. Д. Психолого-математические основы развития пространственных представлений при обучении геометрии // Преподавание геометрии в 9–10 классах. – М.: Просвещение, 1980. – С. 253–269.
12. Колмогоров А. Н., Яглом И. М. О содержании школьного курса математики // Математика в школе. – 1965. – № 4. – С. 53–61.
13. Хинчин А. Я. О воспитательном эффекте уроков математики // Математика в школе. – 1995. – № 4. – С. 3–8.

14. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
15. Горбачев В. И. Предметные компетенции общеобразовательного курса математики и их классификация // Интеграция общего и профессионального математического образования стран европейского сотрудничества в контексте Болонского соглашения. – Брянск: Ладомир, 2014. – С. 96–105.
16. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 12.12.2016).
17. Александров А. Д., Вернер А. Л., Рыжик В. И. Геометрия: учебник для учащихся 10 кл. с углуб. изуч. математики. – М.: Просвещение, 1999. – 238 с.
18. Горбачев В. И. Теория геометрических фигур геометрического пространства в методологии теоретического типа мышления // Наука и школа. – 2016. – № 4. – С. 132–144.
19. Гусев В. А., Колягин Ю. М., Луканкин Г. Л. Векторы в школьном курсе геометрии: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 48 с.
20. Начала Евклида / пер. с греч. и коммент. Д. Мордухай-Болтовского. – М.–Л.: Гостехиздат, 1948. – Кн. 1–6.
21. Начала Евклида / пер. с греч. и коммент. Д. Мордухай-Болтовского. – М.–Л.: Гостехиздат, 1948. – Кн. 7–10.
22. Гильберт Д. Основания геометрии. Пер. с нем. – М.–Л.: Гостехиздат, 1948. – 389 с.
23. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей: в 2 т. Т. 2. Геометрия: пер. с нем. / под ред. В. Г. Болтянского. – М.: Наука. Гл. ред. физ. мат. лит., 1987. – 416 с.
24. Khrestomatiya. Part I. Otechestvennye teorii ucheniya. Moscow: RITs “Pomoshch”, 1996. Pp. 98–137.
25. Dorofeev G. V. O printsipakh otbora sodernzhaniya shkolnogo matematicheskogo obrazovaniya. *Matematika v shkole*. 1990, No. 6, pp. 2–7.
26. Galperin P. Ya. *Psikhologiya kak obyektivnaya nauka*. Moscow: In-t prakt. psikhologii, 1998. 480 p.
27. Gorbachev V. I. Zakonomernosti poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy v matematicheskoy deyatel'nosti. *Aktualnye problemy podgotovki budushchego uchitelya matematiki. Interuniversity collection of scientific papers. Iss. 8*. Kaluga: Izd-vo KGPU im. Tsiolkovskogo, 2006. Pp. 83–101.
28. Dorofeev G. V. Gumanitarno orientirovannyi kurs – osnova uchebnogo predmeta “Matematika” v obshcheobrazovatel'noy shkole. *Matematika v shkole*. 1997, No. 4, pp. 53–66.
29. Krutetskiy V. A. *Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkolnikov*. Moscow: In-t prakt. psikhologii, 1998. 416 p.
30. Aleksandrov A. D. O geometrii. *Matematika v shkole*. 1980, No. 3, pp. 56–62.
31. Gleizer G. D. Psikhologo-matematicheskie osnovy razvitiya prostranstvennykh predstavleniy pri obuchenii geometrii. In: *Prepodavanie geometrii v 9–10 klassakh*. Moscow: Prosveshchenie, 1980. Pp. 253–269.
32. Kolmogorov A. N., Yaglom I. M. O sodержanii shkolnogo kursa matematiki. *Matematika v shkole*. 1965, No. 4, pp. 53–61.
33. Khinchin A. Ya. O vospitatel'nom effekte urokov matematiki. *Matematika v shkole*. 1995, No. 4, pp. 3–8.
34. Yakimanskaya I. S. *Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkolnikov*. Moscow: Pedagogika, 1980. 240 p.
35. Gorbachev V. I. Predmetnye kompetentsii obshcheobrazovatel'nogo kursa matematiki i ikh klassifikatsiya. In: *Integratsiya obshchego i professional'nogo matematicheskogo obrazovaniya stran evropeyskogo sotrudnichestva v kontekste Bolonskogo soglasheniya*. Bryansk: Ladoimir, 2014. Pp. 96–105.
36. Khutorskoy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy. *Internet-zhurnal “Eydos”*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

REFERENCES

1. Dneprov E. D., Arkadyev A. G. (Comp.) *Sbornik normativnykh dokumentov. Matematika*. – Moscow: Drofa, 2004. 79 p.
2. Gorbachev V. I. Razvivayushchaya model v sodержanii shkolnogo kursa matematiki. *Pedagogika*. 2000, No. 5, pp. 33–36.
3. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
4. Talyzina N. F. Teoriya poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy. In: *Teoriya ucheniya*.

- www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (accessed: 12.12.2016).
17. Aleksandrov A. D., Verner A. L., Ryzhik V. I. *Geometriya: uchebnik dlya uchashchikhsya 10 kl. s uglub. izuch. matematiki*. Moscow: Prosveshchenie, 1999. 238 p.
 18. Gorbachev V. I. Teoriya geometricheskikh figur geometricheskogo prostranstva v metodologii teoreticheskogo tipa myshleniya. *Nauka i shkola*. 2016, No. 4, pp. 132–144.
 19. Gusev V. A., Kolyagin Yu. M., Lukankin G. L. *Vektory v shkolnom kurse geometrii: posobie dlya uchiteley*. Moscow: Prosveshchenie, 1976. 48 p.
 20. Nachala Euclida. Moscow–Leningrad: Gostekhizdat, 1948. Books 1–6. (in Russian)
 21. Nachala Euclida. Moscow–Leningrad: Gostekhizdat, 1948. Books 7–10. (in Russian)
 22. Hilbert D. *Osnovaniya geometrii*. Moscow–Leningrad: Gostekhizdat, 1948. 389 p. (in Russian)
 23. Klein F. *Elementarnaya matematika s točki zreniya vysshey: in 2 vol. Vol. 2. Geometriya: per. s nem.* Moscow: Nauka. Gl. red. fiz. mat. lit., 1987. 416 p. (in Russian)

Горбачев Василий Иванович, доктор педагогических наук, профессор, директор естественнонаучного института Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского, Заслуженный учитель Российской Федерации

e-mail: enibgu@mail.ru

Gorbachev Vasilii I., ScD in Education, Professor, Director, Institute of Natural Sciences, Academician I. G. Petrovski Bryansk State University, Honored Teacher, Russian Federation

e-mail: enibgu@mail.ru

УДК 372.8
ББК 74.2

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Е. А. Крючкова

Аннотация. В статье представлены этапы и основные подходы к ученической исследовательской деятельности в практике отечественной школы. Рассматриваются функции, цели и задачи исследовательской деятельности учащихся при изучении истории.

Описаны виды уровневой дифференциации при организации исследовательской деятельности школьников, основные умения учащихся, формируемые в исследовательской деятельности при изучении истории (предметные, метапредметные). Представлены виды исследовательской деятельности школьников, дидактические возможности индивидуального и дифференцированного подходов в организации ученической исследовательской деятельности. Приведены примеры тем проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: ученическая исследовательская деятельность, личностно-ориентированный подход, индивидуальный подход, дифференциация в обучении.

FEATURES OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY WHEN LEARNING HISTORY

Е. А. Kryuchkova

Abstract. The article focuses on the stages and main approaches to students' research activity in the national school practice. It considers the functions, objectives and tasks of students' research activity when studying history. The article describes the types of level differentiation when organizing students' research activity, main skills of students gained from their history research activity (disciplinary, meta-disciplinary). The article presents the types of students' research activity, didactic opportunities of the individual and differentiated approaches in organization of such activity. It provides examples of project and research activity topics.

Keywords: students' research activity, personality-oriented approach, individual approach, differentiation in education.

В Российской педагогической энциклопедии исследовательский метод определяется как «организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения» [1].

В учительской практике исследовательский метод обучения используется около 100 лет. В отечественной школе данный метод обучения был ключевым в 1920–1930-е гг. (лабораторно-бригадный метод обучения). В 1950–1980-е гг. элементы исследовательского метода использовались во внеклассной работе (историко-краеведческая поисковая работа, создание экспозиции школьного музея и др.). Новый

всплеск интереса к данному методу проявился в 1990-е гг., когда появились авторские школы изучения истории только по источникам, без традиционного учебника (Ю. Троицкий).

Дидакты и методисты разрабатывали общие подходы к использованию исследовательского метода в социально-гуманитарных дисциплинах [2], методам анализа фундаментальной науки, применяемым в школьном обучении при анализе исторических источников [3], а также источников социальной информации [4].

Функции исследовательской деятельности учащихся (укажем основные функции).

1. *Мотивационная.* Эта функция основана на том обстоятельстве, что изучение истории, помимо общеучебных смыслов, всегда напол-

нено личностными смыслами. Такой подход помогает учащимся принять и освоить те ценности, которые выработаны человечеством на долгом пути своего развития и неразрывно связаны с днем сегодняшним. Освоение этих ценностей и помогает осознанию своей связи с предшествующими поколениями, самоидентификации подрастающего поколения, обретению им направления и смысла своей жизни и деятельности в плане личностного развития, личностного самоопределения. Постигание этих смыслов помогает развитию исторического сознания учащихся. Таким образом, через личностные мотивы постижения предмета стимулируется интерес школьников к изучению истории не только на школьном уровне, но и на более глубоком.

2. *Развивающая.* Исследовательская деятельность способствует обучению и развитию учащихся, развивая такие психологические характеристики личности, как стиль мышления, выявляя и формируя такие интеллектуальные силы ума, как способность к логическому мышлению, способность мыслить системно и целостно, устанавливать взаимосвязи явлений, процессов, событий. Исследовательская деятельность развивает креативное мышление, критическое мышление, инновационное мышление, а в целом способствует становлению исторического мышления.

Исследовательская деятельность – один из основных видов учебной деятельности школьников в обучении истории. Она служит как для обучения учащихся способам и видам реконструкции исторической реальности, так и способам и видам ее осмысления и ее постижения.

3. *Коммуникативная.* Исследовательская деятельность учит ясно, логично, аргументированно излагать свою позицию по тому или иному вопросу, учит способности к обмену мнениями, вести диалог со своими оппонентами, в то же время обосновывая и отстаивая свою точку зрения. Исследовательская деятельность развивает способности к активному плодотворному творческому сотрудничеству в коллективе (разные виды уроков).

4. *Информационно-технологическая.* Исследовательская деятельность помогает освоить новейшие информационные технологии, предполагает способности к поиску, отбору,

систематизации, обобщению информации, а также анализу и обобщению информации из разных источников.

5. *Воспитывающая.* Способность понять, проанализировать различные системы исторических ценностей, заложенных в содержании предмета, критически осмыслить и глубоко усвоить позитивные ценности, способствующие развитию личных психологических и морально-нравственных качеств учащихся – одно из важных воспитательных ресурсов исторического образования.

Личностно-ориентированный подход, вошедший в практику отечественных школ в конце XX – начале XXI в., опирается на принцип индивидуализации обучения.

Способом решения задач индивидуального развития учащихся служит дифференциация – форма организации учебно-воспитательной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся [см.: 5], «способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности в форме специального создания различий в процессе и результатах обучения» (определение И. М. Осмоловской) [6].

В исследовательской деятельности учащихся дифференциация может проявляться в формулировании различных целей и задач ученического исследования, разных формах и методах организации исследовательской работы, прогнозируемых результатах исследования, а также в различных вариантах использования полученных результатов в практической деятельности.

Целью организации ученической исследовательской деятельности является выполнение требований ФГОС всех ступеней образования, достижение личностных, метапредметных (познавательных, коммуникативных, регулятивных), предметных результатов образования.

Организация исследовательской деятельности учащихся решает следующие *общеобразовательные задачи*:

- 1) воспитание, социализация личности, освоение гражданско-мировоззренческих и духовно-нравственных ценностей образования;
- 2) освоение методологических основ предмета, содержательных единиц, заложенных в Историко-культурном стандарте;

3) развитие творческих способностей учеников: логического, критического, креативного мышления; общеисследовательских умений и умений работы с источниками информации;

4) освоение элементов специальных исследовательских умений работы с историческими источниками, развитие умений реконструкции прошлого, умений оценки источников информации, работы с точками зрения и оценками;

5) формирование готовности к творческому продуктивному труду;

6) развитие потребности в непрерывном самообразовании;

7) формирование умений творческого применения приобретенных умений и навыков в практической работе;

8) формирование готовности к реализации социальных исследовательских проектов.

Ученическая исследовательская деятельность решает задачи развития каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей, которые состоят в:

- индивидуальных познавательных возможностях;

- личностной мотивации: а) интересе к исторической исследовательской работе; б) ориентации на профильное обучение; в) отсутствии или недостатке мотивации к исследовательской работе;

- психологической потребности в самостоятельной творческой работе, реализации своих интеллектуальных способностей и духовных запросов, потребности в самоутверждении, в самосовершенствовании, в признании своей индивидуальности, уважении педагогов и сверстников;

- необходимости личностного роста, достижении результатов в обучении.

Виды уровневой дифференциации при организации исследовательской деятельности школьников.

1. Учет ступени и вида школьного образования (основная школа: элективный курс; дополнительное образование (различный объем и сложность информации, степень проработки и освоения); старшая школа: базовый и углубленный уровни).

2. Урочная (дифференцированные задания на исследовательскую деятельность), внеурочная деятельность (практико-ориентированная

работа (разработка концепции музейной экспозиции, подготовка выставок, историко-краеведческая работа по разным направлениям, проведение исторических вечеров, организация ученических конференций).

3. Использование разных форм работы (классная: коллективная, по группам, индивидуальная; общешкольная; домашняя: по группам, индивидуальная).

В рамках личностно-ориентированного подхода может быть сконструирована индивидуальная образовательная траектория, основанная на самостоятельной творческой исследовательской работе ученика.

Основными видами исследовательской деятельности учащихся при изучении истории являются: 1) работа с историческими источниками; 2) работа с версиями, точками зрения и оценками; 3) исследовательские задания: познавательные задачи (выдвижение гипотез, версий, задачи на аналогию, дедукцию, индукцию и др.), творческие задания (эссе, портрет исторического деятеля и др.); 4) проектно-исследовательская деятельность.

На ступени основной школы учитель выстраивает систему работы по формированию исследовательских умений учащихся. Учащиеся работают под руководством учителя.

В старшей школе школьники самостоятельно разрабатывают проекты, в том числе социальные, применяют полученные умения в социальной практике, в различных жизненных ситуациях.

Основные умения учащихся, формируемые в исследовательской деятельности при изучении истории, – это умения работы с историческими источниками (оценка, анализ данных источника, применение полученных данных).

К предметным умениям работы с историческими источниками относится:

1) умение различать исторические источники и другие источники информации;

2) умение работать с историческими источниками разных видов и типов, в том числе созданных в разных знаковых системах;

3) умение различать факт истории и историческую оценку, а также факт историка и факт источника;

4) умение критиковать источники, объективно оценивать степень достоверности источ-

ника, объективно оценивать информацию, почерпнутую из внешкольных источников;

5) различать авторство источника (принадлежность автора к определенному кругу лиц на основе анализа авторской позиции);

6) умение сравнивать и сопоставлять данные двух и более источников;

7) умение включать данные изученных источников в круг других сведений;

8) умение применять оценочный подход к ценностному смыслу исторической информации.

К *метапредметным умениям* работы с источниками информации относятся: умения поиска, отбора, сравнения, сопоставления, оценки, анализа, систематизации, структурирования и обобщения информации.

Методы работы ученых-историков вошли в школьную историю в 1990-е гг. и обогатили методику предмета. Без работы с источниками не обходится практически ни один урок.

Работа с историческими источниками лежит в основе и проектно-исследовательской деятельности, которая может быть как коллективной, так и индивидуальной. Темы индивидуальных проектов, эмоционально-психологически близкие школьникам, обогащают духовно-ценностную сферу личности, способствуют личностному развитию (например, антропологический аспект истории).

Темы проектов

5-й класс

1. Коллективный проект «Правда и вымысел в художественных произведениях на историческую тему» (А. И. Немировский «Слоны Ганнибала», Дж. Триз «Фиалковый венец» и др.).

2. Коллективный проект «Виртуальное путешествие по Древним Афинам (древнему городу Риму, древней Горгиипии и др.).»

3. Индивидуальный проект «Мои любимые герои Древней истории».

6-й класс

1. Коллективный проект «Формы общественного устройства в средневековом городе».

2. Индивидуальный проект: «Ян Гус и император Сигизмунд на соборе в Констанце».

3. Коллективный проект «Средневековые науки и методы научных исследований».

4. Индивидуальный проект «Сюжеты и герои средневековой литературы».

7-й класс

1. Индивидуальный проект «Человек века Просвещения».

2. Индивидуальный проект «Европейская литература XVIII в.: идеи и герои».

3. Коллективный проект «Европейские революции XVII–XVIII вв.: общее и особенное».

8-й класс

1. Коллективный проект «Государственные деятели XVIII в. России и Европы: сравнительная характеристика».

2. Индивидуальный проект «Дворянская и народная культура в России в XVIII в.».

9-й класс

1. Индивидуальный проект «Государственные деятели XIX в. России и Европы: сравнительная характеристика».

2. Коллективный проект «Значение Венского конгресса и Священного союза в развитии Европы».

Таким образом, особенностями ученической исследовательской деятельности при изучении истории является умение вычленять и оценивать аксиологический аспект исторического знания, и, соответственно, исследовательская деятельность имеет ценностный смысл и по содержанию анализируемых источников, и по характеру деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М., 1993. – Т. 1. – С. 385.
2. Коростелева А. А. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в курсе «Обществознание» // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2014. – № 7. – С. 40–43.
3. Коваль Т. В. Формирование метапредметных умений в курсе обществознания: работа с источниками социальной информации // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – № 3. – С. 21–30.
4. Синельников И. Ю. Готовы ли учителя работать «по-новому»: анализ опыта организации работы с источниками на уроках истории // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 3. – С. 36–42.

5. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 74.
6. Осмоловская И. М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Koval T. V. Formirovaniye metapredmetnykh umeniy v kurse obshchestvoznaniya: rabota s istochnikami sotsialnoy informatsii. *Prepodavaniye istorii i obshchestvoznaniya v shkole*. 2016, No. 3, pp. 21–30.
4. Sinelnikov I. Yu. Gotovy li uchitelya rabotat “po-novomu”: analiz opyta organizatsii raboty s istochnikami na urokakh istorii. *Prepodavaniye istorii v shkole*. 2016, No. 3, pp. 36–42.
5. Pedagogichesky entsiklopedichesky slovar. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2002. P. 74.
6. Osmolovskaya I. M. Didakticheskiye printsipy differentsiatsii protsesssa obucheniya v obshcheobrazovatelnoy shkole. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2002.

REFERENCES

1. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: in 2 vol. Moscow, 1993. Vol. 1, p. 385.
2. Korosteleva A. A. Issledovatel'skaya i proektnaya deyatelnost uchashchikhsya v kurse “Obshchestvoznaniye”. *Prepodavaniye istorii i obshchestvoznaniya v shkole*. 2014, No. 7, pp. 40–43.

Крючкова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования РАО

e-mail: elena.kryuchkova.58@mail.ru

Kryuchkova Elena A., PhD in Education, Senior Researcher, Centre of social and humanitarian education, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education

e-mail: elena.kryuchkova.58@mail.ru

УДК 378.1:78.07

ББК 74.58:85.313(2)6

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Т. Г. Мариупольская

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы предметной подготовки будущего учителя музыки, основная база которой – исполнительские дисциплины, а именно музыкально-инструментальный, дирижерский, вокальный и концертмейстерский классы. Под музыкальным исполнительством понимается многогранный феномен, состоящий из неисчислимого количества компонентов. Это задачи технического, физиологического, психологического и художественно-эстетического порядка, решение которых оказывает огромное воздействие на все аспекты формирования личности музыканта-педагога. На примере обучения в классе фортепиано, как самого распространенного и универсального инструмента, выявляются основные пути преодоления технических и художественно-эстетических проблем, стоящих перед исполнителем. Отмечается, что опыт подготовки учителей музыки на музыкальном факультете востребован, отвечает как многовековым традициям, доказавшим свою жизнеспособность и актуальность, так и современным требованиям гуманитарного и технологического порядка.

Ключевые слова: музыкальное исполнительство, технические и художественно-эстетические проблемы, синергия средств педагогического воздействия.

PERFORMANCE TRAINING OF THE FUTURE MUSIC TEACHER. PROBLEMS AND PERSPECTIVES

T. G. Mariupolskaya

Abstract. The article deals with the problems of music teacher training. The fundamental basis of such training is performing disciplines, namely musical-instrumental, conductors, vocal and accompanist classes. Musical performance is a versatile phenomenon consisting of innumerable quantity of components. These are challenges of technical, physiological, psychological and art-esthetic aspects, meeting of which enormously effects the formation of music teacher's personality. On the example of studying in piano classes, as piano is the most prevalent and universal instrument, the main methods of overcoming technical and art-esthetic problems which the performers come across are revealed. It is indicated that experience of training music teachers on music faculty is in demand. It meets both centuries-old traditions which proved their viability and actuality and also the modern requirements of humanitarian and technological aspects.

Keywords: musical performance, technical and art-esthetic problems, synergy of pedagogical influence means.

Музыка – искусство, которое не может существовать без посредника, музыканта-исполнителя, который, в совершенстве владея музыкально-выразительными средствами, способен передать в адекватной форме замысел композитора. Музыкальное наследие, фонд произведений, созданный на протяжении всей истории человечества, совершенно неисчерпаем. В этот фонд входят произведения разных композиторов, которые

несмотря на то, что по времени своего написания отстоят от нас на многие века, не потеряли своей художественной ценности и представляют огромный интерес как для исполнителей, так и для слушателей. Это и произведения современных авторов – разные по своей стилистике, жанрам, формам, эстетической и социальной направленности, часть из которых, в силу объективных обстоятельств, еще не получила должной художественной и эстетической

оценки. В любом случае музыкальное сочинение воплощается в реальное звучание, то есть осуществляется перевод творческого замысла композитора из одной семиотической системы – нотной в другую – звуковую.

Особые задачи в этом отношении стоят сегодня перед музыкантом-педагогом общеобразовательного профиля. Выполняя функции проводника подрастающего поколения в необъятный мир звуков, учитель музыки должен не только свободно владеть современными мультимедийными технологиями, облегчающими виртуальный доступ практически ко всем ценностям мировой культуры, но и быть способным в своем собственном исполнении, непосредственно контактируя со своими учениками, познакомить их с лучшими образцами музыкального искусства. Только собственноручное освоение музыкального материала, когда музыкант своими физическими усилиями, тактильно, «мышечно» и душевно «проживает» каждую ноту написанного автором сочинения текста, позволяет ему по-настоящему познать истинную красоту произведения искусства, что, в свою очередь, помогает решить важную просветительскую и воспитательную задачу – с должной степенью технического и художественного совершенства и артистизма донести для своих слушателей-учеников всю эстетическую и художественную значимость творческого замысла композитора. Для этого музыкант-педагог должен владеть необыкновенно сложным, требующим состояния постоянной профессиональной формы, исполнительским мастерством.

Музыкальный факультет Московского педагогического государственного университета (в прошлом института имени В. И. Ленина), созданный в 1959 г., был призван вести подготовку учителей музыки для общеобразовательных школ, способных проводить образовательную и художественно-просветительскую работу с подрастающим поколением, прививать любовь к эстетически прекрасному в жизни. В течение ряда десятилетий отработывалась и утверждалась модель музыканта-педагога, прошедшая многократную практическую апробацию на территории России, других стран мира и подтвердившая свою величайшую востребованность.

В фундаментальном основании обучения на факультете всегда лежал процесс непосредственного, собственноручного соприкосновения учащегося с музыкой. «...Подготовка музыканта любой специальности, в том числе и будущего учителя музыки, осуществляется в значительной части на базе исполнительских дисциплин, – пишет Г. М. Цыпин. – ...Это традиция, которая насчитывает в учебном обиходе не одно десятилетие, и ничто пока не указывает, что она может быть упразднена в обозримом будущем. Естественно, для учащегося музыканта предпочтительнее вникать в предлагаемую ему проблематику, соотнося и коррелируя ее с собственными учебными занятиями, с хорошо знакомыми ему практическими действиями» [1, с. 6].

Музыка – уникальный вид искусства. Запечатленные в нотных знаках творения композитора должны быть расшифрованы и переведены из одной системы – знаковой – в звучащую материю, в физическое колебание воздуха, воспринимаемое человеком, иными словами – в психо-акустический феномен. Как известно, такие распространяющиеся в виде волн колебательные движения частиц окружающей среды могут произвести разные специально приспособленные для воспроизведения звуков инструменты, а также человеческий голос. Упрощая проблему, можно сказать, что и специальные приспособления, и человеческий голос суть инструменты, на которых нужно научиться извлекать в определенном темпе звуки нужной высоты, силы и тембра. Только владея исполнительским мастерством, навыками звукоизвлечения из разных инструментов, музыкант сможет оживить «мертвую» нотную запись, и тогда сочинение автора окажет на слушателя непосредственное эмоциональное и эстетическое воздействие.

Овладению способами звукоизвлечения, совершенствованию этих навыков и умений музыканты-исполнители посвящают всю свою жизнь. Музыкальное исполнительство – сложнейшее и многогранное понятие, состоящее из неисчислимого количества компонентов. Это, с одной стороны, ремесло, а с другой – «продукт» высокой духовной силы, в котором находят свое проявление все сферы психологической деятельности человека.

Обратимся для примера к некоторым проблемам исполнительства на фортепиано. Известно, что фортепиано – самый распространенный и универсальный инструмент, без освоения которого невозможно постижение всех пластов музыкальной литературы. Обучения игре на фортепиано не избежать никому – ни теоретику, ни струннику, ни дирижеру, ни вокалисту. «Фортепиано так же необходимо любому музыканту и любителю, как необходимы каждому человеку язык, слово, речь», – считал Г. Г. Нейгауз [2, с. 73]. Он утверждал, что это «...самый интеллектуальный из всех инструментов и потому охватывает самые широкие горизонты, необъятные музыкальные просторы» [2, с. 76]. Только на фортепиано можно воспроизвести хоровую и симфоническую партитуру, помочь слушателю получить представление о таком масштабном музыкальном жанре, как опера, сыграть аккомпанемент или партию фортепиано к вокальным, скрипичным и другим произведениям.

Так в чем же заключаются – если говорить в общем плане – основные задачи музыканта, овладевающего мастерством исполнителя на музыкальном инструменте, в частности искусством игры на фортепиано?

Прежде всего, нужны теоретические знания того, как соотносится текст, записанный на нотном стане, с тем, что должно стать звучащим феноменом. Решение этой проблемы – дело постоянно совершенствующихся практических действий, выполнения множества задач – физических, психологических, художественно-эстетических.

Овладение техникой игры на фортепиано («техника» в переводе с греческого языка означает «искусство», «мастерство», «умение») – это освоение нескончаемого ряда приемов, способов и методов совершенствования исполнительского мастерства. Это мастерство звукоизвлечения и благоговейное отношение к звуку, которым всегда славилась отечественная школа пианизма. (К примеру, Г. Г. Нейгауз сравнивал звук с драгоценным камнем, покоящимся в бархатной шкатулке, а работу над звуком связывал с совершенствованием душевных качеств ученика.) Это проблемы двигательного-технического характера, решение которых зависит от знания «природы» своего инструмента,

соответствующих усилий в области физики движений. Следует отметить, что движения рук и пальцев пианиста подчиняются определенным законам кинетики, должны быть строго целесообразными и служить, по словам С. Е. Фейнберга, «средством для достижения тонкого и сложного художественного результата» [3, с. 122]. Столь же важна организация и корректировка психических процессов мышления человека, налаживания психомоторных связей и т. д. Технические проблемы исполнения не могут быть преодолены без освоения навыков попеременного напряжения и расслабления мышц, оттачивания характера прикосновения к инструменту в плане музыкального интонирования, разнообразия туше, динамики звучания, а также ощущения ритмической и агогической структуры сочинения.

Должны быть налажены множественные психологические, физиологические и моторные связи. Эстетическое переживание художественного образа сочинения, музыкально-слуховые представления о нужном звучании дают импульс к совершению соответствующих пианистических движений и наоборот. Невозможно полноценное исполнение произведения без ощущения драматургического смысла его целостной формы, отдельных составляющих и деталей этой формы.

Кроме технических, так сказать «ремесленных» проблем, исполнительство ставит перед музыкантом сложнейшие художественные задачи. Здесь и углубленное и подробнейшее прочтение нотного текста, и проникновение в авторский замысел, в стилистические особенности творческого метода композитора, в дух эпохи, в которую он жил, эмоциональное «проживание» художественно-образного содержания сочинения, выстраивание интерпретационного исполнительского плана. И наконец, необходима способность и тренированность человека к чрезвычайно быстрой внутренней психологической перестройке, возникающей при смене художественных образов сочинения. Также очень сложным в психологическом отношении является период подготовки к публичному исполнению произведения.

Следует при этом отметить, что по сложившейся на протяжении веков традиции приобретение и развитие исполнительского мастер-

ства ведется, как правило, на материале изучения лучших образцов классической и современной музыки. Так, К. Н. Игумнов, подчеркивая важность для развития молодого музыканта выбора высокохудожественного материала, способствующего совершенствованию профессиональных навыков учеников, а также решению задач исполнительского и общеэстетического плана, часто повторял фразу: «Мы учимся у тех произведений, которые мы играем» [4, с. 214].

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что исполнительство – сложнейший феномен, образующийся из чрезвычайно многих составляющих. И прежде всего это, по словам Ф. Листа, ремесло и дух. «Только совокупность многих качеств, взаимосвязанных, творчески объединенных, создает настоящего пианиста, – отмечал С. Е. Фейнберг. – Требовательный вкус должен опереться на техническое совершенство, интуиция – на сознательное понимание формы, индивидуальные качества – на способность к объективной оценке» [5, с. 507].

Обращаясь к практике обучения будущих учителей музыки в педагогическом вузе, следует отметить, что такого рода профессионалы получают предметную подготовку, овладевают широким спектром компетенций в области общей и музыкальной педагогики и психологии, осваивают современные инновационные технологии, а также совершенствуют свои исполнительские навыки в специальных классах музыкально-инструментального, вокального, дирижерского и концертмейстерского мастерства.

Если говорить о художественно-эстетических подходах к проблемам исполнительского освоения музыкального произведения в специальных классах, то можно констатировать, что исполнительству как таковому присущи общие черты, которые, тем не менее, могут и должны отличаться и варьироваться в зависимости от индивидуальных и творческих установок музыканта-педагога. Чего никак нельзя сказать об усвоении «цехового» ремесла исполнителей разных специальностей. В каждом классе учащийся в индивидуальной форме занятий с педагогом должен осваивать совершенно уникальные, специфические приемы, способы и

методы игры на том или ином музыкальном инструменте. Следует, однако, отметить, что овладение такими разными умениями благотворно сказывается на общем музыкальном и эстетическом развитии молодого музыканта, а апеллирование в ходе практических занятий к разным видам исполнительской деятельности помогает решать многие «локальные» вопросы. Использование разнообразных средств воздействия на все сферы деятельности организма человека в синергическом единстве способствует максимальной эффективности процесса его обучения и развития. К примеру, опыт пения в вокальном классе помогает найти способы певческого интонирования и «очеловечивания» инструментализма в классе фортепиано, а дирижерские навыки – лучше ощутить ритмическую конструкцию и музыкальную форму произведения. В классе аккомпанемента (или концертмейстерского мастерства) музыкант должен научиться выполнять сложнейшие задачи игры на инструменте и одновременно слушать и согласовывать собственные исполнительские и интерпретаторские намерения с намерениями своего партнера по ансамблю.

Современная методология обучения музыкальному исполнительству предполагает сочетание традиционных, апробированных на протяжении многих веков методов и форм обучения в фортепианных классах, а также использование инновационных мультимедийных технологий. В этом плане большие возможности для интенсификации процесса обучения открываются, в частности, при использовании новейшей музыкально-компьютерной технологии, разработанной компанией Yamaha – системы Дисклавир.

Таким образом, спектр инструментальных навыков, осваиваемый музыкантом-педагогом в ходе обучения в вузе, чрезвычайно обширен и разнообразен. Музыкальное образование, получаемое специалистом в педагогическом вузе, является универсальным, многопрофильным, мультиинструментальным, что позволяет – естественно, с известной долей условности – соотносить его с *современными высокими технологиями инструментального свойства*. К тому же образование музыканта-педагога отвечает и параметрам *высоких технологий гуманитарного порядка*, чрезвычайно ценимых в современной

образовательной системе. Все эти характеристики педагогики в области подготовки будущих учителей музыки коррелируют и с системой «высокого образования» (заметим, «высокого», а не просто «высшего» образования), которое в передовых странах рассматривается как основной критерий оценки государства с точки зрения развития человеческого капитала.

Кроме того, профессиональная подготовка музыканта-педагога, основывающаяся на непосредственной практической деятельности учащегося в области исполнительства, также отвечает государственным образовательным стандартам, нацеленным на фундаментальное и практико-ориентированное обучение в высших учебных заведениях. Получаемые выпускниками музыкальных факультетов педагогических вузов многомерные, многоплановые и универсальные компетенции гуманитарного и технологического порядка обеспечивают востребованность на рынке труда такого специалиста и позволяют ему достаточно успешно адаптироваться в современных, весьма непростых социально-политических и экономических условиях.

Хочется надеяться на то, что накопленный опыт и лучшие традиции подготовки будущих учителей музыки, ответственных за нравственное и духовное здоровье нации, в основе которых лежат множественные технологии инструментального и гуманитарного свойства, приобретаемые в формате индивидуаль-

ных занятий в музыкально-исполнительских классах, не будут утеряны во времена перестройки и оптимизации отечественной образовательной системы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Цыпин Г. М.* Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 374 с.
2. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музгиз, 1958. – 318 с.
3. *Фейнберг С. Е.* Мастерство пианиста. – М.: Музыка, 1978. – 200 с.
4. *Мильштейн Я. И.* Вопросы теории и истории исполнительства. – М.: Советский композитор, 1983. – 266 с.
5. *Фейнберг С. Е.* Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1965. – 516 с.

REFERENCES

1. Tsypin G. M. *Psikhologia muzykalnoy deyatel'nosti: problemy, suzhdeniya, mneniya*. Moscow: Interprax, 1994. 374 p.
2. Neygauz G. G. *Ob iskusstve fortepiannoy igry*. Moscow: Muzgiz, 1958. 318 p.
3. Feynberg S. E. *Masterstvo pianista*. Moscow: Muzyka, 1978. 200 p.
4. Milshhteyn Ya. I. *Voprosy teorii i istorii ispolnitelstva*. Moscow: Sovetsly kompositor, 1983. 266 p.
5. Feynberg S. E. *Pianizm kak iskusstvo*. Moscow: Muzyka, 1965. 516 p.

Мариупольская Татьяна Геннадиевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании Московского педагогического государственного университета
e-mail: t.g.mari@mail.ru

Mariupolskaya Tatiana G., ScD in Education, Professor, Music and Performing Arts in Education Department, Moscow State University of Education
e-mail: t.g.mari@mail.ru

ББК 74.489.4

УДК 378.14

ПРАКТИКА ОРГАНИЧНОГО ДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. Е. Ростовская, М. Е. Веселинов, И. А. Калиновский,
Л. В. Лосева, К. А. Федосова

Аннотация. Статья посвящена авторской разработке А. Е. Ростовской – практике органичного действия. Под органичным действием понимается такой тип действия, в котором мысль, чувство и действие совмещены в контакте с ситуацией «здесь и сейчас», в отличие от такого типа действия, в котором определяющими являются уже имеющиеся знания, опыт, представления. Практика органичного действия позволяет готовить современных педагогов – педагогов нового типа, готовых работать в открытой ситуации и создавать новые образовательные возможности. Практика органичного действия работает на решение основополагающей задачи – формирование позиции педагога действующего. В рамках практики осваивается ресурс педагогического действия – собственная телесность; культивируется такая компетенция, как способность удерживать контакт с ситуацией «здесь и сейчас»; фиксируются индивидуальные стереотипы мышления и действия. В статье представлен опыт работы Лаборатории сценических практик (рук. А. Е. Ростовская) Института детства МПГУ со студентами факультета начального образования МПГУ на курсе «Педагогическое мышление в сценической постановке».

Ключевые слова: активные образовательные технологии, инновации в образовании, повышение квалификации в педагогике, гуманитарные технологии, практика органичного действия, сценическая методология, театрально-сценический подход в образовании.

PRACTICE OF ORGANIC ACTION IN PEDAGOGICAL EDUCATION

A. E. Rostovskaya, M. E. Veselinov, I. A. Kalinovsky,
L. V. Loseva, K. A. Fedosova

Abstract. The article is dedicated to the practice of organic action developed by Antonina Rostovskaya. Organic action refers to such type of action which unites thought, feeling and action in contact with the situation “here and now” unlike such type of action which is based on previous knowledge, past experience and representations. The practice of organic action enables to train teachers ready to face open situations and create new educational opportunities. The practice of organic action is aimed to reach a fundamental goal and form teacher’s acting position. During the course of studying students master such resources for teaching action as personal corporality; ability to hold contact with the situation “here and now”; they get through their individual stereotypes of thought and action. The article represents the experience of conducting the course “Pedagogical thinking in staging” at the faculty of primary education of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University. The course is delivered by the members of the Laboratory of stage practice headed by A. Rostovskaya.

Keywords: technologies of active learning, innovations in education, teaching skills upgrade, humanitarian technologies, practice of organic action, stage methodology, theatric -stage approach in education.

В современном образовании роль педагога изменилась. Педагог больше не может позволить себе просто транслировать имеющиеся в культуре знания, все больше размывается привычная ситуация жесткого взаимодействия «учитель–ученик», где первый – авторитет по умолчанию, а второй обязательно внимает и слушается.

Действия педагога должны быть глубже, объемнее – ему необходимо удерживать в своем сознании не просто содержание урока, но и всю рамку ситуации взаимодействия с учениками. Учить учиться возможно лишь в контакте с происходящим здесь и сейчас, включенно и целостно, создавая целостное и живое Событие урока: встречи, открытия, пути, осознания, преодоления.

Но как подготовить такого педагога? Как научить быть здесь и сейчас, отказываться от стереотипов, работать глубже и объемнее? Ответ на этот вопрос может дать опыт реализации практики органичного действия в Лаборатории сценических практик Института детства МПГУ под руководством Антонины Евгеньевны Ростовской. Под органичным действием здесь понимается такой тип действия, в котором мысль, чувство и действие совмещены в их мгновенности и непредсказуемости.

История

Сегодня Лаборатория действует в Московском педагогическом государственном университете в рамках кафедры психологической антропологии Института детства. Но изначально история реализации сценического подхода в образовании связана с Государственным университетом управления (ГУУ): в 1996 г. открылся авторский курс А. Е. Ростовской «Управленческое мышление в сценической постановке». В 2005 г. была создана Лаборатория «Мастерская сценического действия в управлении» при кафедре теории управления в ГУУ.

Содержательно эти разработки опирались на исследования, которые велись и ведутся в рамках «ТОТ» Театральной Лаборатории Метода с 1992 г.¹ «ТОТ» является пространством, где культивируется практика органичного действия.

Деятельность Лаборатории Метода осуществляется на стыке театрального искусства, методологической практики и философско-антропологической проблематики.

На пути становления театральная линия получила глубину и разворачивание в контакте с изысканиями Института им. Ежи Гротовского в г. Вроцлав, Польша (Instytut im. Jerzego Grotowskiego, Wrocław); Рабочего центра Ежи Гротовского и Томаса Ричардса в г. Понтедера, Италия (Workcenter of Jerzzy Grotowski and Thomas Richards, Pontedera) и ежегодного международного семинара «Собрание театров Содружества», проводимого театром «Школа драматического искусства» в Москве.

Вторая составляющая – практика СМД-методологии – отсылает к Игротехнической школе Межрегиональной Методологической Ассоциации (ММАСС) С. В. Попова (Москва), опыту участия и проведения организационно-деятельностных игр (ОДИ) и семинаров.

Третье направление – философско-антропологическая проблематика – это прежде всего работы М. Хайдеггера, Г. Гадамера, О. И. Генисаретского, открытый научный семинар Института Синергийной Антропологии (Москва) «Феномен человека в его эволюции и динамике» под руководством С. С. Хоружего и О. И. Генисаретского.

За время существования Лаборатории на базе ГУУ практика органичного действия была представлена на самых разных образовательных площадках, прежде всего в сфере управленческого образования. Среди них – Университет менеджмента и экономики (Вильнюс), Экономический Университет (Познань), NYU Steinhardt School of Culture, Education and human development (Школа культуры, образования и развития человека имени Стейнхардта, Нью-Йорк); College of Staten Island, The City University of New York (Колледж Статен Айленд Городского университета, Нью-Йорк), Центр корпоративного предпринимательства при НИУ ВШЭ; РАНХиГС при Президенте РФ; Московская школа управления СКОЛКОВО и другие.

В 2014 г. руководство МПГУ пригласило А. Е. Ростовскую и коллектив ведущих курса для

¹ Сайт Лаборатории: <http://tottheatre.ru/index.html>

создания Лаборатории сценических практик на кафедре психологической антропологии Института детства. В рамках кафедры был открыт авторский учебный курс А. Е. Ростовской «Педагогическое мышление в сценической постановке», основанный на практике органичного действия.

Курс направлен на решение трех задач:

- 1) формирование позиции;
- 2) освоение телесности как ресурса действия;
- 3) получение опыта создания События – сценической постановки.

В 2014/15 учебном году этот курс прошли студенты-первокурсники факультета начального образования, всего более 250 человек. Такой формат проведения нужно считать во многом инновационным, так как подобная работа никогда еще не велась в столь крупном масштабе. Курс требует большого объема индивидуальной работы с каждым студентом и особых условий в мини-группах (не более 8 человек на одного ведущего). Эти условия были созданы руководством МПГУ в рамках Института детства.

На курсе студенты проходят путь от замысла до реализации:

- 1) формируют замысел – идею собственно События (постановки);
- 2) создают сценарий постановки на основе замысла и подобранного под него художественного произведения;
- 3) реализуют замысел в сценической постановке.

Каждый этап сопровождается рефлексией. В результате рефлексии на протяжении всех этапов прохождения пути от замысла до реализации будущие педагоги фиксируют собственные ограничения и зоны профессионального развития, формируют индивидуальные техники само- и со-организации в смысло-логической и сценической (публичной) действительностях организации действия. Через рефлексию опыт сценической работы осмысливается участниками как модельный и проецируется в профессиональную действительность.

Завершением курса стало создание 250 (по числу студентов) постановок, избранные были представлены на I студенческом Фестивале сценических работ «Педагог – Событие».

Опорой для данной статьи послужил, во-первых, практический опыт работы ведущих курса с будущими педагогами и рефлексия самих студентов, во-вторых, выступления экспертов на пресс-конференции и круглом столе по теме «Возможности сценического подхода в педагогическом образовании». На эти высказывания (в авторской редакции) мы будем ссылаться в тексте статьи.

Практика органичного действия в подготовке педагога

В педагогическом образовании, в рамках курса, о котором идет речь, сценический подход работает на достижение **магистральной цели: сформировать определенную педагогическую позицию**. Это позиция педагога действующего. Под позицией мы понимаем осознанную работу по отстраиванию собственной деятельности. Понятие деятельности отсылает к работам М. Хайдеггера, в том числе к его «Письму о гуманизме», где философ пишет: «Мы далеко еще не продумываем существо деятельности с достаточной определенностью. Люди видят в деятельности просто действительность того или иного действия. Его действительность оценивается по его результату. Но существо деятельности в осуществлении. Суть деятельности в осуществлении. Осуществить, значит: развернуть нечто до полноты его существа, вывести к этой полноте, *producere* – про-из-вести» [1].

Применительно к подготовке педагога необходимо говорить в первую очередь о действии по созданию События обучения, когда педагог не только транслирует содержание, но и организует саму ситуацию обучения. Формирование ситуации обучения требует вовлеченности педагога, его полной личностной включенности в происходящее «здесь и сейчас». Это было зафиксировано в экспертной оценке Павла Мрдуляша²: «Одна из ключевых, содержательных, внутренних проблем педагогического образования – проблема формирования лич-

² Мрдуляш Павел Брунович, советник заместителя министра образования и науки; вице-президент по образовательным программам компании MAXIMUM; приглашенный профессор МШУ СКОЛКОВО.

ности учителя. Мы все знаем, что каков учитель, таков и ученик. От учителя зависит все, потому что нет других факторов (были исследования) – ни оснащение школы, ни учебный материал, ни наличие учебников, интерактивных досок, ни даже обеспеченность родителей, семьи, откуда приходят дети, не имеют такого решающего значения для успеха обучения, как личность того, кто учит. Это ключевой фактор. И здесь (на Фестивале) нам был явлен инструментальный, который позволяет проявиться этой личности будущего педагога, а с другой еще и формирует ее».

Отсутствие фокуса на происходящем, на событийности приводит к тому, что обучение подменяется имитацией. Как образно выразился Константин Зискин³, «ужас всей нашей системы образования заключается в том, что она на 99% состоит из имитаций – лекторы имитируют лекцию, студенты имитируют обучение, и все так и происходит».

Практика органичного действия дает возможность «ставить педагогическое мышление, которое позволяет проектировать образовательную среду, которое позволяет выстраивать уникальные события подлинного действия», отмечает Татьяна Климова⁴. И далее: «У нас, в настоящее время, в образовании нет такого рода практик. Мы очень часто осваиваем важные теоретические вещи, компетенционные, но очень редко мы можем различать и ставить критерии различительности такого рода вещей. И заслуга и уникальность данного подхода именно в том, что ставится педагогическое мышление, позволяющее различать фундаментальные человеческие вещи».

Итак, педагогу необходима концентрация на собственном действии, иначе его усилия по созданию События рискуют формализоваться и утратить содержание. Работа на курсе «Педагогическое мышление в сценической постановке» обнаружила, какие трудности приходится преодолевать будущим педагогам на пути от замысла до реализации в создании собственной постановки. Так, поначалу многие студенты просто не могут выйти в действие. Мешают собственные представления,

которые подменяют реальное действие шаблонами. Например, происходит такая подмена, когда на самом деле подспудно оказывается важным не совершение действия, а внешняя оценка. Человеку необходимо нравиться, добиваться одобрения, зачастую – неосознанно. На курсе эти проявления довольно быстро становятся явными в процессе работы над постановкой на сцене. Ориентация на «как я выгляжу», «что обо мне подумают» очень мешает: в этом случае человек скован, не может переусилить себя и сделать даже простые движения, действия, которые сам же продумал. Или же – реже – «исполняет» свой сценарий нарочито «красиво» и «театрально». В определенном смысле сцена (наличие зрителя) усиливает оценивание себя, постоянный взгляд на себя со стороны, что мешает осуществлению действия. Но именно это и позволяет проявить «оценкозависимость» через рефлекссию для самого студента – и снять ее.

По мере прохождения курса студенты могут самостоятельно переструктурировать организацию постановки – События. Это бывает необходимо, поскольку по ходу работы возникают новые понимания и смыслы. Они требуют изменения либо замысла-идеи, либо сценарного и сценического воплощения.

Постепенно, через постоянное обращение внимания на мешающую отсылку к чужой оценке, удается перейти к иному критерию происходящего: ориентиром становится произведенность действия, его проявленность и завершенность в ситуации «здесь и сейчас». В результате на занятиях происходят такие открытия для студентов, когда полнота действия оказывается более значимой, чем следование заранее оговоренному сценарию. То есть в постановке участник не начинает следующего по сценарию действия, если не выполнено предшествующее (что, естественно, свидетельствует о подлинности про-из-водимого События).

Как уже отчасти видно из сказанного, выход на позицию педагога действующего предполагает особый способ присутствия – присутствие в контакте с ситуацией «здесь и сейчас». Иными словами, сценический подход направлен также

³ Зискин Константин Евгеньевич, кандидат педагогических наук, директор Института «Высшая школа образования» МПГУ.

⁴ Климова Татьяна Анатольевна, эксперт Московского общественного центра школьной и театральной педагогики.

на *формирование ряда основополагающих для педагога компетенций*:

- гибкости;
- открытости;
- восприимчивости.

Указанные компетенции позволяют увидеть и снять собственные стереотипы действия (это касается стереотипов и в понимании материала, и во взаимодействии с учениками).

Как показал опыт нашей работы со студентами факультета начального образования, первокурсники изначально ориентированы на коммуникацию опосредованно, через знак. Под знаком, конечно, понимается в первую очередь слово. Это значит, что общение сводится только к содержанию речи, к смыслу говоримого.

В профессии такой взгляд серьезно ограничивает возможности педагога во взаимодействии с учениками – как с каждым в отдельности, так и с ситуацией класса в целом, когда нет возможности с каждым проговорить происходящее и добиться взаимопонимания.

Сценическая модель позволяет развивать *компетенцию непосредственного взаимодействия*, когда границы восприятия принципиально расширяются, а слово перестает быть единственным каналом коммуникации. Елена Иванова⁵ высказалась об этом так: «Эта практика, совершенно очевидно, отвечает на вызовы современного образования, она вносит потерянное в школах, в образовании, в воспитании. Она помогает человеку действительно работать с личностью, потому что это работа с замыканием навстречу другому. Как известно, сочувствие дается нам как благодать, это единственный дар, который теряется, и вот здесь предъявлено, как можно его “тренировать”». Здесь «сочувствием» эксперт называет ту самую способность к непосредственному взаимодействию, которая развивается на курсе.

Общая логика такой «тренировки», как назвала ее Е. Иванова, на занятиях выстраивается следующим образом. Исходным, как было сказано, является вербальное взаимодействие. Постепенно ведущим удается сместить внимание на невербальные составляющие коммуни-

кации. Сначала мы все равно получаем знаковое восприятие, когда каждое отдельное телесное проявление интерпретируется семиотически, как несущее заранее заданное значение. Например, скрещенные на груди руки или поза «нога на ногу» в любой ситуации обозначают «закрытую позу». Такой взгляд преодолевается через опыт собственного действия и его рефлексии, благодаря которым становится очевидно, что невозможно заранее приписать той или иной позе конкретное значение и работать с ним через свой стереотип вне живого ситуативного контекста, вне непосредственного взаимодействия.

«Знаковая» логика проявляется и в работе над собственными постановками: студенты исходят из наличия некоего заданного заранее содержания и пытаются подыскать «верную», однозначно соответствующую форму его трансляции, которая была бы понятна предполагаемому зрителю. Работа на сцене поначалу мыслится студентами не как про-из-ведение (по Хайдеггеру), а как изображение того или иного чувства, эмоционального состояния. Снятие этой логики и развитие способности присутствовать в ситуации «здесь и сейчас», также строится через получение опыта и его рефлексии. Так, О. И. Генисаретский⁶ отметил значимость вовлеченности в осуществление действия: «Впечатление у меня было, что череда микросценических этюдов, образуют что-то вроде такого ожерелья, чётко, по которым, как известно, читается молитва. Поневоле в этот ритм попадаешь, и это тебя отсылает к чему-то внутри тебя, к твоему самообразу, к тому, что <...> называлось “органичностью” сценического действия – События».

Ресурсом такой работы является то, что есть у каждого человека – его *собственная телесность* (тело и голос).

Телесность как ресурс действия значима в двух аспектах – как возможность воспринимать ситуацию и оформлять действие в ситуации. Раскроем первый аспект: присутствие в ситуации «здесь и сейчас» требует контакта с самим собой – в самом прямом, непосредственном смысле, через телесные ощущения. Такой опыт,

⁵ Иванова Елена Леонидовна, заместитель директора Центра синергийной антропологии при НИУ ВШЭ.

⁶ Генисаретский Олег Игоревич, доктор искусствоведения, философ, главный научный сотрудник Института философии.

будучи отрефлексированным, дает возможность войти в контакт с ситуацией. Во втором аспекте телесность является ресурсом действия, позволяя оформить и во-плотить его.

В ходе занятий студенты приходят к телесному действию постепенно. Первая часть содержания курса разворачивается в смысло-логической действительности: в обсуждении формируется замысел будущей постановки и отстраивается сценарий. На следующем этапе, этапе телесного включения (практических репетиций), работа по-особому интенсифицируется, происходит переход к сценической (публичной) действительности. Телесность, помимо ресурса действия, становится также рефлексивной моделью. В телесном действии явно и буквально проявляются и стереотипы действия, и схематизмы сознания, даже если они неочевидны для самого действующего. Все те рефлексивные оборачивания, о которых шла речь выше, оказываются возможны именно благодаря опыту телесной работы и его рефлексии.

Завершающим этапом являются показ постановки и итоговая рефлексия. Последняя позволяет обернуться, назвать и осмыслить для себя все те техники, которые были использованы на пути от замысла до реализации, – то, что удалось «взять», «присвоить»; осуществить перенос из сценической действительности в педагогическую; определить собственные ограничения, точки роста и горизонты развития.

Сказанное позволяет увидеть, насколько тонким и точным должно быть взаимодействие между ведущим и студентом, здесь невозможен конвейер – требуется индивидуальная настройка, на что указывали в том числе эксперты. Александр Балобанов⁷: «Все, что делала до сих пор группа Лаборатории, – это все штучные, уникальные вещи. А здесь такие масштабы – 250 постановок, 35 постановок (количество представленных на фестивале) – это совсем другой формат. Но уникальность, индивидуаль-

ность работы очень адекватна тем базовым установкам, которые определяют эту группу, – найти, зацепить что-то очень глубокое, сокровенное и помочь этому оформиться в связке с профессиональными вещами. И вот эта связка профессионального и того, что составляет основу личностного, индивидуального пребывания в мире, и ее оформление является <...> самым ценным. И это всегда очень тонкая, деликатная работа. И вдруг такие масштабы!»

И поскольку речь идет не просто об отдельной инновации, о возвращении отдельных уникальных профессионалов, а о необходимости формировать само педагогическое образование, педагогов нового типа, то приходится ставить вопрос о перспективах, в частности, о формах и масштабах реализации практики органичного действия в подготовке педагога. После проведения Первого фестиваля студенческих постановок было принято решение не только продолжать курс «Педагогическое мышление в сценической постановке», но также открыть специализацию по этому направлению. С 2015/16 учебного года на специализации занимаются студенты, уже закончившие курс «Педагогическое мышление в сценической постановке» и осознавшие необходимость продолжать осваивать практику органичного действия, самым стать носителями и ведущими этого курса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. – URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=884&Itemid=52 (дата обращения: 12.05.2015).

REFERENCES

1. Heidegger M. Letter on Humanism. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=884&Itemid=52 (accessed: 12.05.2015).

⁷ Балобанов Александр Евгеньевич, кандидат философских наук, старший научный сотрудник Центра публичной политики и государственного управления Института общественных наук РАНХиГС, доцент кафедры государственного управления, факультет государственного управления РАНХиГС.

Ростовская Антонина Евгеньевна, руководитель Лаборатории сценических практик кафедры Психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: rostovskaya@list.ru

Rostovskaya Antonina E., Head of the Laboratory of stage practices, Psychological Anthropology Department, Institute of childhood, Moscow State University of Education
e-mail: rostovskaya@list.ru

Веселинов Михаил Емилов, ассистент кафедры Психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: veselinov.m@gmail.com

Veselinov Michail E., Assistant, Psychological Anthropology Department, Institute of childhood, Moscow State University of Education
e-mail: veselinov.m@gmail.com

Калиновский Игорь Андреевич, ассистент кафедры Психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: i.a.kalinovsky@gmail.com

Kalinovsky Igor A., Assistant, Psychological Anthropology Department, Institute of childhood, Moscow State University of Education
e-mail: i.a.kalinovsky@gmail.com

Лосева Людмила Владимировна, специалист по учебно-методической работе Государственного университета управления
e-mail: loseva-ludmila-5@yandex.ru

Loseva Ludmila V., Education and methodology specialist, State University of Management
e-mail: loseva-ludmila-5@yandex.ru

Федосова Ксения Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры Психологической антропологии Московского педагогического государственного университета
e-mail: bigl2005@bk.ru

Fedosova Ksenia A., PhD in Philology, Associate Professor, Psychological Anthropology Department, Institute of childhood, Moscow State University of Education
e-mail: bigl2005@bk.ru

УДК 372.893
ББК 74.266.3

ИНТЕРАКТИВНОЕ ПОСОБИЕ ПО ИСТОРИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

М. В. Короткова

Аннотация. Статья посвящена интерактивному обучению истории. В данной статье автор рассматривает педагогическую технологию использования интерактивного пособия по истории для организации исследовательской деятельности школьников. Рассматриваемое интерактивное пособие по своей задумке многопланово и напоминает компьютерные учебные программы. Пособие призвано продлить век бумажной книги и поддержать познавательный интерес школьников к изучению истории.

Ключевые слова: интерактивное обучение, педагогическая технология, интерактивная книга, исследовательская деятельность по истории, творческий продукт.

INTERACTIVE BOOKS ON HISTORY AS A TOOL OF RESEARCH ACTIVITY OF SCHOOL STUDENTS

M. V. Korotkova

Abstract. The article deals with the interactive teaching of history and considers pedagogical technology of using an interactive book on history for the organization of research activity of school students. The considered interactive book is multidimensional and reminds computer training programs. It is designed to prolong the century of paper books and to support cognitive interest of school students to studying history.

Keywords: interactive teaching, pedagogic technology, interactive book, research activity in history, creative results.

Исследовательское обучение предполагает в известной степени моделирование процесса научного исследования, поиска новых знаний. В процессе такого обучения школьник попадает в ситуацию, когда приходится самостоятельно добывать знания и решать проблемы в процессе познания, организуемого педагогом. Учащимся в исследовательском обучении принадлежит ведущая роль в выборе способа работы с изучаемым материалом. Поисковая направленность обучения опирается на собственный опыт учащихся, который аккумулируется под руководством педагога.

Уровни исследовательской деятельности принято делить на три. На **первом уровне** преподаватель ставит проблему и намечает метод ее решения. Само решение, его поиск учащегося предстоит осуществить самостоятельно. На **втором уровне** преподаватель только ста-

вит проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно. На **третьем уровне** постановка проблемы, отыскание метода и разработка самого решения осуществляется учащимися самостоятельно [1, с. 189].

В. И. Загвязинский считал исследовательскую деятельность педагогической технологией, определял ее путь через решение творческо-поисковых задач. Основой решения творческо-поисковых задач является сочетание логического анализа и интуиции – способности непосредственного усмотрения истины без предварительного логико-эвристического рассуждения. По его мнению, при решении творческо-поисковых задач важным является умение расширять диапазон эвристик. Эвристики – специальные приемы организации мышления, направленные на создание оптимальных условий проявления интуиции [2, с. 99–101].

Успех исследовательской деятельности зависит от ряда факторов: значимости учебных проблем, степени их осознания учащимися, личного опыта поисковой деятельности, степени участия педагога и др. Немаловажным фактором исследовательской деятельности является наличие современных учебных пособий. В последнее время появился жанр учебных пособий по истории, которые отличаются от традиционной печатной продукции, – это интерактивное пособие.

Интерактивное пособие – это книга, которая имеет прорези с выдвигающимися деталями, крутящимися колесами в страницах, использует «карманы» и прием отгиба картинок с дополнительной информацией внутри, воспроизводит «старые книжечки» в книжке. Интерактивное пособие по своей задумке многопланово и напоминает компьютерные учебные программы. Это пособие призвано продлить век бумажной книги и поддержать познавательный интерес школьников к изучению истории. Новое интересное пособие можно использовать для организации исследовательской деятельности в школьной практике.

Предлагаемая вниманию читателей статья носит практико-ориентированный характер и демонстрирует, как учителю истории использовать интерактивное пособие на уроках для организации исследовательской деятельности школьников. Рассмотрим процесс организации исследовательской деятельности учащихся по теме «Отечественная война 1812 года» на базе интерактивного пособия М. Г. Брагина [3].

На форзаце книги представлен ранец времен Отечественной войны 1812 г. В нем – портреты выдающихся русских и французских полководцев. На оборотах портретов предложены их краткие и очень точные характеристики. Например, Наполеон о П. И. Багратионе: «У русских – генералов хороших нет, один только Багратион». Этот материал может стать отправной точкой индивидуальных самостоятельных исследовательских проектов учащихся о выдающихся деятелях эпохи. В ранце также представлен «Твой путеводитель по Бородинскому полю» с планом памятников выдающемуся событию.

Разворот № 2 интерактивного пособия «Русская армия сосредоточилась на границе» предполагает организацию ученического исследо-

вания на тему: «Какая из сторон была более подготовлена, на ваш взгляд, к началу военных действий в 1812 г.?». Для выполнения данного исследования школьники изучают слева отгиб пособия «Французская армия в 1812 г.» с перечислением родов войск (пехота, кавалерия, гвардия). Схема изображает все корпуса и подразделения армии Наполеона. Справа изучению подлежит схема, изображающая все подразделения родов Российской армии – пехота, кавалерия, артиллерия, инженерные войска. Обсуждается состояние армий, и в итоге предлагается следующее творческо-поисковое задание: *Как вы объясните, что феодальная Россия оказалась готова лучше к войне в материально-техническом плане, чем буржуазная Франция (порох, снаряды, патроны)?*

На развороте № 5 интерактивного пособия «План Александра и план Наполеона» представлено два документа: «Обращение Наполеона к войскам» и «Приказ Александра I». Оба документа напечатаны на одном листе. Школьникам предлагается организовать исследовательскую работу по изучению планов обоих императоров. Учитель дает задание: *«Если я возьму Киев, я возьму Россию за ноги, если я овладею Петербургом, я возьму ее за горло, заняв Москву, я поражу ее в сердце». Соотнесите это высказывание Наполеона с его планом войны против России.*

При изучении планов России в процессе организации исследовательской деятельности класс можно поделить на три группы по рядам и предложить задание: *Сравните стратегические линии М. Б. Барклая де Толли, П. И. Багратиона и М. И. Кутузова.*

В итоге исследовательской работы учитель предлагает обсудить проблему: «Насколько было оправдано отступление в начале войны вплоть до сдачи Москвы? Возможна ли была другая стратегия ведения войны?». В завершение приводится документ «Свидетельство А. С. Шишкова об отступлении»: «Как? В пять дней от начала войны потерять Вильну? Предаться бегству, оставить столько городов и земель в добычу неприятелю и при всем этом хвастать началом кампании? Да чего же недостает еще неприятелю? Разве только того, чтобы безо всякой препоны приблизиться к обоим столицам нашим?»

К документу учитель предлагает поисковое исследовательское задание, которое размещено

в пособии: *Можно ли по этим словам предвидеть, как будет дальше восприниматься отступление и потеря других русских земель?* [1, с. 35]

На развороте № 6 «Ополчение» приклеены две ассигнации времен Отечественной войны 1812 г. Ребятам предлагается исследовательское задание: «Определить, какая ассигнация фальшивая». Французы привезли печатный станок для изготовления фальшивых ассигнаций и наводнили ими Россию. Сложное задание можно выполнить только тогда, когда будут изучены все материалы данного разворота.

На развороте № 8 «Полководец Кутузов» представлен «Боевой определитель противника», который представляет собой три круга разного размера. Это исследовательский инструмент школьника. Дело в том, что многообразие униформ армий 1812 г. не поддается описанию. Солдаты нередко попадали впросак, принимая противников за своих. Школьникам объясняют: «Чтобы понять, какой перед тобой солдат или офицер, внимательно его рассмотри. На маленьком круге выбери цвет мундира конного или пешего солдата. Запиши его номер. На среднем круге выбери характерный предмет одежды (например, гренадерка, ментик, каска, кивер). На большом круге тоже выбери предмет, например, кираса, сумка, пояс, ремни и т. д. Получилось три цифры. По списку из трех цифр необходимо определить, из какого полка был солдат или офицер».

На развороте № 10 «Ночь накануне Бородинской битвы» учащимся предлагается творческое задание: *Предположите, что было у солдата в ранце. Составьте перечень предметов.* Вот тот перечень, который должен получиться в результате выполнения данного творческого задания: «Две рубахи, панталоны, портянки, шерстяные носки, фуражная шапка, раскроенная кожа на пару сапог, кремни, платяная, белильная и сапожная щетки, терки для ружей, дощечка для чистки пуговиц, мел, вакса, нитки, мыло, клей, игольник с иголками, шило, песок, толченный кирпич, железная гребенка для усов, галстук, наушники, запас сухарей на три дня». Весил ранец 10 кг, поверх него помещалась фляга для воды – манерка. Второе исследовательское задание по данному развороту: *Попробуйте нарисовать план бивуака – расположения войск на отдых.* При выполнении задания школьникам надо учесть следующие эле-

менты плана: где располагаться пехоте, кавалерии, батарее и обозу, куда составлять ружья, куда – барабаны и знамя, сколько шагов должно оставаться между эскадронами и в какую сторону головами ставить лошадей? [1, с. 53].

На развороте № 12 «Победу в бою добывают солдаты» демонстрируется интерактивная карта «Сражение под Бородино» с изображением диспозиции по часам на клапанах. Школьникам предлагаются следующие исследовательские задания: *Подготовьте доклад на имя государя сторонника тактики, выдвигаемой штабом Барклая-де-Толли, и сторонника наступательной тактики Багратиона. Кто из полководцев оказался наиболее дальновидным?*

На развороте № 13 «Кутузов на Поклонной горе» школьникам предлагается изучить документ – афишу графа Ф. В. Ростопчина. Афиши 1812 г. – дружеские послания от главнокомандующего Москве и ее жителям – были призваны поддержать боевой дух в городе. Проектное творческое задание предполагает составление собственного варианта афиши. Разворот № 14 «Военный Совет в Филях» предлагает проанализировать высказывание М. И. Кутузова: «Наполеон – бурный поток, который мы еще не можем остановить. Москва будет губкой, которая его всосет». На развороте № 15 «Пожар Москвы» предлагается карта Москвы 1813 г. с указанием сгоревших домов. На отгибе представлены воспоминания о пожаре очевидцев. Учащимся предлагается изучить эти материалы и выполнить исследовательское творческое задание: *Если бы вы были современниками пожара, вы бы поддержали поджигателей Москвы или выступили против их действий?*

Материал разворота № 16 «Тарутинский маневр Кутузова» содержит векторы индивидуальных исследовательских проектов учащихся. Учитель задает вопрос: «Зачем армии нужен обоз?». Ученикам предлагается составить список необходимых вещей, которые везли в обозах во время войны. Отдельная тема – марки-тантки, обеспечивающие всем необходимым армию, и походная кухня. Еще одна тема проекта – почта и связь на войне. Этой теме посвящен отгиб отворота «Лагерь русской армии». Речь идет о службе фельдъегеря: от вовремя доставленного документа часто зависела судьба сражения. Кроме секретных бумаг они пере-

возили и деньги. За кампанию 1812 г. ни один фельдъегерь не был взят в плен.

На развороте № 17 «Наполеон оставляет Москву» помещены сделанные из бумаги знаки отличия русской и французской армий: Св. А. Невского, Св. Георгия, Св. Владимира, Св. Анны, Знак почетного Легиона. Это темы для индивидуальных исследовательских проектов – истории орденских знаков. Разворот № 19 демонстрирует интерактивную фотоинструкцию «Как одевался воин 1812 г.». Демонстрация предлагается в 16 последовательных картинках на примере пешего гренадера старой гвардии и шеренгового Литовского уланского полка. Исследовательская деятельность учащихся на этом развороте предполагает детальное изучение формы русской и французской армий и, возможно, изготовление их деталей.

В развороте № 20 «Разгром на реке Березине» приводится исследование французского инженера Шарля Минара, который любил на досуге составлять наглядные схемы и диаграммы. Он изобразил на своей схеме красным цветом приход армии Наполеона в Россию, а черным – отступление. На этих графиках показано, как менялась численность великой армии и температура воздуха, то есть погода. Эти данные существенно разнятся со школьными учебниками, поэтому мини-исследование учеников на эту тему будет весьма эффективным.

Таким образом, интерактивная книга содержит большие потенциальные возможности для организации исследовательской деятельности учащихся. Изучение и анализ «старой книжки в книжке», старых интерактивных карт, подлинных афиш, ассигнаций и других документов эпохи позволяют учащимся выступить в качестве историков-исследователей. Эмпатии и приближению к историческому времени Отечественной войны 1812 г. служит «Боевой определитель противника», планшеты с униформой

двух армий, фото реальных реконструкторов. Отгибы с дополнительной информацией, которая нечасто встречается в изданиях на эту тему, позволяют выступить базовым элементом исследовательских проектов учеников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кларин М. В. Инновационные модели обучения. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
3. Брагин М. Г. В грозную пору. – М.: Лабиринт Пресс, 2012. – 126 с.
4. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении. – М.: Эйдос, 2012. – 256 с.
5. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся. – М., 2003. – 305 с.
6. Осипова Г. И. Опыт организации исследовательской деятельности школьников. – Волгоград, 2007. – 154 с.
7. Шашенкова Е. А. Исследовательская деятельность: словарь. – М.: Перспектива, 2010. – 100 с.

REFERENCES

1. Klarin M. V. *Innovatsionnye modeli obucheniya*. Moscow: Luch, 2016. 640 p.
2. Zagvyazinskiy V. I. *Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya*. Moscow: Akademiya, 2004. 192 p.
3. Bragin M. G. *V groznuyu poru*. Moscow: Labirint Press, 2012. 126 p.
4. Khutorskoy A. V. *Sistemno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii*. Moscow: Eydos, 2012. 256 p.
5. Leontovich A. V. *Issledovatel'skaya deyatel'nost uchashchikhsya*. Moscow, 2003. 305 p.
6. Osipova G. I. *Opyt organizatsii issledovatel'skoy deyatel'nosti shkol'nikov*. Volgograd, 2007. 154 p.
7. Shashenkova E. A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost: slovar*. Moscow: Perspektiva, 2010. 100 p.

Короткова Марина Владимировна, доктор исторических наук, профессор Московского педагогического государственного университета, академик Международной академии наук педагогического образования
e-mail: markor13@mail.ru

Korotkova Marina V., ScD in History, Professor, Moscow State University of Education, Academician, International Teacher's Training Academy of Science
e-mail: markor13@mail.ru

УДК 37.013
ББК 74.03(3)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПРОГРЕССИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАРОЛИНЫ ПРАТТ

К. А. Алейникова

Аннотация. Статья посвящена педагогическим идеям Каролины Пратт – американского прогрессивного педагога и философа. В статье освещается жизненный путь мыслителя и ее вклад в решение ряда важных проблем образования, которые стоят в центре внимания российских и зарубежных исследователей. Кроме того, внимание автора сконцентрировано на анализе инновационных идей К. Пратт, затрагивающих проблемы демократического образования.

Ключевые слова: американское образование, прогрессивная педагогика, демократическое образование, философия образования К. Пратт, детоцентрированный учебный план, игровая деятельность, игра как воссоздание опыта.

IMPLEMENTATION OF PROGRESSIVE PEDAGOGICAL IDEAS IN CAROLINE PRATT'S EXPERIMENTAL SCHOOL

K. A. Aleynikova

Abstract. The article deals with the pedagogical ideas of Caroline Pratt, a progressive American educator and philosopher. The article covers the life path of the thinker and her contribution to the solution of a number of important problems of education which are in the center of attention of the Russian and foreign scientists. Moreover, the author's attention is concentrated on the analysis of innovative ideas developed by C. Pratt which touch upon the issues of democratic education.

Keywords: American education, progressive pedagogy, democratic education, Pratt's philosophy of education, child-centered curriculum, game activity, game as a recreation of experience.

С самого начала своего существования человечество создавало и продолжает создавать неповторимый, удивительный и многогранный мир духовной и материальной культуры, который находит свое отражение в системе ценностей и идеалов представителей разнообразных культур. Уникальная для каждой культуры система ценностей и идеалов воплощается в жизнь посредством мировоззрения и знаний, норм и правил поведения, закрепленных в сознании и представляющих собой призму, сквозь которую человек воспринимает

окружающий мир и которые использует в качестве эталонов для организации своей собственной деятельности.

Познание, освоение и осознание индивидом своеобразия мира культуры начинается с момента появления его на свет и продолжается на протяжении всей его жизни. В процессе этого освоения ребенка сопровождает сведущий, вооруженный знаниями и опытом педагог, одновременно выступающий в качестве транслятора и проводника в мир культуры. Именно в этом и состоит ключевая функция

образования, выступающего в качестве неотъемлемой стороны жизни всех культурных сообществ и представляющего собой динамично развивающийся в пространстве жизни общества процесс.

Современное образование имеет глубокие исторические корни и представлено множеством педагогических концепций, теорий, направлений, течений и школ, тщательное и скрупулезное изучение опыта которых диктуется необходимостью познать заложенный некогда «педагогический фундамент», на основаниях которого мы собираемся возводить новое и крепкое здание современной отечественной школы. Говоря о значимости осмысления педагогами современности историко-педагогического наследия, Г. Б. Корнетов отмечает, что педагогические достижения прошлого остаются актуальными в настоящем и продолжают существовать и оставаться востребованными и сегодня, выступая не обособленно, а в качестве «актуального прошлого» [1, с. 11]. С этой точки зрения весьма значимым видится обращение исследователей в области историко-педагогического прошлого не только к «богатейшей копилке» отечественного наследия, вобравшей в себя труды и результаты деятельности великих предшественников, но и зарубежных ученых, теоретиков и практиков образования.

Одним из самых влиятельных зарубежных течений конца XIX – начала XX в., возникших в период утверждения и последующего развития индустриального общества, стала реформаторская педагогика Джона Дьюи, которая на долгие годы определила вектор развития американской системы образования.

Ключевым моментом педагогических воззрений Д. Дьюи стала идея «универсального образования», рассматриваемая им в качестве отправного пункта на пути к всеобщей демократизации человеческого общества. Высказав протест современной ему традиционной системе образования, которую мыслитель считал классовой и малодоступной для «простого» американского народа, он противопоставил ей собственную демократическую концепцию образования.

Раскрывая сущность выдвинутой концепции, Д. Дьюи подчеркивает, что образование – это не подготовка к будущей жизни в обществе,

а социальный процесс, в ходе которого ребенок учится жить и действовать в реально существующих условиях. Эти условия, понимаемые философом как элементы специально организованной образовательной среды, призвана создавать школа. «Школа – пишет Дьюи, – должна представлять для ребенка такую же текущую реальную и живую жизнь, как та, которую он проживает дома, среди соседей и в играх с детьми» [2, с. 11].

Отчетливо понимая, что школа, организованная на демократических принципах, не может строиться на традиционных авторитарных основах, Дьюи определил три стержневые цели воспитания и обучения подрастающего поколения, представленные в работе «Демократия и образование»: развитие ребенка в согласии с природой, социальная эффективность, приобщение к культуре.

Такой нестандартный подход к определению целей школьного образования требовал от философа еще более нестандартных ответов на возникающие в связи с этим вопросы о том, каким должно быть содержание образования, обеспечивающее воплощение выдвинутых целей в реальность, какими методами возможно достичь этих целей. И на эти, казалось бы, неразрешимые вопросы Дьюи нашел ответ в философии прагматизма, сделав его первоосновой американского прогрессивного образования конца XIX – начала XX в. Он полагал, что «образование является развитием в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта», поэтому опыт – это своего рода «движущая сила», с помощью которой педагог должен стимулировать рост и развитие ребенка [3].

Рассматривая процесс накопления ребенком опыта и его постоянную реконструкцию в различных видах деятельности в качестве ключевой задачи образования, Дьюи выдвинул принцип «обучения посредством делания», ориентированный на такую организацию педагогического процесса, при которой ребенок приобретает знания в ходе активной практико-ориентированной деятельности. Кроме того, ориентация педагогики Д. Дьюи на сближение школьного образования с реальной жизнью нашла свое выражение и в детоцентрированном учебном плане, который ученый активно перекраивал и шлифовал в своей практике.

ской деятельности в экспериментальной школе, ставшей на долгие десятилетия центром «паломничества» для новаторов в области прагматической педагогики.

Прогрессивистское крыло американского реформаторского движения, возглавляемого Джоном Дьюи, имело большое количество талантливых последователей. Среди учеников философа встречаются такие выдающиеся исторические фигуры американского образования, как У. Килпатрик, Э. Паркхерст, М. Наумбург, У. Вирт, Дж. Ньюлон, К. Пратт и многие другие. Особое место в приведенном списке почитателей философии прагматизма Д. Дьюи занимает философ, реформатор и педагог Каролина Луиза Пратт, ставшая идейным вдохновителем и основателем оригинальной и самобытной экспериментальной школы для детей младшего и среднего школьного возраста.

Свою педагогическую деятельность Каролина Пратт начала в юном возрасте, когда ее сверстницы и сверстники даже не задумывались о выборе будущей профессии. Произошло это во многом благодаря врожденным талантам маленькой Кэрри к организации не только собственного времяпровождения и детских игр, но и способностью к объединению и вовлечению в игры детей всего близлежащего района. Кроме того, внесло свою лепту и семейное воспитание, которое с раннего возраста отличало девочку стремлением к независимости, уверенностью в себе и своих силах, а также активной позицией по отношению к жизни и деятельности небольшого сообщества городка Фейетвилл, в котором росла и жила Каролина.

Начав свою педагогическую деятельность в шестнадцатилетнем возрасте в маленькой деревенской школе в качестве учителя начальных классов, Каролина Пратт в 1892 г. поступила в Педагогический колледж Колумбийского университета на педагогическую подготовку в области дошкольного образования.

Следует отметить, что образование детей раннего возраста в Америке конца XIX в. строилось на педагогических идеях отца-основателя дошкольного воспитания Фридриха Фребеля и напоминало, по мнению К. Пратт, «дисциплинарную подготовку детей к долгим годам обучения в школе» [4, с. 11]. Предлагаемый в уни-

верситете подход к обучению детей младшего возраста и собственное внутреннее видение организации воспитательно-образовательной деятельности с детьми вызвали у начинающего педагога состояние внутреннего диссонанса, которое удалось на незначительное время предотвратить путем некоторого изменения профессиональной направленности. Поэтому Каролина Пратт, обратившись к руководству университета с просьбой о переводе, покидает группу педагогов дошкольного образования и переходит на отделение подготовки учителей трудового обучения, которое успешно заканчивает спустя два года и получает место в школе для девочек в городе Филадельфия.

В Филадельфии К. Пратт продолжает самообразование, постоянно оттачивая свое мастерство в деле преподавания девочкам основ ручного и художественного труда. В поисках новых подходов к обучению и воспитанию детей она много читает, посещает лекции и конференции авторитетных философов, социальных реформаторов и ведущих педагогов Америки. Анализируя свою педагогическую деятельность в автобиографической книге «Я учусь у детей» (1948), К. Пратт позднее напишет, что, слушая размышления выдающихся современников, представлявших разные точки зрения на проблемы современного ей американского общества, она разглядела за этими мыслями другую сторону образования: «Я начала рассматривать образование не как завершение какой-то стадии в жизни человека, а как первый шаг на пути к прогрессу, который должен продолжаться на протяжении всей его жизни» [4, с. 18].

В это же время К. Пратт знакомится с работами известного уже в те времена философа-реформатора Д. Дьюи, раскрывающими специфику прогрессивного образования с его социальной составляющей и роль школы в процессе формирования и развития личности ребенка.

Воодушевленная идеями прогрессивной педагогики и уверенная в своих силах, Каролина Пратт переезжает в Нью-Йорк, где в 1914 г. открывает первое экспериментальное образовательное учреждение для детей младшего и среднего школьного возраста, получившее название «Игровая школа». Важно отметить, что

само название «Игровая школа» для К. Пратт – это отнюдь не способ представить созданное ей учреждение для детей наиболее привлекательным и оригинальным образом. Это способ донести до родителей, учителей и детей ее школы, что единственным оптимальным и эффективным методом обучения подрастающего поколения является игра, а учатся дети играя. Такой инновационный взгляд на организацию учебно-воспитательного процесса школы во многом обусловил возникновение у К. Пратт собственного видения детской игры, которую она рассматривала в качестве основополагающего вида деятельности детей, организуемого детьми и для детей. Поэтому ее понимание детской игры в значительной степени противоречило распространенной в те времена фребелианской теории, активно внедряемой в практику работы дошкольных учреждений.

Так, критикуя традиционную систему за излишний дидактизм и отсутствие должного отношения к природе и интересам ребенка, К. Пратт полагает, что целью игры является не только постижение ребенком каких-либо понятий, но и воспроизведение в процессе игровой деятельности реальной жизни. «Воссоздание в процессе игры полученного опыта, – размышляет мыслитель, – является лучшим средством на пути к обучению» [5, с. 23]. Кроме того, игра, по мнению автора, это не просто интересная для детей деятельность, позволяющая расширять их представления о мире вещей, но и средство формирования и развития у ребенка демократических ценностей и идеалов, укоренение которых происходит на всех этапах игровой деятельности, начиная от ее организации и заканчивая ее содержанием и сюжетной линией.

Такое понимание детской игры объясняется приверженностью мыслителя к социально-реформаторским взглядам. «Детские сообщества, объединяемые для общей игры, – пишет К. Пратт, – познают окружающую действительность, учатся взаимодействовать с людьми различного типа, которые должны жить и работать друг с другом, получая тем самым огромный опыт взаимодействия» [4, с. 27]. Из этого становится очевидным, что для К. Пратт социальная функция образования является первостепенной, поэтому дети, начиная с ранних лет жизни,

при поддержке педагогов должны в процессе игры научиться создавать «демократию в миниатюре».

Именно поэтому, полностью разделяя идеи Дьюи по поводу детоцентрированного учебного плана, К. Пратт вносит в него свои важные поправки, позволяющие ей на практике реализовывать принципы демократии. Она не отвергает учебный план Д. Дьюи как таковой, однако делает его более гибким и зависящим от интересов и потребностей ребенка. Так, учебный план в ее школе не дает педагогу возможность использовать проверенные на практике сотни раз материалы, а лишь обозначает основные направления работы с детьми, интерес к которым учитель начинает стимулировать у ребенка с помощью организации различных видов детской деятельности (продуктивные виды деятельности, игровая деятельность, общение, экскурсии), которые выбирают и организуют сами дети – активные участники воспитательно-образовательного процесса.

Предлагая свой собственный взгляд на прогрессивное образование, которое К. Пратт главным образом понимала как образование, построенное на демократических началах, философ позднее напишет: «Когда я начинаю думать о том, что же такое демократия в миниатюре и как можно ее воплотить в жизни, мне на ум приходит слово игра. Игра и только игра может стать средством и способом развития демократического в человеке. Только она может привести его к истинному прогрессу» [4, с. 163].

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики: материалы 8-й национальной научной конференции. – М.: 14 ноября 2012 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. – АСОУ, 2012. – 212 с.
2. Дьюи Д. Мое педагогическое кредо // На путях к новой школе. – 2002. – № 3. – С. 72–81.
3. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. – Владимир: ВГПУ, 2005. – 332 с.
4. Pratt C. I Learn from Children: an Adventure in Progressive Education. – New York: Simon & Schuster, 1970. – 197 p.

5. Pratt C. *Experimental Practice in the City and Country School*. – New York: E. P. Dutton, 1924. – 567 p.
6. Munro P. Learning from Caroline Pratt // *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. – 2008. – Vol. 4. – URL: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187667> (дата обращения: 01.12.2016).
7. Pratt C., Stanton J. *Before books*. – New York: Adelphi Company Publisher, 1926. – 347 p.
2. Dewey J. Moe pedagogicheskoe kredo. *Na putyakh k novoy shkole*. 2002, No. 3, pp. 72–81. (in Russian)
3. Rogacheva E. Yu. *Pedagogika John Dewey v XX veke: kross-kulturnyy kontekst*. Vladimir: VGPU, 2005. 332 p.
4. Pratt C. *I Learn from Children: an Adventure in Progressive Education*. New York: Simon & Schuster, 1970. 197 p.
5. Pratt C. *Experimental Practice in the City and Country School*. New York: E. P. Dutton, 1924. 567 p.
6. Munro P. Learning from Caroline Pratt. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 2008, Vol. 4. Available at: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187667> (accessed: 01.12.2016).
7. Pratt C., Stanton J. *Before books*. New York: Adelphi Company Publisher, 1926. 347 p.

REFERENCES

1. Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysyacheletiya: zadachi, metody, istochniki i problematika istorii pedagogiki. *Proceedings of 8th National scientific Conference. Moscow: 14 Nov 2012*. Moscow: ASOU, 2012. 212 p.

Алейникова Ксения Андреевна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Военной академии Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого Министерства обороны Российской Федерации, аспирантка кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

e-mail: kudinova.ksusha@rambler.ru

Aleynikova Ksenya A., Lecturer, Foreign and Russian languages Department, Peter the Great Military academy of the Strategic Missile Troops, Ministry of Defense, Russian Federation, Post-graduate student, Pedagogics Department, Alexander G. and Nicholas G. Stoletovs Vladimir State University

e-mail: kudinova.ksusha@rambler.ru

УДК 373.2

ББК 74.268.5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ

В. В. Левченков

Аннотация. В статье рассматриваются необходимые педагогические условия для положительного развития творческих способностей детей средствами песочной анимации. Анализируются основные понятия: педагогические условия, творческие способности. Представлены педагогические условия: активная саморазвивающаяся практическая деятельность обучающегося, создание творческой атмосферы посредством драматизации занятия песочной анимации, постепенное усложнение материала, обеспечение специальным техническим и компьютерным оборудованием для обучения песочной анимации, использование интегративно-дифференцированного подхода в обучении детей песочной анимации, развивающий диалог различных видов искусств.

Ключевые слова: педагогические условия, творческие способности, песочная анимация, обучение, саморазвитие, наглядный материал.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN BY MEANS OF SAND ANIMATION

V. V. Levchenkov

Abstract. The article considers pedagogical conditions necessary for positive development of creative abilities of children by means of sand animation. The article also examines such basic concepts as pedagogical conditions, creative abilities. The article presents pedagogical conditions: active self-developing practical activity of a student, construction of creative atmosphere through the dramatization of the lessons of the sand, gradually increasing the complexity of the material, and the provision of expert technical and computer equipment to teach sand animation, the use of the integrative - differentiated approach in teaching the children sand animation, developing a dialogue between different art forms.

Keywords: pedagogical conditions, terms, creative abilities, sand animation, teaching, self-development, visual material.

Положительное развитие творческих способностей детей возможно осуществить средствами песочной анимации. Для этого необходимо выполнить ряд педагогических условий, разработанных и обоснованных нами на основе системного и дифференцированного подходов.

Изучением условий развития детского творческого потенциала в педагогическом курсе занимались В. И. Андреев, Н. М. Яковлева, М. В. Зверева, С. А. Дынина и другие исследователи.

В. И. Андреев, А. Я. Найн отмечали, что педагогические условия – это сочетание способов педагогического взаимодействия педагога и

обучающегося и технические возможности образовательного процесса [1].

Кроме того, понятие «условие» в педагогическом аспекте нередко рассматривается в науке как совокупность обстоятельств, причин, объектов, влияющих на ускорение или замедление развития, обучения и воспитания обучающегося, на достижение конечных результатов.

Педагогические условия являются частью образовательного процесса и системы в целом, они отражают комплекс форм и методов обучения и его технического обеспечения.

Таким образом, можно резюмировать, что педагогические условия предполагают наличие совокупности педагогических компонен-

тов и определенного содержания образовательной среды для достижения образовательных целей [2].

В песочной анимации они представлены совокупностью способов педагогического взаимодействия педагога и обучающегося и наличием аудио- и видеооборудования для создания необходимой эмоционально-творческой атмосферы. Указанные педагогические условия способствуют развитию творческих способностей детей 5–12 лет во время занятий с песком, так как данный период является сензитивным и эффективным для развития различных способностей. При этом под творческими способностями вообще принято понимать такие способности человека, которые определяют его успешность в специфической (творческой) деятельности, в создании и изобретении новых предметов материальной и духовной культуры. Специфическими особенностями творческих способностей в песочной анимации являются: образно-покадровое мышление, пространственно-образное представление, абстрактно-логическое воображение, быстрота и гибкость понимания создаваемого художественного образа, зрительная память, которые имеют возможность эффективного развития и реализации их в ходе непосредственной творческой деятельности [3].

Для развития творческих способностей детей средствами песочной анимации нами были выделены следующие педагогические условия.

1. Активная саморазвивающая практическая деятельность обучающегося.

Практическая деятельность способствует активизации его творческих способностей и демонстрирует понимание им значимости совершаемых действий. Творческое саморазвитие ребенка в деятельности может осуществляться в различных формах:

- на *отчетных концертах* перед родителями и сверстниками обучающиеся показывают приобретенные знания и практические навыки через выполнение перед аудиторией заранее подготовленного произведения песочной анимации, результатом чего становится активизация накопленных ранее знаний и умений, творческого мышления и воображения;
- *участие в конкурсах различного уровня* позволяет ребенку проверить и продемонстри-

ровать приобретенные знания и умения в соревновательных условиях. В данном случае возникает мотивация для саморазвития и рефлексии. Ребенок пробует свои силы в условиях, приближенных к реальным, приобретает практически значимый опыт для него. Развиваются настойчивость, желание достичь желаемой цели, используя различные средства творческой активности. Например, успешным опытом может стать участие в городском конкурсе с заранее подготовленным номером песочной анимации;

- *участие в концертных программах, шоу* способствует у детей развитию ответственности, осознанию значимости практических навыков и знаний, позволяет им проявить свои способности в реальных условиях и самостоятельно оценить свой результат; обучающиеся получают возможность почувствовать сцену и приобретают мотивацию для дальнейшего творческого развития.

Использование любых из указанных форм саморазвития позволяет повысить эффективность обучения и является необходимым условием успешного освоения навыков песочной анимации. Необходимо планировать творческую деятельность ребенка с точки зрения гармоничного развития его теоретических представлений и практических навыков. Например, широко практикуется такой прием, как создание кадров песочной анимации на бумаге, а затем перенесение их на свето-анимационный стол. Полезное влияние окажут также различные экскурсии в природу для изучения натуры изображаемых предметов. Деятельность у ребенка должна вызывать положительные эмоции, чувство удовлетворения, стремление к дальнейшему саморазвитию. В таком случае появляется желание выполнить композиции песочной анимации на более высоком уровне [4]. Саморазвитие является значимым процессом для обучения, так как ребенок осознанно и целенаправленно направляет свои усилия на совершенствование результатов практической деятельности. Обратная связь с педагогом и сверстниками может быть представлена рефлексией в процессе саморазвития.

Характерной чертой песочной анимации является ее плакатность, посредством которой в процессе работы проявляется стилизация знакомых образов, поэтому объект становится

узнаваемым за счет передачи специфических особенностей. Песочная анимация создает впечатление трансформации объекта во что-либо другое, новое, через быструю перекадровку, что создает имитацию движения. Данные процессы способствуют обобщению художественного образа и выработке индивидуального стиля деятельности (своеобразный почерк) в песочной анимации.

2. Создание творческой атмосферы посредством драматизации занятия песочной анимацией.

Рисование песком требует особой творческой атмосферы для художника, которая может создаваться музыкальным сопровождением и оформлением, затемнением помещения, использованием свеч, драматизацией сюжета создаваемого произведения.

Музыкальное сопровождение позволяет создать эмоционально-творческий настрой у обучающихся, ощущение психологического комфорта, что обеспечивает активизацию творческого воображения и мышления. Музыка помогает добиться нужного настроения: веселого, спокойного, печального, радостного и др. Например, фоновое звучание музыки при выполнении изображений цветов на песке ребенком настраивает его на эстетизацию будущей картины.

Затемнение помещения создает атмосферу загадочности, а также позволяет добиться нужных художественных эффектов: перехода тонов от темного к светлому, создания изображений из песка на свето-анимационном оборудовании. Например, окна занавешиваются плотной шторкой, вследствие чего изображение на свето-анимационном столе видно лучше, передаются тоновые оттенки, свет и тень.

Использование свеч, электронных или настоящих, создает атмосферу уюта, обеспечивает психологический настрой на творческое созидание.

Драматизация сюжета создаваемого произведения предусматривает его развитие: начало, кульминацию, завершение. Этой же цели может служить использование нескольких образов. Например, дети изображали в кадре песочной анимации сидящую у окна девушку во время войны, затем раздается взрыв, и образ цветущей девушки заменяется на образ увядшей.

3. Постепенное усложнение материала.

Последовательное усложнение процесса изучения принципов создания песочной анимации с целью дальнейшего развития художественного потенциала обучающихся является значимым педагогическим условием. На основе этого разрабатывается образовательная программа обучения детей песочной анимации, а также методические рекомендации к ней. Содержание выполняемых заданий учитывает уровень изобразительной грамоты детей и ее совершенствование в ходе обучения. Вначале осуществляется выполнение простых песочных композиций, например дождя, геометрических фигур, линий; далее материал усложняется до выполнения комбинированных композиций с художественными образами, например песочной картины, отражающей содержание какой-либо песни. Усложнение учебного материала по изучению песочной анимации, формирование практических навыков необходимо осуществлять с учетом возрастных особенностей ребенка на протяжении всего обучения. Реализация данного условия позволяет достичь эффективного развития творческих способностей и успешного овладения навыками песочной анимации.

Занятия песочной анимацией с детьми предполагают использование следующего комплекса средств обучения: форм, методов, приемов организации обучения и его содержания. Ведущая роль при активизации анимационно-творческой деятельности детей отводится контролю за ходом процесса обучения и его коррекции со стороны преподавателя. Система активизации анимационно-творческой деятельности детей должна иметь целостный характер, поддерживаемый взаимосвязью компонентов.

4. Обеспечение специальным техническим и компьютерным оборудованием для обучения песочной анимации.

Наличие необходимых материалов для выполнения практической работы с песочной анимацией является одним из значимых условий ее эффективности. К ним относятся: песок специальный, палочки, заточенные с двух концов, кисти, ластик, карандаши, бумага. При отсутствии данного материала будет невозможно осуществить практическую деятельность детей и продемонстрировать примеры выполнения композиций из песка.

Развитию творческих способностей обучающихся в ходе усвоения навыков песочной анимации способствует наличие компьютерного оборудования и наглядного материала. Для осуществления обучающей и практической деятельности необходимо свето-анимационное оборудование, компьютерная техника (ноутбук или компьютер), видеотехника (экран, проектор или телевизор, видеокамера), звуковое оборудование (колонки, усилитель). Свето-анимационное оборудование позволяет выполнять композиции и кадры из песка непосредственно на специальном столе. Компьютерная техника служит для воспроизведения изображения на экране и просмотра видеороликов по созданию песочной анимации как наглядного материала. При этом происходит эмоциональное воздействие на воображение детей. Видеотехника позволяет записать процесс выполнения того или иного изображения из песка. Звуковое оборудование необходимо для музыкального сопровождения занятий по песочной анимации и создания творческой атмосферы, а также для прослушивания музыкальных записей.

Наглядные материалы являются важным компонентом обучения. Их значение отмечали многие педагоги: Я. А. Каменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др. Результативность принципа наглядности в обучении усиливается при активной умственной деятельности детей, в процессе чего происходит развитие мышления от конкретного к абстрактному и наоборот [5].

Использование наглядного материала привлекает и концентрирует внимание обучающихся, развивает их воображение, мышление, наблюдательность, активизирует интерес к изучаемому материалу. В качестве наглядного материала могут использоваться видеоролики по песочной анимации, фотографии кадров песочной анимации, схемы выполнения рисунков, образцы композиций и другое. Просматривая и анализируя видеоролики по песочной анимации, обучающиеся учатся замечать особенности выполнения изображения, варианты переходов одного кадра к другому, художественный образ, чтобы использовать это в своей продуктивной деятельности.

Просматривая и анализируя фотографии кадров песочной анимации, дети знакомятся с

образцами компоновки предметов, передачи тональности, они имеют возможность детально изучить изображение. Например, на фотографиях кадров песочной анимации с изображением природы можно обратить внимание детей на особенности выполнения образа, передачи света и тени, на возможные методы выполнения и другое.

Схемы выполнения рисунков, образцы композиций оказывают обучающимся методическую помощь при изучении способов выполнения песочных изображений определенной тематики, они позволяют визуально представить последовательность действий при создании каждого изображения.

5. Использование интегративно-дифференцированного подхода в обучении детей песочной анимации.

Интегративный подход подразумевает взаимосвязь знаний из разных областей. В процессе выполнения изображений в технике песочной анимации дети получают знания о строении предмета, его пропорциях, форме, величине, тоновом соотношении одного предмета с другим. Благодаря использованию интегративного подхода в обучении детей приемам песочной анимации достигается цель воспитания всесторонне развитой творческой личности. Изучением интегративного подхода в обучении занимались такие известные ученые, как Н. И. Вьюнова, Э. Б. Абдуллин, В. В. Давыдов и другие.

В ходе обучения детей приемам рисования песком необходимо придерживаться *принципа индивидуализации*, который подразумевает организацию педагогом образовательного процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Для этого важно выявить сильные и слабые стороны развития обучающегося, его склонность к чему-либо, способности к какой-либо деятельности, к творчеству, а затем выбрать способы дальнейшего взаимодействия с ним. Индивидуальные особенности ребенка можно изучить следующим образом:

- провести с ним индивидуальную беседу с целью определения заинтересованности и мотивации в обучении, а также получения информации об интересах;
- проанализировать ответы и имеющиеся работы;
- провести анкетирование.

Для успешного осуществления индивидуального подхода в обучении необходимо вести регулярный учет знаний и умений обучающихся. Форма учета может быть различной: в виде журнала, отдельной карты развития на каждого ребенка, общей таблицы для детей.

Дифференциация обучения предполагает возможность получения обучающимся задания такой сложности, которая отвечает его возможностям [6]. Данный подход реализуется при помощи различных форм и методов обучения, которые учитывают индивидуальные особенности ребенка и способствуют высокому уровню овладения обучающимися знаниями и умениями в песочной анимации. М. Б. Богус называет дифференцированным обучением такой «подход, при котором максимально учитываются возможности и запросы каждого ученика. Дифференциация обучения на уроке осуществляется через изменение содержания, регулирование трудности и длительности выполнения отдельных заданий, средств методической поддержки учеников в соответствии с их возможностями и подготовленностью к обучению» [7, с. 50].

Элементы такого подхода можно использовать на протяжении всего занятия по песочной анимации. Во время беседы на вопросы отвечают сначала слабые дети, а дополняют их ответы – более сильные. Во время изучения и объяснения нового материала проблемные задания желательно давать сильным детям, более слабым следует задавать вопросы из ранее изученного материала. Наиболее подготовленным обучающимся можно давать задания для самостоятельного поиска информации и последующего рассказа на следующем занятии. При выполнении практической работы с песком сильным детям предлагается попытаться самим создать изображение, менее подготовленные могут сначала изучить подробную схему его выполнения. Также можно предложить слабому ребенку воспользоваться помощью сильного в случае необходимости. Сложность заданий для сильного и слабого обучающегося также соотносительно различается.

Например, ребенку, имеющему высокий уровень художественных способностей, можно предложить выполнить дворец из нескольких

этажей с украшениями, ребенку с низким уровнем подготовленности целесообразнее дать для разработки образ простого дворца, состоящего из одного этажа.

Дифференциация обучения помогает решить ряд задач: выравнивать уровень знаний и умений учащихся, развивать творческие способности, повышать качество знаний, устранять пробелы в знаниях и умениях, рационально использовать время занятия, активизировать умственную деятельность и другие. В научной среде теоретические постулаты дифференцированного обучения разрабатывали О. С. Гребенюк, М. И. Рожков, Э. Клапаред и другие.

При обучении детей приемам песочной анимации важно добиваться систематичности, и не только в содержании образовательного процесса, но и в использовании наглядного материала, что позволит закрепить у обучающихся ранее полученные знания и навыки и обеспечить на этой основе более легкое восприятие нового материала. При систематической тренировке навыков учащиеся приучаются к логическому мышлению, развитию мыслительной деятельности, процесс развития и обучения детей не замедляется. От педагога требуется обеспечить преемственность материала: связь нового с предыдущим, в этом ему могут помочь заранее разработанные планы и рабочая программа.

Выполнению рисунков песочной анимации с изображением сложных форм предметов должно предшествовать предварительное изучение простых изображений. Вначале отрабатывается выполнение отдельных предметов, затем они komponуются в композицию, и создается кадр песочной анимации. Например, с детьми на одном занятии разучиваются приемы выполнения деревьев, облаков в песочной анимации, а на следующем занятии целесообразно перейти к изображению пространства – неба и земли, и научиться компоновать простой пейзаж.

6. Развивающий диалог различных видов искусств.

Беседы проводятся о комплексе искусств, касающихся песочной анимации: рисунке, живописи, декоративно-прикладном искусстве, кино, театре, музыке. Рисунок является

основой изобразительного искусства и песочной анимации, он позволяет с помощью линий передать форму, объем, пропорции, пространство, положение предмета в пространстве. С помощью рисунка можно создать различные образы и в песочной анимации. Живопись в искусстве рисования песком позволяет передать цветовую гамму в одном цвете с помощью тоновых оттенков. Декоративно-прикладное искусство дает художнику возможность создать декоративный, стилизованный образ, обобщенное изображение узнаваемых предметов в песочной анимации. Кино наиболее тесно связано с песочной анимацией. Прежде чем приступить к выполнению задания, необходимо продумать последовательность кадров и их переход друг в друга. Театр отражает в песочной анимации способ донесения до зрителя созданного произведения, требует предварительного придумывания сюжетной линии. Музыка является неотъемлемой частью создания фильма песочной анимации, так как помогает целостно передать задуманный художником образ, настроение.

Взаимодействие различных видов искусства способствует активизации внимания, мышления ребенка, его фантазии, созданию продуктивного эмоционального и творческого настроения. В начале занятия по песочной анимации желательно проводить эмоциональную беседу, в ходе которой ребенок сможет получить знания, необходимые для выполнения новой работы. Данный прием помогает настроить обучающихся на творческую работу. Образный рассказ помогает ребенку представить и в дальнейшем создать яркие образы, а также активизировать его творческое воображение и мышление.

Действие художественно-образного слова используется также в процессе самостоятельной практической работы детей с песочной анимацией. Педагог может обратить внимание обучающегося на недостающие элементы в композиции изображения, словесно обрисовать варианты дополнений и разъяснить данную необходимость. Беседы на занятиях по песочной анимации желательно сопровождать показом различного наглядного материала.

Отбор учебного материала для изучения детьми основывается на следующих принципах:

- художественной и практической ценности произведений песочной анимации;
- единства эстетического восприятия детьми художественного образа;
- деятельностного содержания;
- доступности материала для понимания детьми с учетом их возраста.

В соответствии с поставленными задачами для занятия педагог может выбирать наиболее подходящие произведения песочной анимации, которые используются в дальнейшем при проведении искусствоведческой беседы.

Вывод. Рассмотренные педагогические условия являются неотъемлемой частью процесса обучения детей приемам песочной анимации, они способствуют развитию их творческих способностей, таких как образно-показовое мышление, пространственное-образное представление, абстрактно-логическое воображение, быстрота и гибкость понимания создаваемого художественного образа, зрительная память.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
3. Теплов Б. М. Способности и одаренность. – М.: Просвещение, 2003. – 242 с.
4. Домашенко И. А., Ратанова Т. А. Психология человека: учебник для студентов всех специальностей пед. вузов. – М.: МГОПУ, АНОО НОУ, 1999. – 272 с.
5. Неменский Б. М. Изобразительное искусство: педагогика искусства. – М.: Просвещение, 2012. – 272 с.
6. Митин С. Н. Индивидуализация и дифференциация в процессе обучения: метод. рекомендации. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998.
7. Богус М. Б. Теория обучения: учеб. пособие для студентов пед. специальностей. – Майкоп, 2004. – 78 с.
8. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: моногр. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

9. Никитина Н. Н. Личностно-ориентированное обучение в теории и технологии. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998.

REFERENCES

1. Andreev V. I. *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti*. Kazan: Izd-vo KGU, 1988. 238 p.
2. Polonskiy V. M. *Slovar po obrazovaniyu i pedagogike*. Moscow: Vyssh. shk., 2004. 512 p.
3. Teplov B. M. *Sposobnosti i odarennost*. Moscow: Prosveshchenie, 2003. 242 p.
4. Domashenko I. A., Ratanova T. A. *Psikhologiya cheloveka: uchebnik dlya studentov vseh spetsialnostey ped. vuzov*. Moscow: MGOPU, ANOO NOU, 1999. 272 p.
5. Nemenskiy B. M. *Izobrazitelnoe iskusstvo: pedagogika iskusstva*. Moscow: Prosveshchenie, 2012. 272 p.
6. Mitin S. N. *Individualizatsiya i differentsiatsiya v protsesse obucheniya: metod. rekomendatsii*. Ulyanovsk: IPK PRO, 1998.
7. Bogus M. B. *Teoriya obucheniya: ucheb. posobie dlya studentov ped. spetsialnostey*. Maykop, 2004. 78 p.
8. Belikov V. A. *Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatelnostnyy aspekt: monogr.* Moscow: Vlados, 2004. 357 p.
9. Nikitina N. N. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v teorii i tekhnologii*. Ulyanovsk: IPK PRO, 1998.

Левченков Владимир Владимирович, педагог-психолог МБ ДОУ детский сад № 51 г. Воронежа

e-mail: vovvka12@yandex.ru

Levchenkov Vladimir V., Teacher-psychologist, Municipal preschool educational institution, No. 51 kindergarten, Voronezh

e-mail: vovvka12@yandex.ru

УДК 372.874
ББК 74.268.51

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ЖИВОПИСНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Ван Мэй

Аннотация. Данная статья посвящена модели обучения академической живописи на основе интегративного подхода в вузах художественно-педагогического профиля Китая и России.

Автор считает, что модель интегративного обучения – это единый художественно-творческий и учебно-познавательный процесс, который позволяет будущим педагогам-художникам развивать наблюдательность, творческое воображение, фантазию, ощущение пропорций и художественной гармонии, понимание композиционных закономерностей и цветового строя зрительного образа натуры, способствует развитию творческого мышления и овладению творческими методами работы, формирует эстетическое восприятие и вкус.

Статья предназначена студентам художественно-педагогического профиля и практикующим педагогам.

Ключевые слова: художественно-педагогическое образование, академическая живопись, интегративный подход, проблемное и эвристическое обучение, изобразительная грамотность.

INTEGRATIVE APPROACH TO PREPARING STUDENTS OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL PROFILE FOR PICTORIAL ART

Van Mei

Abstract. The article focuses on teaching model of academic painting based on the integrative approach to artistic and pedagogical profile universities in China and Russia.

The author outlines that the model of integrative learning is a single artistic, creative and educational learning process that allows future teacher – artists to develop observation, imagination, sense of proportion and artistic harmony, understanding the composition and color system of the visual image of nature, promotes the development of creative thinking and mastery of creative methods, forms the aesthetic perception and taste.

This article is intended for students of artistic and pedagogical profile and practicing teachers.

Keywords: artistic and pedagogical education, academic painting, integrative approach, problematic and heuristic learning, pictorial literacy.

Художественно-педагогическое образование, эстетическое развитие подрастающего поколения, влияние гуманистического искусства на все сферы жизни – это взаимосвязанные компоненты высокой художественной культуры общества. Стремясь к сохранению и передаче традиций этой культуры, художественные колледжи и университеты художественно-педагогического профиля как в Китае, так и в России сегодня опираются в своей образовательной деятельности на сформулированную общественную потребность и соответствующую ей современную базовую педа-

гогическую концепцию постижения западноевропейской живописи, основанную на академических методах обучения реалистическому искусству.

Согласно данной концепции высшего художественного образования, ключевым фактором для подготовки квалифицированных художников-педагогов является обучение *академической живописи*, которая имеет принципиальное значение в формировании их *изобразительной грамотности*. Однако в стремлении к интенсификации учебного процесса и повышению качества подготовки специалистов китай-

ские и российские вузы наряду с предоставлением строго классического художественного образования сегодня должны ориентироваться на ведущие тенденции образования.

Одной из таких тенденций является *интегративный подход*, сближающий национальные системы профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства, делающий их многопрофильными специалистами, способными обеспечивать полноценное духовное, творческое и эстетическое развитие подрастающего поколения. В этой связи качественная подготовка педагогов-художников предполагает также высокий уровень психолого-педагогических и специальных знаний и умений, общей культуры, творческих качеств личности. Именно такой широко подготовленный, разносторонне развитый и творческий специалист должен сегодня находиться на переднем крае национального художественного образования.

Наиболее актуален совместный поиск *интегративных моделей* обучения академической живописи и рисунку как основному компоненту профессиональной подготовки художников-педагогов, имеющему принципиальное значение в формировании изобразительной грамоты учащихся в китайской и российской высшей и общеобразовательной школе. Созданная в России концепция всеобщей изобразительной грамоты (Н. Н. Ростовцев, В. С. Кузин, С. П. Ломов, С. Е. Игнатьев и др.) является принятой в Китае базовой концепцией обучения студентов-художников высших, так и средних художественных учебных заведений. В основе концепции лежат академические принципы художественного образования, заложенные педагогами-художниками П. П. Чистяковым, Д. Н. Кардовским, а позднее К. М. Максимовым, оказавшими решающее влияние на становление и развитие реалистического искусства и художественного обучения в Китае.

Интегративный подход в обучении академической живописи может рассматриваться одновременно в двух аспектах. Во-первых, как *цель обучения* при формировании у студентов целостного художественного восприятия и воспроизведения реальности живописными средствами. Во-вторых, как *средство обучения*, где интеграция выступает как способ объеди-

нения элементов содержания обучения, что в конечном итоге формирует *системность знаний и умений* студентов. Такой подход в высшей школе обусловлен прежде всего многокомпонентностью, *интегративностью* содержания как самой художественной деятельности, так и той учебной дисциплины, которую будущий учитель изобразительного искусства сначала должен освоить в вузе, закрепив в рамках самостоятельной творческой деятельности, а затем преподавать как учебный предмет учащимся средней школы.

С этой точки зрения содержание вузовской программы обучения *академической живописи* по своей структуре *интегративно*, поскольку предполагает объединение в *единой образовательной модели* сразу нескольких компонентов: *теоретический* (знание законов создания реалистического изображения), *практический* (живописные умения и навыки) и *методический* компонент (способы передачи ученикам полученных знаний и навыков). Поскольку и изобразительная, и педагогическая деятельности по своей сути являются творческими, методический блок должен быть посвящен не только изучению методов преподавания академической живописи в средней школе, но и раскрытию основ и принципов творческой деятельности, от которых в итоге зависит уровень изобразительной грамотности студентов.

По своей сути *модель интегративного обучения* – это единый художественно-творческий и учебно-познавательный процесс, который позволяет будущим педагогам-художникам развивать наблюдательность, творческое воображение, фантазию, ощущение пропорций и художественной гармонии, лучше понимать композиционные закономерности и цветовой строй зрительного образа натуры, помогает овладевать творческими методами работы, формирует эстетическое восприятие и вкус.

Чем выше творческий потенциал личности педагога-художника, тем основательнее, качественнее продукты его деятельности и изобразительного, и педагогического характера. В связи с этим целесообразно включать в методическую модель вузовского обучения академической живописи элементы *проблемного и эвристического обучения*, развивающего и воспитывающего творческую личность будущих

педагогов-художников. Таким образом, *интегрированный подход* предполагает объединение в единую систему учебно-педагогической и учебно-творческой деятельности, что способствует формированию системы знаний на более высоком, креативном уровне.

Одним из основных признаков *интегативности* в профессиональной подготовке преподавателей живописи должна являться целостность системы обучения, которая в итоге дает системность знаний и умений, обеспечивающих возможность решать новые профессиональные задачи. При этом процесс профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства в рамках единой учебной программы можно назвать системой лишь в том случае, если все компоненты этой подготовки (учебные курсы, программы, факультативы, практикумы и т. д.) будут взаимосвязаны и объединены главной задачей, а процесс будет управляемым.

Однако анализ образовательной практики художественных факультетов педагогических вузов Китая и России позволил выявить ряд общих проблем образовательного процесса, препятствующих решению их основной задачи – полноценной профессиональной подготовки художников – учителей изобразительного искусства в средней школе. Эти проблемы можно разделить на четыре группы.

Первая группа – проблемы, связанные с *организацией обучения*. В первые два года обучения (из четырех) в рамках бакалавриата в китайских университетах в обучении студентов изобразительному искусству преподаются академическая живопись и рисунок, композиция, дизайн. Среди методов обучения академической живописи преобладают традиционные методики преподавания, разработанные в России и апробированные в Китае в 1950–1960-е гг. В последние годы в китайских вузах художественного профиля отмечается тенденция к сокращению аудиторных часов и увеличению доли самостоятельной работы студентов, что является значительной проблемой художественной подготовки будущих учителей. Эти процессы стали причиной поиска китайскими преподавателями более эффективных способов обучения студентов изобразительной грамоте.

На практических занятиях большая часть времени отводится копированию полотен известных мастеров. При выполнении учебных задач творчество студентов зачастую жестко ограничено рамками академических канонов. Лишь в последнем семестре китайские студенты получают возможность реализовать свои творческие способности как в классическом стиле, так и в любом из направлений современной живописи и дизайна. После первых двух лет ведущее место в обучении занимают специальные курсы по магистерской программе, в которых серьезное внимание уделяется обучению студентов владению художественным материалом и отработке технических приемов реалистической манеры письма, позволяющим точно передавать сходство с объектом.

В российских программах больший упор делается на развитие профессиональных качеств будущего художника-педагога, в том числе на воспитательные задачи, а овладение технологией изобразительной деятельности является средством достижения поставленных целей обучения.

В числе проблем организации обучения в китайских художественных вузах – недостаточное внимание к психолого-педагогическим дисциплинам. Основными в обучении признаются специальные дисциплины, изучающие законы изобразительного искусства. Отсутствует внутренняя взаимосвязь в преподавании общехудожественных, специальных и психолого-педагогических блоков дисциплин. Преподавание по каждому блоку дисциплин ведется параллельно или последовательно – один после и независимо от другого, что исключает взаимопроникновение в сознании студентов полученных знаний и навыков в другие дисциплины, приводит к разобщенности обучения. Отработка педагогических умений и навыков играет второстепенную роль, что снижает результативность подготовки художников-педагогов. Сами студенты зачастую формально относятся к изучению психолого-педагогических дисциплин, не понимая их значения в своей будущей деятельности учителя изобразительного искусства.

Еще одна важнейшая проблема в организации учебного процесса как китайских, так и некоторых российских художественно-педагогических вузов – недостаточное внимание к психолого-педагогическим дисциплинам.

ческих вузов – формальный подход к педагогической практике студентов при отсутствии индивидуального подхода, вследствие чего она не выполняет своих задач. Причина этого состоит не только в недочетах организации практики, но и в недостаточной мотивированности студентов, которые ориентированы исключительно на изобразительную деятельность, полагая, что достижение в ней высоких результатов автоматически обеспечивает им успех и в педагогической деятельности. Слабая подготовка и мотивационная активность к художественно-педагогической деятельности со стороны студентов снижает результативность учебной деятельности и препятствует их профессиональной самореализации.

Вторая группа проблем отражает недостатки в *содержании обучения* художественных вузов китайских педагогических университетов, в программах обучения которых мало теоретических дисциплин, а те, которые преподаются, слабо связаны с практической деятельностью учителя изобразительного искусства. В китайских педагогических университетах существуют курсы теории изобразительного искусства, истории искусства, но времени на их изучение отводится неоправданно мало. Зачастую знание этих дисциплин ограничивается запоминанием имен некоторых известных мастеров без понимания эстетического смысла и культурного контекста их работ. У китайских студентов, в отличие от российских, нет столь широких возможностей для изучения произведений искусства в музеях и картинных галереях. В результате такой организации учебного процесса снижается качество подготовки будущих учителей к профессиональной художественно-педагогической деятельности.

Третья группа проблем связана с *методикой обучения* академической живописи студентов китайских вузов. На аудиторных занятиях преимущественно преобладают традиционные методы обучения, разработанные в рамках классической дидактики – лекция, рассказ, беседа репродуктивного характера, подготовка докладов и рефератов, ориентированных на простое запоминание и воспроизведение материала. В процессе изучения студентами теории искусства практически не применяются проблемный подход, интерактивные образова-

тельные технологии, элементы развивающего и эвристического обучения. Не получили пока распространения в китайской высшей школе идеи смысловой дидактики, диалога культур, герменевтического подхода в обучении, позволяющие понять культурный контекст возникновения того или иного живописного произведения, направления в искусстве.

Методы обучения академической живописи на практических занятиях в китайской высшей школе имеют исключительно индивидуальный характер и предполагают непосредственное взаимодействие студента и преподавателя. При этом мастер обучает ученика собственной манере создания живописного произведения, а не формирует у него собственный стиль. Все это вместе ограничивает возможности творческого самовыражения студентов, затрудняет выработку собственного творческого стиля.

Четвертая группа проблем – это несоответствие целей, задач и содержания методической подготовки специалистов на факультетах художественного профиля педагогических вузов целям средней школы по обучению детей изобразительному искусству. Согласно государственным нормативным установкам, перед преподавателями китайских средних и специальных школ стоят задачи эстетического воспитания и повышения уровня восприятия красоты, развития творческих возможностей и фантазии школьников. Однако ввиду отсутствия у будущих учителей знания методов творческого развития эти задачи в большинстве случаев оказываются сугубо декларативными, а эстетическое развитие не идет рука об руку с обучением детей изобразительной грамоте.

На занятиях по изобразительному искусству в средней школе ученики порой механически, однообразно, формально повторяют и копируют предоставленные учителем предметы и образы. На уроках дети обращают внимание только на изображаемый объект, при этом не задействуются их творческие возможности. Ввиду такого положения художественного образования уроки изобразительного искусства зачастую воспринимаются как «дополнительные уроки» на фоне «главных уроков». В то же время только хорошая методическая подготов-

ка художника-педагога позволит ему правильно организовать процесс художественного образования для выявления способностей и развития талантов своих учеников на уроках искусства в начальной и средней школе. Он должен уметь использовать время, отведенное на урок, для вдохновения и побуждения интереса школьников к творчеству. Ученики должны знать и понимать искусство, являющееся мощным пластом человеческой культуры, и уметь реализовывать свои идеи в творчестве. Учителю надо смело отходить от традиционной роли и выстраивать партнерские отношения с учениками, с удовольствием учиться и заниматься вместе с ними.

В этой связи можно констатировать тот факт, что в реальном современном учебном процессе китайских и части российских художественно-педагогических вузов указанные выше компоненты обучения в рамках курса *академической живописи* не объединены в единую *интегративную* систему, что подтверждает анализ программ, учебных планов и реальной педагогической практики китайских и российских вузов художественно-педагогического профиля. Несогласованность процессов учебно-познавательной и творческой деятельности, применение репродуктивных методов обучения делает художественно-педагогическое образование не вполне личностно ориентированным, что не способствует формированию художественной индивидуальности будущих художников-педагогов. Недостаточное отражение в образовательных программах и учебной практике вузов вопросов формирования у студентов целостных представлений о средствах художественной выразительности в процессе создания реалистического изображения приводит к несформированности профессиональных умений и навыков будущих художников-педагогов.

Важнейшей перспективой совершенствования обучения студентов профильных вузов России и Китая академической живописи является его модернизация в рамках *интегративного подхода*, который в своей основе предполагает объединение разных видов учебной деятельности. Поскольку творческая деятельность студентов российских и китайских художественно-педагогических вузов состоит из

изобразительной и педагогической (методической) деятельности, то процесс интеграции заключается в их объединении в рамках единого учебно-образовательного процесса.

Актуальным современным направлением подготовки учителей изобразительного искусства в китайских и российских педагогических вузах является также формирование их умения *проектировать содержание художественного образования* учащихся. На практике это означает, что в процессе подготовки к уроку изобразительного искусства учителя в зависимости от целей занятия должны самостоятельно формулировать дидактические задачи, *интегрировать* и трансформировать содержание, представленное в учебных материалах, выбирать методы обучения и предусматривать реализацию их в последовательности методических приемов.

Подводя итоги сказанному выше, можно утверждать, что на сегодняшний день процесс подготовки квалифицированных художников-педагогов нового поколения как в России, так и в Китае можно сделать более эффективным, если применить в преподавании академической живописи студентов художественно-педагогических вузов специально разработанную *методику обучения академической живописи на основе интегративного подхода*, включающую в себя:

- цели, задачи, структуру и содержание экспериментальной методики обучения академической живописи студентов КНР и России;
- модель профессиональной компетентности в области академической живописи будущих педагогов-художников, которая включают блоки, отражающие сформированность его творческих способностей, знаний и умений в рамках изобразительной грамотности, а также знаний и навыков методики преподавания изобразительного искусства;
- модель организации учебной деятельности студентов китайских и российских вузов с учетом всех уровней и содержательных компонентов обучения, а также сложившейся специфики организации учебно-воспитательного процесса в китайских и российских художественно-педагогических вузах;
- комплекс методических приемов и дидактических средств для интенсификации под-

готовки студентов в области академической живописи в рамках интегративного подхода, включающий методы проблемного обучения, формирующие знания теории, практики и методики преподавания изобразительного искусства, методы активизации творческой деятельности, развития воображения, творческого мышления, формирующие знания и умения учеников средней школы и позволяющие организовать творческую деятельность школьников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова Ю. В. Традиции искусства в Китае // Русское и китайское изобразительное искусство в контексте времени. – Чита–Харбин, 2008. – С. 21–32.
2. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. – М.: Просвещение, 1981. – 218 с.

3. Ломов С. П. Образование и искусство в условиях глобализации // Совершенствование методики преподавания изобразительного искусства и народных ремесел: сб. науч.-метод. тр. – М., 2011. – С. 6–8.

REFERENCES

1. Ivanova Yu. V. Traditsii iskusstva v Kitae. In: *Russkoe i kitayskoe izobrazitel'noe iskusstvo v kontekste vremeni*. Chita–Kharbin, 2008. Pp. 21–32.
2. Rostovtsev N. N. *Istoriya metodov obucheniya risovaniyu. Zarubezhnaya shkola risunka*. Moscow: Prosveshchenie, 1981. 218 p.
3. Lomov S. P. Obrazovanie i iskusstvo v usloviyakh globalizatsii. In: *Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva i narodnykh remesel: sb. nauch.-metod. tr.* Moscow, 2011. Pp. 6–8.

Ван Мэй, аспирантка кафедры живописи художественно-графического факультета Института искусств Московского педагогического государственного университета

e-mail: kzubrilin@mail.ru

Van Mei, Post-graduate student, Painting Department, Arts and Graphics Faculty, Moscow State University of Education

e-mail: kzubrilin@mail.ru

УДК 372.878
ББК 74.268.53

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

О. П. Радынова, М. А. Антонова, Г. Л. Князева

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования оценочной деятельности студентов в условиях организации систематической проверки знаний и интерпретаторских умений на практических занятиях по фортепиано. Проанализированы основные функции проверки (обучающая, развивающая, воспитательная, организаторско-методическая), связанные с исполнительским и педагогическим овладением музыкальным материалом. Определены основные методы и средства осуществления проверки на различных уровнях обучения – репродуктивных и продуктивных. Показано, что оценочная деятельность вырабатывает осознанный, упорядоченный подход к музыкальному произведению, углубляет эмоциональное восприятие музыки различных стилистических направлений, стимулирует перенос результатов инструментального обучения в структуру будущей профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Ключевые слова: оценочные действия, инструментальное обучение, репродуктивная деятельность, продуктивная деятельность, комплексные задания.

FORMATION OF ESTIMATION ACTIONS OF STUDENTS IN THE COURSE OF INSTRUMENTAL TRAINING

O. P. Radynova, M. A. Antonova, G. L. Kniazeva

Abstract. The article is devoted to the issue of formation of evaluation actions of students in the systematic examination and interpretation skills in practical sessions on the piano. Main functions of testing (training, developing, educational, organizational and methodical), connected with performing and pedagogical mastering of musical material are analyzed. The article defines the main methods and means of testing at various levels of education – reproductive and productive. It is shown that evaluative activity produces a conscious, structured approach to music composition, deepens the emotional perception of music of various stylistic directions, stimulates the transfer of results of instrumental learning into the structure of the future professional activity of the teacher-musician.

Keywords: estimation actions, instrumental studying, reproductive activities, productive activities, integrated tasks.

Современное направление развития среднего и высшего профессионального образования в России базируется «на компетентностной парадигме, суть которой заключается в том, что вся система образования перестраивается в направлении подготовки «компетентных, способных к профессиональному росту в условиях интенсивного развития современного общества специалистов» [1, с. 50].

Одной из актуальных научно-практических задач современного музыкально-педагогического образования является формирование оценочной деятельности учителя-музыканта – важнейшего компонента данной профессии,

своего рода базы, стимулирующей творческий рост специалиста. Остановимся на одном из аспектов проблемы формирования оценочной деятельности студентов в условиях организации систематической проверки знаний и интерпретаторских умений на практических занятиях по фортепиано. Внимание сосредотачивается на оценочных действиях студента, сопряженных с исполнительским и педагогическим овладением музыкальным материалом.

Профессиональная направленность фортепианного обучения студентов во многом определяется владением ими творческими умениями исполнительской и словесной интерпретации

музыки, в тесной их взаимосвязи. Эти творческие умения, «с одной стороны, информируют детей о системе ценностей на художественном языке музыкального искусства, а с другой – формируют активное положительное отношение к ним – как эмоциональное, так и рациональное» [2, с. 26].

«Отбор вариантов исполнительской интерпретации предполагает содержательный анализ исполняемого произведения, включающий в себя знания эпохи, стиля композитора, истории создания произведения, а также... умения самостоятельно ориентироваться в содержательном значении комплекса выразительных средств... формулировать исполнительский замысел в слове, определяя характер произведения в целом, отдельных его частей, разделов, тем и интонаций. Причем, словесно интерпретируя музыкальное произведение, студент должен научиться высказываться о нем как “для себя” (чтобы глубже прочувствовать его содержание), так и “для детей” (чтобы углубить их восприятие музыки), учитывая возрастные возможности их мышления и речи» [2, с. 95]. «Пояснения, которые характеризуют эмоциональную сферу музыки, следует считать важнейшими, углубляющими ее восприятие, развивающими эмоционально-оценочное отношение детей к музыке» [3, с. 53]. Этот «словарь эмоций» важно развивать как у детей, так и будущих педагогов.

Способность размышлять, составлять свои суждения, высказывать свое мнение, аргументировать (исполнительски и словесно) свою точку зрения на то или иное явление в области музыкального творчества – важный компонент музыкально-эстетической работы педагога, который принято считать оценочной деятельностью. Она должна пронизывать все содержание работы, поэтому вопросы формирования оценочных действий студента требуют особого внимания.

Воспитательное и развивающее значение оценочных действий студента в процессе инструментального обучения связано с конкретным изучаемым произведением – главным предметом оценки. Причем эффективность этих действий зависит от глубины теоретического, исполнительского осознания и степени эмоционального переживания художественной образности сочинения, от четкого представления всех тех его богатств, рождение которых связано с конкретной исторической эпохой.

Оценочная деятельность должна объединять несколько взаимосвязанных сфер работы студента – исполнительскую, педагогическую, слушательскую. О последней стоит сказать особо. А. Д. Алексеев отмечает, что художественное формирование музыканта-пианиста сегодня немислимо без умения слушать и верно оценивать записи выдающихся артистов, которые при изучении сочинений «представляют собой уникальный, часто незаменимый материал» [4, с. 3].

Развитие оценочных действий студента-слушателя должно быть направлено на усвоение высокохудожественных принципов интерпретации, проникновение в существо образного мира произведения, создание на этой основе собственной исполнительской концепции. «Способность к творческой интерпретации музыкальных произведений отражает важнейшие личностные качества педагога-музыканта, являясь свидетельством самостоятельности его суждений, зрелости, компетентности и профессионализма» [5, с. 17]. В данном случае «опыт мастеров окажет особенно плодотворное воздействие и поможет учащимся решать проблемы интерпретации более творчески» [4, с. 3]. Кроме того, материалом для слушательской оценки служат собственное исполнение студента в частности, а в целом – тот озвученный фонд музыкального искусства, к которому пианист обращается в своей повседневной педагогической практике.

При формировании оценочной деятельности студента важным условием является акцент на ее осознанность. При этом данное свойство «распространяется как на предмет оценки, так и на саму оценку и даже на способ оценивания и способ выражения мнений» [6, с. 210]. В силу этого оценочные действия способны объединить различные действия студента – исполнителя, учителя, слушателя и придать им ясную коммуникативную направленность, стимулируя потребность оценочного общения, обогащение оценочного языка и т. д.

Оценочные действия неразделимы с процессом познания и освоения музыкального произведения. Между познанием и оценкой нет точных границ, так как их «основная логическая процедура... единая и базируется на операции отождествления, сопоставления, сравнения данного с прошлым или с данным» [6, с. 219]. Оценочной деятельности свойствен-

ны рассредоточенность и параллельность по отношению к широко понимаемой интерпретаторской работе студента.

В научно-педагогической литературе учебный процесс условно подразделяется на несколько взаимосвязанных этапов: подготовка преподавателя к занятиям, учебно-воспитательная работа со студентами, самостоятельная работа студента, проверка и оценка знаний студента. Для развития навыков и умений оценочной деятельности важны все этапы. Вместе с тем особое значение приобретает систематическая, осуществляемая на всех занятиях проверка знаний и интерпретаторских умений студента.

Проверка не является надстройкой к процессу инструментального обучения, а есть его важная составная часть. Это ответственный этап овладения педагогической деятельностью, в которую входят и исполнительская и оценочная работа, установление межпредметных связей и отношений, оценка практической применимости результатов музыкально-исполнительского обучения.

Проблема проверки профессионального развития студента на индивидуальных занятиях по фортепиано нередко сводится к контролирующей функции. Подобное сужение ее функций препятствует превращению проверки в эффективнейшее средство многопланового воздействия на личность студента в целом. Данное обстоятельство также непосредственно отражается во вскрытии резервов формирования оценочных действий студента, так необходимых для его будущей педагогической профессии.

Правильно организовать проверку возможно при условии реализации ее основных функций: обучающей, развивающей, воспитательной, организаторско-методической. Природа перечисленных функций имеет объективный характер. Наряду с этим полнота их проявления зависит от искусства преподавателя. Он обязан владеть определенной системой и творческой методикой для реализации на практических занятиях различных функций проверки в единстве с мотивами педагогической деятельности студента, включающей в себя оценочные действия.

Обучающая функция в процессе практических занятий предполагает выяснение прочности приобретаемых студентом знаний и исполнительских умений в контексте работы над со-

чинением; детализацию художественных представлений, связанных с истоками данной музыки; выделение новых музыкальных понятий и исполнительских принципов; освоение дополнительного объема музыковедческой, педагогической, психологической и другой информации; творческое осмысление путей и средств самостоятельной работы; уяснение способов применения результатов инструментального обучения в педагогической практике.

Реализация обучающей функции проверки способна создать основу для формирования художественно-эстетических установок, многосторонней ценностной ориентации в музыкальном материале. С ее помощью создаются условия к накоплению оценочного опыта, выработки критериев оценки.

При реализации проверки должна проявляться ее развивающая функция. Она раскрывается лишь в условиях такой организации проверки, при которой происходит психологическая мобилизация, активная мыслительная работа студента.

Одна из главных целей указанной функции – учить студента мыслить профессионально. Умение обосновать, аргументировать то или иное явление музыкального творчества в целом или его деталях, обнаружить причинно-следственные связи в области композиторского, педагогического, исполнительского искусства и т. д. – все это связано с переработкой знаний, пианистических и педагогических умений, с приведением их в более органичную систему.

Положительное значение развивающей функции проверки в плане формирования оценочных действий сказывается в том, что освоение музыкального произведения есть не только выражение его содержания в реальном звучании, но и овладение способом музыкально-художественного мышления.

Развивающая функция проверки в значительной мере стимулирует потребность оперирования знаниями и умениями на оценочном «языке» музыкально-педагогической науки и музыкального творчества. Выражение оценочной информации объединяет отдельные оценочные действия студента в оценочные операции: оценку собственной музыкальной перцепции, самооценку обоснования (исполнительского, педагогического, теоретического и др.) изучаемого сочинения, оценку путей и методов педагогическо-

го воздействия конкретного музыкального материала на слушательскую аудиторию и т. д.

Правильная и систематическая проверка индивидуальной работы студента, как правило, всегда затрагивает такую сферу его личности, как эмоциональная сфера. Будучи объектом суждений преподавателя, студенту небезразличны его мнение, оценка. В воздействии на нравственные качества учащегося проявляется воспитательная функция проверки.

Данная функция предоставляет преподавателю дополнительные средства для формирования у студентов чувства ответственности и трудовой дисциплины, воспитания волевых и других общественно полезных и ценных свойств личности, необходимых учителю. Результативность развития в этом направлении также должна находиться в «зоне» оценочных действий студента.

Известна зависимость качества подготовки студента от того, *что и как* спрашивает преподаватель. Проверка, раскрывая свою организационно-методическую функцию, является важным средством управления систематической самостоятельной работой студента, выбора для нее соответствующих методик. Существенное значение она имеет и для организационно-методической работы преподавателя, помогая увидеть слабые и сильные стороны инструментального обучения студента, обязывая совершенствоваться в нужном направлении свои организационно-методические принципы и сам характер методик. «Именно педагог должен обеспечить накопление фактического материала, через которое осуществляется овладение системой знаний, создать основу для формирования навыков самостоятельной работы над произведениями различных стилей путем изучения со студентом значительного количества сочинений каждого стиля. Тем самым повышается и КПД усвоения музыкально-теоретических сведений, укрепляется взаимосвязь между основными компонентами профессиональной подготовки будущего специалиста-музыканта» [7, с. 97].

В процессе раскрытия различных функций проверки на индивидуальных занятиях должна создаваться своего рода модель оценочной деятельности педагога-музыканта. Организуя при проверке оценочные процессы, преподаватель способствует развитию оценочных действий, навыков и умений оценочной работы студента

в области музыкального искусства и педагогики, формирует стойкий интерес к ее многообразным формам. Студент систематически учится использовать в своей педагогической практике воспитательные, образовательные силы музыкального творчества и исполнительства.

В связи с комплексной сутью проверки, рассматриваемой сквозь призму формирования оценочных действий, отметим важные, на наш взгляд, средства ее осуществления на различных уровнях обучения – репродуктивных и продуктивных.

При репродуктивной деятельности студента (начальные этапы над музыкальным материалом) целесообразно применение заданий-комплексов. Это связано с разработкой специальных заданий ориентировочно-познавательного характера. Для репродуктивных уровней можно использовать простейшие задания, направленные на выяснение знаний студентом средств музыкальной выразительности произведения, его стилевых, жанровых, фактурных особенностей, основных принципов исполнительской работы, методических приемов показа сочинения и т. д.

Для более подготовленных студентов на этих уровнях целесообразно включать задачи-сравнения по принципу сходства и различия отдельных элементов музыкальной фактуры, приемов драматургического развития, способов воссоздания художественной идеи и т. д., используемых композиторами разных стилевых направлений.

Результаты такой методики позволяют судить об эффективности начальных этапов работы, в том числе и оценочной, помогают выявить проблемы в теоретических знаниях, исполнительских умениях, педагогических способностях студента, определить качество усвоения музыкального материала, что особенно важно для преподавателя. Уже на этой основе осуществляется коррекция и регуляция учебно-практических занятий и самостоятельной работы студента.

Результаты работы, как правило, верно воспринимаются и самими студентами, стимулируя тем самым их активность, ответственность за свою работу. Процедура проверки является своего рода «пуском» оценочных действий студента (правда, оценочные операции с музыкальным материалом происходят еще на довольно низком уровне, по принципу «вопрос–ответ»). Вместе с тем происходит постепенное накопление цен-

ностного и оценочного опыта, освоение ценностных принципов, определение оценочных критериев исполнителя – педагога – слушателя.

Проверка продуктивной деятельности студента (заключительные этапы усвоения материала – умение, творчество), как показывает опыт, требует разработки специальных методик. Ведущая среди них связана с выполнением комплексных творческих заданий.

Характер заданий-комплексов должен быть познавательно-развивающим, сложно-поисковым. Они ориентируют студента на овладение принципами и методами получения теоретических знаний, исполнительских открытий, активного вхождения в сферы будущей профессиональной деятельности.

Содержание заданий-комплексов обуславливает творчески-аналитический тип работы на основе анализа и синтеза теоретических, исполнительских знаний и умений, эмоциональных впечатлений. Обоснование оценочных характеристик осуществляется по следующим основным параметрам: собственно интерпретаторскому, методико-педагогическому, слушательскому.

Одной из действенных форм проверки и одновременно совершенствования оценочных действий на заключительных этапах являются коллективные уроки-дискуссии. Данная форма занятий позволяет взаимосвязать, поднять на творческую ступень исполнительскую, методико-педагогическую, профессионально-оценочную работу студента. При таком этапном виде контроля возможно довольно точное моделирование различных педагогических ситуаций – создание максимально приближенных к реальной практике условий для выступлений студентов.

При подготовке и проведении уроков-дискуссий налицо оказываются все основные функции проверки. При этом оценочные действия студента стимулируются как по форме, так и по содержанию в его исполнительских и словесных «ответах» аудитории (педагогу, студентам). В процессе дискуссий оценочные действия выступающего и присутствующих устремляются в очень важное для исполнителя русло – к оценке характера проявления педагогических способностей (коммуникативных, конструктивных, организаторских и др.), практической значимости приобретаемых интерпретаторских умений, теоретических знаний, педагогических приемов и методов.

Как показывает опыт, проведение уроков-дискуссий необходимо перед выходом студента на исполнительскую или педагогическую практику. При этом одновременно с проверкой художественного уровня интерпретации музыкально-педагогической характеристики исполняемых сочинений важно «проэкзаменовать» оценочные действия студента, особенно оценочную работу в области методических, методико-познавательных задач, реализуемых при восприятии конкретной музыки.

Результаты оценочных действий в продуктивной деятельности студента должны сказываться в качестве исполнительской трактовки произведения, в характере операций аналитического обоснования оценочных суждений, представлений, в мобильности оценочных решений при моделировании конкретных педагогических ситуаций, в умении облечь свое оценочное высказывание в убедительно-яркую словесную форму.

Оценочная деятельность углубляет эмоциональное восприятие студентом музыкального творчества различных стилистических направлений, вырабатывает у него осознанный, упорядоченный подход к богатейшему миру внутренних отношений музыкального произведения, стимулирует «включение» результатов вузовского инструментального обучения в будущей профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Таким образом, работа по формированию оценочных действий в процессе проверки свидетельствует об имеющихся резервах творчески-профессионального роста студента-исполнителя. Раскрытие органической взаимосвязи музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической подготовки возможно на основе последовательного и систематического развития оценочного мышления студента.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Печерская А. Б., Антонова М. А.* Формирование профессиональных исполнительских компетенций в классе фортепиано на примере работы над полифоническим репертуаром // *APRIORI*. Сер.: Гуманитарные науки. – 2015. – № 5. – С. 50.
2. *Радынова О. П.* Профессиональная направленность фортепианного обучения студентов факультетов дошкольного воспитания пединститутов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 218 с.

3. *Радынова О. П.* Музыкальные шедевры. Программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста с методическими рекомендациями. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ГНОМ и Д, 2006. – 76 с.
4. *Алексеев А. Д.* Интерпретация музыкальных произведений: на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX в.: учеб. пособие. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1984. – 92 с.
5. *Князева Г. Л.* Критерии развития способности к творческой интерпретации музыкальных произведений у студентов педагогического вуза // Музыкальная культура и образование: теория, история, практика: сб. материалов науч.-практ. конф. – Вып. 1. – М.: МГПУ, 2015. – С. 17–22.
6. *Назайкинский Е. В.* Оценочная деятельность при восприятии музыки // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1982. – С. 195–228.
7. *Антонова М. А., Печерская А. Б.* К вопросу развития самостоятельности студентов на уроках фортепиано // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4–4. – С. 96–99.
2. *Radynova O. P.* Professionalnaya napravlenность fortepiannogo obucheniya studentov fakultetov doshkolnogo vospitaniya pedinstitutov. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1984. 218 p.
3. *Radynova O. P.* *Muzykalnye shedevry. Programma muzykalnogo vospitaniya detey doshkolnogo vozrasta s metodicheskimi rekomendatsiyami*. Moscow: GNOM i D, 2006. 76 p.
4. *Alekseev A. D.* *Interpretatsiya muzykalnykh proizvedeniy: na osnove analiza iskusstva vydayushchikhsya pianistov XX v.: ucheb. posobie*. Moscow: GMPI im. Gnesinykh, 1984. 92 p.
5. *Knyazeva G. L.* Kriterii razvitiya sposobnosti k tvorcheskoy interpretatsii muzykalnykh proizvedeniy u studentov pedagogicheskogo vuza. *Muzykalnaya kultura i obrazovanie: teoriya, istoriya, praktika. Proceedings of scientific-practical conference*. Iss. 1. Moscow: MGPU, 2015. Pp. 17–22.
6. *Nazaykinskiy E. V.* Otsenoch'naya deyatelnost pri vospriyatii muzyki. In: *Vospriyatie muzyki*. Moscow: Muzyka, 1982. Pp. 195–228.
7. *Antonova M. A., Pecherskaya A. B.* K voprosu razvitiya samostoyatel'nosti studentov na urokakh fortepiانو. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015, No. 4–4, pp. 96–99.

REFERENCES

1. *Pecherskaya A. B., Antonova M. A.* Formirovaniye professionalnykh ispolnitelskikh kompeten-

Радынова Ольга Петровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета, профессор кафедры фортепиано Московского государственного института музыки имени А. Шнитке
e-mail: olgaradynova@mail.ru

Radynova Olga P., ScD in Education, Professor, Chairperson, Aesthetic Education of Preschool Children Department, Moscow State University of Education, Professor, A. G. Schnittke Moscow State Institute of Music
e-mail: olgaradynova@mail.ru

Антонова Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент института культуры и искусств Московского городского педагогического университета
e-mail: mgpu2513@yandex.ru

Antonova Marina A., PhD in Education, Associate Professor, Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: mgpu2513@yandex.ru

Князева Галина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент института культуры и искусств Московского городского педагогического университета
e-mail: tsourkis@bk.ru

Kniazeva Galina L., PhD in Education, Associate Professor, Institute of Culture and Arts, Moscow City University
e-mail: tsourkis@bk.ru

УДК 371.264
ББК 74.202.5

ШКАЛА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПРОФИЛЯ КАК ГРАФИКО-МОДЕЛИРУЮЩИЙ СПОСОБ ОЦЕНКИ УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Е. В. Ноздрякова

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме оценки уровня компетентности обучающегося в системе современного образования. На сегодняшний день не существует единого комплекса методик диагностики актуального уровня компетентности личности, предлагаемые формы зачастую отличаются громоздкостью и сложностью. В данной работе описывается графико-моделирующий способ оценки ключевых компетентностей обучающегося на основе построения шкалы компетентностного профиля. Особенности предлагаемой методики раскрываются на примере анализа содержания и построения графика коммуникативной компетентности. Предлагаемый способ оценки уровня компетентности личности основан на методе само- и взаимоанкетирования с последующим выстраиванием шкалы личностного профиля компетентности при опоре на «эталонный». Получившаяся модель наглядно демонстрирует качественный уровень владения компетенциями, способствуя в процессе самоанализа выстраиванию траектории индивидуального развития обучающегося.

Ключевые слова: оценка уровня компетентности, шкала компетентностного профиля, коммуникативная компетентность, критериально-уровневая оценка коммуникативной компетентности.

THE SCALE OF MEASUREMENT OF THE COMPETENCE PROFILE AS A GRAPHICAL MODELING METHOD FOR THE ASSESSMENT OF STUDENTS' COMPETENCE

E. V. Nozdryakova

Abstract. The article is devoted to the topical problem of assessing the level of students' competence in the modern educational system. Nowadays there is no single set of techniques for the diagnosis of the actual level of a person's competence, the forms often differ in the bulkiness and complexity. The article describes a graphical modeling method for the assessment of key competences of the student based on designing measurement scale of the competence profile. Features of the proposed methodology are described using the example of content analysis and plotting of chart of communicative competence. The proposed method of assessment is based on the method of self- and inter-questionnaire followed by design of measurement scale of personal competence profile on the basis of "reference standard". The resulting model clearly demonstrates the qualitative level of competence, making a contribution of the process of self-awareness building the trajectories of individual development of the student.

Keywords: assessment of level of competence, the measurement scale of the competence profile, communicative competence, criterion-level evaluation of communicative competence.

Компетентностный подход в образовании на сегодняшний день определяет основной вектор педагогической теории и практики, акцентируя формирование ключевых компетенций личности. Определяя компетентность как личностную интегральную характеристику, включающую владение определенными компетенциями и ценностно-ког-

нитивный опыт их применения в практической деятельности, современное образование ориентировано на самостоятельность и активность обучающегося в окружающей его действительности, способность находить, интерпретировать, интегрировать и творчески перерабатывать информацию, адекватно меняющимся условиям. Изменение целевых устано-

вок влечет за собой закономерную трансформацию методического инструментария, селекционный отбор отвечающих новым задачам методов и технологий учебной деятельности на всех уровнях образования.

Одной из проблем перехода на компетентностную модель образования является задача диагностирования актуального уровня компетентности обучающегося. Целью данной статьи является популяризация графико-моделирующего способа оценки уровня компетентности обучающегося на примере создания шкалы компетентностного профиля коммуникативной компетентности.

Исследователи (А. Л. Андреев, И. А. Зимняя, С. Н. Зубарев, Н. Ф. Ефремова, С. Г. Катаев, О. В. Кудашкина, О. О. Мартыненко, А. В. Пашкевич, Е. М. Сартакова, И. С. Фишман, М. М. Шалашова, Ф. Г. Ялалов и др.) предлагают разнообразные оценочные методики, основываясь на комплексах процедур различной сложности [1–6]. Это анкеты, компетентностно-ориентированные задания (КОЗ), тесты, кейсы, наблюдения, экспертные оценки и пр. Работая с бакалаврами, кандидат педагогических наук А. В. Пашкевич предлагает включить в диагностический комплекс результаты самодиагностики обучающихся через самопрезентацию, представление портфолио, оценку результатов своей проектной деятельности [7, с. 161]. В совокупности предлагаемые способы составляют достаточно объемный разноплановый диагностический комплекс, интересный при выполнении исследовательских задач, но трудно применимый в практике образования. По оценке доктора педагогических наук Н. Ф. Ефремовой, «общепризнанные методы измерения компетенций в системе образования на сегодня отсутствуют» [8, с. 341] в связи с акцентом практико-ориентированного компетентностного подхода не столько на количественные, сколько на качественные показатели оценки образовательной деятельности. Из-за невозможности диагностировать уровень компетентности в результате единой процедуры, внедрение оценочных комплексов в практику образования сопряжено с рядом трудностей и зависит от возможностей образовательного учреждения, что приводит к неопределенности и громоздкости системы оценивания.

Одним из путей решения данной проблемы видится использование авторского графико-моделирующего способа оценки уровня компетентности обучающегося, представляющего собой создание шкал компетентностного профиля ключевых компетентностей. Ориентируясь на преобладающую часть исследователей, склоняющихся к критериально-уровневому (индикаторному) подходу в оценке компетентностей – М. Ю. Балдина, Е. Н. Борисенко, С. Г. Катаев, М. В. Красностанова, И. В. Маричев, Е. К. Михайлова, С. А. Черепанова и др. [9–11], представляется целесообразным создать на основании выделенных критериев компетенций шкалу компетентностного профиля. Будучи, по сути, графической моделью, шкала компетентностного профиля позволяет визуально сравнить «эталонный» и реальный профиль компетентности обучающегося, увидеть кардинально расходящиеся показатели. В отличие от теста, дающего общий вывод, в шкале возможна конкретика каждого параметра, дающая возможность выстраивания индивидуальной траектории личностного развития обучающегося. Дополненная 2–3 заданиями на отдельные составляющие компетенций (тесты, КОЗ), шкала компетентностного профиля создает достаточно объективную картину уровня развития компетентностей личности. В качестве примера применения шкалы компетентностного профиля приведем оценивание уровня коммуникативной компетентности выборки старшеклассников (71 чел.) Москвы и Московской области (2016 г.). Для создания «эталонной» шкалы компетентностного профиля автором был проведен качественно-структурный анализ содержания коммуникативной компетентности. Выделенные три крупных области (личностно-регулятивная, тактико-стратегическая и межличностная) позволили сформулировать 16 критериев – признаков для оценивания коммуникативной компетентности (табл. 1).

Понимая коммуникативную компетентность как интегративный поликомпонентный внутриличностный ресурс, определяющий степень возможности включения субъекта в различные процессы коммуникативного взаимодействия (контактного или виртуального) с окружающим миром, уровень эффективности решения поставленных им коммуникативных

задач и меру его ситуативной адаптивности, была произведена оценка каждого критерия. В результате оценочной процедуры с присвоением каждому критерию от 1 до 3 баллов в зависимости от его значимости для формирования коммуникативной компетентности (при опоре на базовые константы: степень включения субъекта, уровень эффективности решения задач, ситуативная адаптивность) были выявлены индикаторные уровни коммуникативной компетентности (табл. 2):

9 баллов – критичный уровень – ряд обязательных индикаторов, без которых невозможно существование коммуникативной компетентности в принципе;

8–7 баллов – необходимый уровень – ряд значимых индикаторов, без которых нет качества компетентности;

6–5 баллов – рекомендуемый уровень – индикаторы, дающие стабильность владения компетентностью, ее «глубину»;

4–3 балла – желательный уровень – инди-

каторы, обеспечивающие «ширину» компетентности, охват неких возможностей, расширяющих «поле компетентности».

На основании полученных показателей была создана «эталонная» шкала компетентного профиля, применительно к которой выстраивался личностный профиль обучающегося, основанный на методе само- и взаимооценки: сначала свои качества оценивал сам хозяин анкеты, затем его товарищ (метод взаимооценки используется для большей объективности полученных данных), и результаты суммировались (табл. 3).

Опираясь на полученные цифры, каждый обучающийся выстраивал собственный профиль компетентности и сравнивал его с «эталонным» образцом (рис. 1, 2). Для удобства практического использования «эталонная» шкала «переведена» с 4-балльного в 6-балльный регистр с соблюдением следующего соответствия:

1–2 балла соответствуют промежутку от 0 до 1 балла шкалы – желательный уровень;

Таблица 1

Критерии коммуникативной компетентности

Область коммуникативной компетентности	Компонент коммуникативной компетентности	Критерии коммуникативной компетентности
Личностно-регулятивная	Лингвистически-когнитивный	➤ Грамотная речь, адаптированная под сложившуюся речевую ситуацию, богатая лексика. ➤ Владение различными речевыми конструкциями (устными / письменными). ➤ Навык аргументации своего мнения. ➤ Умение выступать перед аудиторией
Личностно-регулятивная	Эмоционально-аксиологический	➤ Степень осознания цели коммуникации. ➤ Степень осознания своих мотивов и потребностей в коммуникации. ➤ Способность видеть собственные плюсы и минусы, верно оценивать свои перспективы, умение выстраивать план действий. ➤ Способность к осознанию себя «здесь и сейчас» и оценке своей удовлетворенности взаимодействием
Тактико-стратегическая	Инструментальный	➤ Владение спец. приемами конструктивного общения и невербальными формами. ➤ Владение дистанционными способами коммуникации. ➤ Владение языковыми средствами для выражения своих чувств, эмоций, мотивов, потребностей. ➤ Умение адекватно оценить результативность проведенной работы и успешность взаимодействия
Межличностная	Интерактивный	➤ Умение выстраивать деловые взаимоотношения (работать в команде, распределять роли и принимать ответственность, стремиться к кооперации). ➤ Умение слышать все точки зрения, сравнивать их и делать выбор. ➤ Способность предвидения и предотвращения конфликтов. ➤ Способность к эмпатии (умение взглянуть на ситуацию глазами партнера, выразить свое понимание и поддержку (если это необходимо) своему партнеру / оппоненту)

Таблица 2

Индикаторы и шкалы коммуникативной компетентности

Индикаторы	Как индикатор обеспечива- ет (от 1 до 3 баллов):			Сумма баллов	Уровень шкалы
	возможность включения в различные коммуникации	эффективность решения комму- никативных задач	меру ситуативной адаптивности		
Умение выстраивать деловые взаимоотношения (работать в команде, распределять роли и принимать ответственность, стремиться к кооперации)	2	3	3	8	необходимый
Умение слышать все точки зрения, сравнивать их и делать выбор	3	3	3	9	критичный
Навык аргументации своего мнения	2	3	2	7	необходимый
Способность предвидения и предотвращения конфликтов	3	3	3	9	критичный
Владение спец. приемами конструктивного общения и невербальными формами	3	3	3	9	критичный
Степень осознания цели коммуникации	2	2	1	5	рекомендуемый
Владение различными речевыми конструкциями (устными / письменными)	3	3	3	9	критичный
Грамотная речь, адаптированная под сложившуюся речевую ситуацию, богатая лексика	3	3	3	9	критичный
Умение выступать перед аудиторией	2	2	2	6	рекомендуемый
Владение дистанционными способами коммуникации	2	2	2	6	рекомендуемый
Владение языковыми средствами для выражения своих чувств, эмоций, мотивов, потребностей	1	2	1	4	желательный
Способность к эмпатии (умение взглянуть на ситуацию глазами партнера, выразить свое понимание и поддержку (если это необходимо) своему партнеру / оппоненту)	2	3	2	7	необходимый
Умение адекватно оценить результативность проведенной работы и успешность взаимодействия	1	3	3	7	необходимый
Способность к осознанию себя «здесь и сейчас» и оценке своей удовлетворенности взаимодействием	1	1	1	3	желательный
Способность видеть собственные плюсы и минусы, верно оценивать свои перспективы, умение выстраивать план действий	3	3	3	9	критичный
Степень осознания своих мотивов и потребностей в коммуникации	2	2	2	6	рекомендуемый

3–4 балла соответствуют промежутку от 1 до 2 баллов шкалы – рекомендуемый уровень;

5 баллов соответствуют промежутку от 2 до 3 баллов шкалы – необходимый уровень;

6 баллов соответствуют промежутку от 3 до 4 баллов шкалы – критичный уровень.

На графике видны десять «базовых» индикаторов ядра коммуникативной компетентности (индикаторы 1–5, 7, 8, 12, 13, 15): шесть индикаторов критичного уровня и четыре индикатора необходимого уровня, обеспечивающих показатели тех качеств, без которых коммуникативная компетентность существовать не мо-

жет. Таким образом, сокращается число отслеживаемых показателей, и достаточно соотносить количество совпадений этих индикаторов реального графика с «эталонным» (включая те критерии, которые выше обозначенного показателя), чтобы определить уровень сформированности компетентности обучающегося:

- 1–3 совпадения – элементарный уровень;
- 4–6 совпадений – средний уровень;
- 7–10 совпадений – сущностный уровень

коммуникативной компетентности.

Таким образом, выстраивается модель, позволяющая оценить как общий уровень, так и

Таблица 3

Бланк анкеты на уровень коммуникативной компетентности

Утверждение	Баллы мои	Баллы от друга	Всего / Ком- ментарии
<i>Оцените себя по каждому из пунктов от 0 до 3 баллов: 0 – нет, не могу, не умею; 1 – скорее нет, чем да; 2 – скорее да, чем нет; 3 – да, умею хорошо</i>			
Я умею работать в команде, командовать или подчиняться в интересах дела, стремлюсь к единению усилий членов группы			
При споре я стараюсь рассмотреть все точки зрения, сравнить их, увидеть плюсы и минусы каждой, чтобы сделать обоснованный выбор			
Я привык (ла) подтверждать свое мнение многочисленными аргументами			
Я умею предвидеть и предотвращать конфликты в группе			
Я знаю специальный приемы конструктивного общения людей, владею невербальными приемами общения			
Я всегда знаю, зачем начинаю общение с кем-либо, и в какой форме это будет продуктивнее			
Я владею различными речевыми конструкциями (монолог, диалог, письмо, смс, рецензия, анкета)			
Я обладаю грамотной речью, богатой лексикой			
Я легко выступаю перед большой аудиторией			
Я много общаюсь в Интернете, используя разные формы связи			
Я умею через речь выражать свои чувства и мотивы своих действий, свои потребности так, чтобы их понимали другие люди			
Я могу взглянуть на ситуацию глазами оппонента и понять (принять) его позицию			
Я могу справедливо оценить результативность своей и чужой работы и выразить оценку словесно			
Я всегда могу точно оценить, насколько я доволен состоявшимся общением			
Я умею видеть свои плюсы и минусы, верно оцениваю собственные перспективы			
Я могу быстро поменять стиль общения и форму своей речи в изменившейся ситуации			

отдельные критерии коммуникативной компетентности обучающегося, наглядно демонстрируя степень расхождения с «эталоном» и определяя направления для личностного роста.

В приведенной выборке обучающихся результаты построения шкалы компетентностного профиля были следующими: 49% (35 чел.) – элементарный уровень владения коммуникативной ком-

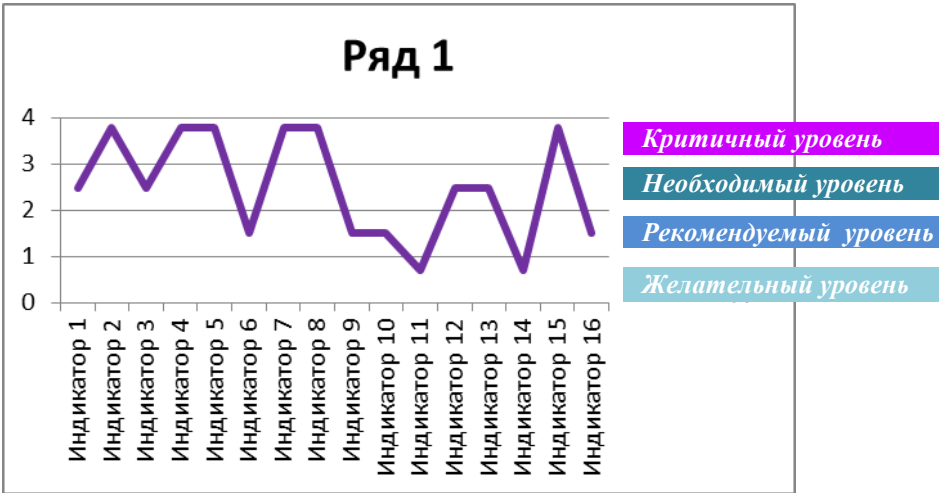


Рис. 1. Эталонная шкала компетентностного профиля коммуникативной компетентности

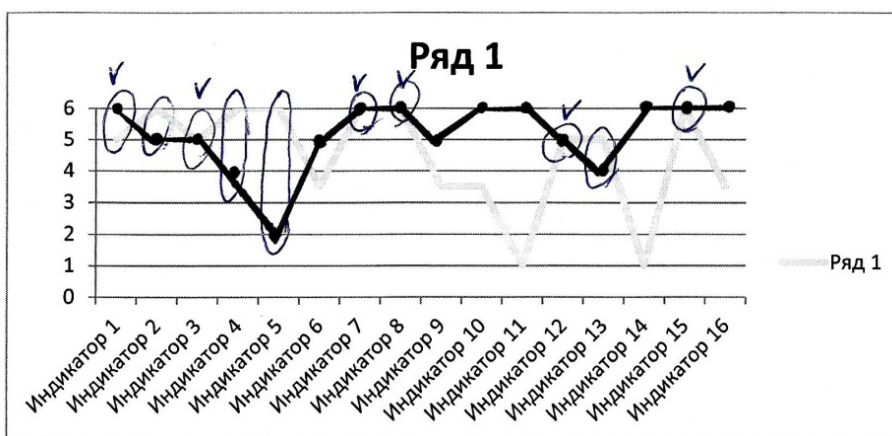


Рис. 2. Пример построения личностной шкалы профиля коммуникативной компетентности обучающегося (средний уровень)

петентностью, 35% (25 чел.) – средний уровень, 16% (11 чел.) – сущностный уровень. При корректровке данных в сопоставлении с результатами тестирования (на основе методики Е. Н. Степанова) [12, с. 37–38] и итогов деловой игры «Кораблекрушение» [13, с. 69–70] получилось следующее:

- на элементарном уровне владения коммуникативной компетентностью находятся 37% обучающихся (26 чел.),
- на среднем уровне – 40% обучающихся (29 чел.),
- на сущностном уровне – 23% обучающихся (16 чел.).

Следовательно, применяя не слишком сложный и объемный диагностический комплекс, допустимо составить объективную картину существующего уровня коммуникативной компетентности обучающихся и наметить пути дальнейшего развития. Шкала компетентностного профиля, содержащая все значимые критерии компетентности, представляет собой наглядную графическую модель оценки актуального уровня компетентности личности и может быть рекомендована к использованию в качестве диагностического инструмента современного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетент-

ностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (дата обращения: 07.12.2016).

3. Зубарев С. Н. Методы оценки сформированности коммуникативной компетенции // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 1. – С. 146 – 148.
4. Катаев С. Г., Лобода Ю. О., Хомякова Е. А. Индикаторный метод оценивания компетенций // Вестн. ТГПУ. Сер. Педагогика. – 2009. – № 11 (89). – С. 70–72.
5. Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: учеб.-метод. пособие / под ред. Н. Ф. Ефремовой. – М.: Национальное образование, 2013. – 208 с.
6. Фишман И. С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: метод. пособие для руководителей и педагогов образоват. учреждений. – Самара: Изд-во ЦПО, 2005. – 62 с.
7. Пашкевич А. В. Компетентностно-ориентированный урок. – Волгоград: Учитель, 2014. – 207 с.
8. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.
9. Балдина М. Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S25. – С. 11–15. – URL: <http://e-ko>

- ncept.ru/2014/14796.htm (дата обращения: 07.12.2016).
10. Борисенко Е. Н. Критериально-уровневое оценивание социальной компетентности студентов // Вестн. Кемеровского гос. ун-та. – 2012. – № 3. – С. 121–126.
 11. Красностанова М. В., Осетрова Н. В., Самара Н. В. Assessment Center для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. – М.: Вершина, 2007. – 208 с.
 12. Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. рекомендации / под ред. Е. Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.
 13. Нечаев М. П., Романова Г. А. Интерактивные технологии в реализации ФГОС. 5–11 классы. – М.: ВАКО, 2016. – 208 с.
 1. Andreev A. L. Kompetentnostnaya paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza. *Pedagogika*. 2005, No. 4, pp. 19–27.
 2. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya*. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. 42 p. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (accessed: 07.12.2016).
 3. Zubarev S. N. Metody otsenki sformirovannosti kommunikativnoy kompetentsii. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl*. 2015, Vol. 7, No. 1, pp. 146–148.
 4. Kataev S. G., Loboda Yu. O., Khomyakova E. A. Indikatornyi metod otsenivaniya kompetentsiy. *Vestn. TGPU. Ser. Pedagogika*. 2009, No. 11 (89), pp. 70–72.
 5. Efremova N. F. (Ed.) *Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya. Konstruirovaniye i primeneniye v uchebnoy protsesse: uch.-metod. posobie*. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie, 2013. 208 p.
 6. Fishman I. S. *Testy vneshnei otsenki urovnya sformirovannosti klyuchevykh kompetentnostey uchashchikhsya: metod. posobie dlya rukovoditeley i pedagogov obrazovat. uchrezhdeniy*. Samara: Izd-vo TsPO, 2005. 62 p.
 7. Pashkevich A. V. *Kompetentnostno-orientirovanny urok*. Volgograd: Uchitel, 2014, 207 p.
 8. Efremova N. F. *Kompetentsii v obrazovanii. Formirovaniye i otsenivaniye*. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie, 2012. 416 p.
 9. Baldina M. Yu. O vzaimosvyazi ponyatii “kompetentsiya”, “kompetentnost”, “kommunikativnaya kompetentnost”. *Nauchno-metodicheskii elektronnyy zhurnal “Kontsept”*. 2014, No. S25, pp. 11–15. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14796.htm> (accessed: 07.12.2016).
 10. Borisenko E. N. Kriterialno-urovnevoe otsenivaniye sotsialnoi kompetentnosti studentov. *Vestn. Kemerovskogo gos. un-ta*, 2012, No. 3, pp. 121–126.
 11. Krasnostanova M. V., Osetrova N. V., Samara N. V. *Assessment Center dlya rukovoditeley. Opyt realizatsii v rossiiskoy kompanii, uprazhneniya, keisy*. Moscow: Vershina, 2007. 208 p.
 12. Stepanov E. N. (Ed.) *Vospitatel'nyy protsess: izuchenie effektivnosti. metod. rekomendatsii*. Moscow: TTs “Sfera”, 2001. 128 p.
 13. Nechaev M. P., Romanova G. A. *Interaktivnye tekhnologii v realizatsii FGOS. 5–11 klassy*. Moscow: VAKO, 2016. 208 p.

Ноздрякова Елена Владимировна, аспирантка кафедры воспитательных систем Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления»

e-mail: kand717@yandex.ru

Nozdryakova Elena V., post-graduate student, Educational systems Department, State budgetary educational institution of higher professional education, Moscow region, Academy of social management

e-mail: kand717@yandex.ru

УДК 371
ББК 74.204

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Н. Е. Сорокина

Аннотация. В статье приводятся примеры решения задач муниципальной методической службы, вследствие решения, что информационно-методическое сопровождение будет эффективным только тогда, когда будет строиться по определенным этапам: диагностика, информирование, организация и обучение. Благодаря организации работы с молодыми педагогами, функционированию школьных и районных методических объединений, сотрудничеству с высшим учебным заведением, анализу участия педагогов в профессиональных конкурсах, организации дополнительных учебных программ для обучения педагогов достигается рост эффективности деятельности муниципальной методической службы. На основании всего изложенного в статье делается следующий вывод: информационно-методическое сопровождение педагогических работников является значимым элементом управления развитием инноваций, повышает эффективность каждой образовательной организации и – благодаря этому – муниципальной системы образования в целом.

Ключевые слова: муниципальная методическая служба, образовательные организации, педагогические работники, методическое сопровождение, коллектив, инновационная деятельность.

MAIN ACTIVITIES OF MUNICIPAL METHODOICAL SERVICE

N. E. Sorokina

Abstract. The article provides examples of the solution of tasks of municipal methodical service, the investigation of the decision that information and methodical support will be effective only when it is worked out at certain stages: diagnostics, informing, organization and training. Thanks to the organization of work with young teachers, functioning of school and regional methodical associations, cooperation with a higher educational institution, the analysis of teachers' participation in professional competitions, organization of additional training programs for teachers, the efficiency of activity of municipal methodical service is improved. On the basis of above stated, the following conclusion is drawn - information and methodical support of pedagogical workers is a significant element of management of development of innovations, increases efficiency of each educational organization as well as municipal education system in general.

Keywords: municipal methodical service, educational organizations, pedagogical workers, methodical support, personnel, innovative activity.

В условиях обновления содержания образования возросла потребность в педагоге, способном модернизировать содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта. В связи с этим изменяются и функции информационно-методического сопровождения, обеспечивающего деятельность педагога.

Парадоксально, но педагоги являются именно тем контингентом, который с большим трудом перестраивается и откликается на что-то новое. Бесспорно, педагогический консерватизм имеет свои объяснимые корни, однако именно он запу-

скает процесс стагнации и тормозит многие перспективные изменения. По словам профессора К. М. Ушакова, главного редактора журнала «Директор школы», «учителя часто не испытывают профессионального интереса к другим коллегам, искренне полагая, что, за редким исключением, они ничему научиться и узнать у них не могут» [1]. Именно в таких условиях особенно возрастает необходимость повышения эффективности информационно-методического сопровождения. В парадигме глобального обновления российского образования методической деятельности должна отводиться особая роль, именно методист, на сегодняшний день, должен стать тем стратегом,

который обозначит наиболее эффективные виды и формы деятельности. Эффективность методического сопровождения, по нашему мнению, должна измеряться несколькими критериями, а именно наличием адресного запроса на сопровождение и максимальной эффективностью временных затрат, так как высокая загруженность современного педагога не вызывает сомнения.

Перед муниципальной методической службой стояла непростая задача – совершенствование системы повышения квалификации, стимулирование и поддержка педагогических работников образовательных организаций, повышение престижа образовательного учреждения через рост квалификации педагогических работников, работа с молодыми педагогами.

Деятельность муниципальной методической службы строится в соответствии с Уставом, в котором определены основные задачи:

- информационное и научно-методическое обеспечение деятельности образовательных организаций района;
- координация методической работы в образовательных организациях района;
- методическое сопровождение инновационной деятельности образовательных организаций, руководящих и педагогических работников;
- содействие внедрению в образовательную деятельность современных технологий, в том числе информационных;
- организационно-методическое и информационное сопровождение подготовки и проведения районных и городских педагогических чтений, конференций, выставок, конкурсов;
- организационно-методическое и информационное сопровождение подготовки и проведения школьных и районных предметных олимпиад, интеллектуальных конкурсов, открытой защиты исследовательских проектов школьников;
- обобщение и распространение в районе передового педагогического опыта;
- организационно-методическое, технологическое и информационное сопровождение процедур по оценке качества образования, в том числе государственной (итоговой) аттестации выпускников образовательных организаций района.

В образовательных организациях района работают 130 молодых специалистов. В каждой образовательной организации существует система работы с молодыми педагогами, созданы

необходимые условия для оказания всесторонней поддержки молодым специалистам:

- разработана и реализуется Программа сопровождения адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности;
- проводятся методические консультации с учителями-стажистами, закреплены наставники;
- организован постоянно действующий мастер-класс для молодых педагогов начального общего образования;
- молодые педагоги дошкольных образовательных организаций (ДОО) прошли курс городской Школы молодого воспитателя;
- молодые специалисты активно привлекаются к подготовке и участию обучающихся в интеллектуальных, познавательных, творческих конкурсных мероприятиях;
- все молодые специалисты образовательных организаций (ОО) прошли обучение в районной «Школе молодого специалиста»; активно посещают семинары районного и городского уровня (Центр «Диалог»);
- в ряде ОО обеспечена материальная поддержка (ежемесячные 20-процентные выплаты из стимулирующего фонда), всеми молодыми специалистами получены единовременные выплаты, кроме того, инициативы и результаты деятельности молодых специалистов активно поощряются из стимулирующих фондов школ.

Организация работы с молодыми специалистами позволила начинающим педагогам выстраивать индивидуальные траектории развития ученика на основе планируемых результатов освоения образовательных программ, эффективно применять элементы современных образовательных технологий, использовать имеющиеся в ОО условия и ресурсы, собственный методический потенциал для выполнения программ и эффективного применения технологий в условиях введения ФГОС. Анализ работы с молодыми педагогами показывает, что для повышения эффективности деятельности молодежи, для комфортного вхождения в профессию необходима организация постоянно действующей «Школы молодого специалиста», которая работала бы весь учебный год и могла включать все виды деятельности, как образовательную, так и воспитательную. Опытом годичной Школы район не обладает и планирует реализовать эту идею в следующем учебном году.

Особого внимания заслуживает деятельность районных и школьных методических объединений. Именно через их деятельность должно осуществляется развитие кадрового потенциала педагога. Методическая работа обеспечивает профессиональное развитие педагога и всесторонний профессионально-личностный рост. Следует признать, что многие методические объединения работают «по старинке», эффективность их деятельности не всегда высока, хотя современное педагогическое сообщество должно существовать как инновационная инфраструктура. Именно поэтому перед Информационно-методическим центром стояла непростая задача – активизировать работу районных методических объединений и выйти на школьные методические объединения. Методическим советом района было принято решение, что информационно-методическое сопровождение будет эффективным только тогда, когда будет строиться по определенным этапам: диагностика, информирование, организация и обучение. Анализ существующих потребностей подтвердил, что педагоги района нуждаются в организации практических курсов, решающих проблемы современной деятельности педагога. В качестве примера можно привести работу районного методического объединения (РМО) учителей информатики. Диагностика показала, что участие в конкурсах педагогического мастерства всех уровней требует от педагога наличия персонального сайта (блога), кроме того, общение с детьми значительно упрощается, если учитель работает со своим сайтом, а родители не препятствуют такому общению, так как не относят сайт педагога к социальным сетям. Но как создать этот сайт, если ты филолог или учитель начальных классов? Для педагогов района была организована специальная программа, направленная на повышение профессионального уровня. «Технология моделирования личного сайта (блога) педагога» в объеме 24 часов. По программе было обучено 27 педагогов, каждый участник смог создать свой персональный сайт. Слушатели программы приняли участие в городском конкурсе сайтов. Одна из выпускниц программы заняла второе место в городском конкурсе.

Вопрос формирования инновационной деятельности педагога как важнейшей составляющей нового педагогического профессионализма заставляет расширять горизонты деятельности, привлекать социальных партнеров,

так как открытость – это залог качества образования. Педагоги района активно приняли участие в конкурсах, организованных совместно с Гуманитарным университетом.

Активно развивается сотрудничество МБУ ИМЦ с АНО ВО «Гуманитарный университет». Заместителем директора МБУ ИМЦ совместно с преподавателями «Гуманитарного университета» проведены конкурсы и конференции для обучающихся района и города. В городском конкурсе компьютерных технологий «Юный дизайнер» приняли участие 44 школьника города Екатеринбурга. Победители и призеры награждены дипломами АНО ВО «Гуманитарный университет». Ежегодно обучающиеся района принимают участие во Всероссийской студенческой конференции «Информационные технологии в современном мире», проводимой на базе «Гуманитарного университета». В конференции 2016 г. обучающийся 4-го класса занял 1-е место [2], опередив студентов и старших школьников, победу в номинации одержала ученица 11-го класса [3]. Работы победителей изданы в сборнике материалов конференции. С целью развития социального взаимодействия с АНО ВО «Гуманитарный университет» планируется организация дополнительной программы повышения квалификации для заместителей руководителей ОО «Проектная деятельность в образовательных организациях» в объеме 72 часов.

Наблюдается рост количества педагогов, принимавших участие в профессиональных конкурсах разного уровня.

Анализ участия педагогов образовательных учреждений в профессиональных конкурсах позволяет говорить о наметившейся тенденции: учителя осознали необходимость такого направления деятельности, как представление профессионального опыта и в форме публикаций, и в форме участия в профессиональных конкурсах.

Основными результатами работы в направлении активизации педагогического коллектива на представление профессионального опыта являются: актуализация профессиональной рефлексии педагогов, рост уверенности педагогов в практической значимости своего педагогического опыта, преодоление (пусть пока частичное) профессиональной инертности педагогов.

Основная проблема заключается в том, что инертная часть коллективов (особенно педагогич-стажисты, имеющие огромный опыт) по раз-

личным причинам продолжает избегать участия в конкурсах. Также участие в профессиональных конкурсах осуществляется, как правило, по тем направлениям, которые уже реализуются учителем, коллективом ОО. Успех в конкурсе (иногда просто участие, которое сопровождается получением новой информации, систематизацией собственных наработок и т. д.) стимулирует развитие деятельности в данном направлении.

Кроме того, можно проследить положительную динамику – чем активнее работает районное методическое объединение, тем результативнее участие педагогов в профессиональных конкурсах. Высокий процент участия в конкурсах IT-направленности: Конкурс сайтов, «Современный урок с использованием ИКТ», Областной конкурс методических разработок «Современный урок информатики в условиях введения ФГОС ОО». Результаты этих конкурсов показывают, что качественное информационно-методическое сопровождение педагогов напрямую связано с повышением эффективности персонального результата педагогических работников и образовательной организации в целом.

Таким образом, главными задачами методического сопровождения остается поиск индивидуального подхода к каждому педагогу, организация методической помощи педагогам в подготовке конкурсных материалов, публикаций; поиск дополнительных возможностей стимулирования активных педагогов. Благодаря этому педагогические работники образовательных организаций являются активными членами педагогических сообществ, размещают методические материалы на сайтах «Сеть творческих учителей», «Педсовет.org», Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», «Прошколу.ru», «nachalka.com», «festival.1september.ru», «Interneturok.ru».

В перспективе – стабильное участие учителей в профессиональных конкурсах, наличие ежегодных публикаций педагогами своего профессионального опыта.

Что же изменилось в карьере педагогов –

победителей профессиональных конкурсов?

Участие в профессиональных конкурсах способствует сплочению коллектива, так как работа идет в творческой группе, публичное представление опыта своей профессиональной деятельности формирует мотивацию для дальнейшего профессионального развития.

Таким образом, информационно-методическое сопровождение педагогических работников является значимым элементом управления развитием инноваций, повышает эффективность каждой образовательной организации и муниципальной системы образования в целом.

Основной задачей развития муниципальной методической службы станет переход от методического сопровождения к методическому консалтингу.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушаков К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 247–260.
2. Савельев А. А. Учебный квест-тест // Информационные технологии в современном мире – 2016: сб. тез. докл. 13-й студ. конф. – Екатеринбург, 2016. – С. 137–142.
3. Фахрутдинова А. Р. Этика в Интернете // Информационные технологии в современном мире – 2016: сб. тез. докл. 13-й студ. конф. – Екатеринбург, 2016. – С. 175–177.

REFERENCES

1. Ushakov K. M. Diagnostika realnoy struktury obrazovatelnoy organizatsii. *Voprosy obrazovaniya*. 2013, No. 3, pp. 247–260.
2. Savelyev A. A. Uchebnyy kvest-test. In: *Informatsionnye tekhnologii v sovremennom mire. Proceedings of 13th Students Conference*. Ekaterinburg, 2016. Pp. 137–142.
3. Fahrutdinova A. R. Etika v Internetе. In: *Informatsionnye tekhnologii v sovremennom mire. Proceedings of 13th Students Conference*. Ekaterinburg, 2016. Pp. 175–177.

Сорокина Наталия Евгеньевна, заместитель директора МБУ «ИМЦ Железнодорожного района»
e-mail: sne1987@mail.ru

Sorokina Natalia E., Deputy director, Municipal State funded institution, Information and methodical center, Zheleznodorozhny District
e-mail: sne1987@mail.ru

УДК 796.814

ББК 75.715

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ САМБИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДУЛЬНО-СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА И ОЦЕНКА ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

А. В. Сафошин, М. К. Умаров, О. М. Полещук,
Ч. Т. Иванков, Е. Г. Комаров, С. М. Авдонин, Р. Г. Гасанов

Аннотация. Статья посвящена методическим особенностям подготовки самбистов с использованием модульно-ситуационного подхода, который способствует развитию основных физических качеств и психомоторных способностей борцов, а также оценке эффективности этого подхода. Выявлена проблема формирования двигательных умений и навыков и тренировочных воздействий с учетом индивидуально-типологических характеристик спортсменов, которая занимает особое место в системе учебно-тренировочного процесса. Определен основной вектор развития единоборств, направленный в сторону решения серьезных проблем тактико-технической и физической подготовки спортсменов с учетом правил соревнований в самбо. Особенности разработанной методики обучения тактико-техническим действиям самбистов связаны с использованием в борьбе самбо болевых приемов и их применением в положении лежа, что требует развития базовых физических качеств и психомоторных способностей борцов – фундамент спортивного мастерства. Включение в содержание учебно-тренировочного процесса логических компонентов, а также нечеткой регрессионной модели способствует рациональному управлению процессом подготовки самбистов и совершенствованию тактико-технических действий борцов самбо в соревновательной деятельности.

Ключевые слова: самбо, единоборство, динамические ситуации, тактико-технические действия, методика, учебно-тренировочный процесс.

METHODS OF TRAINING SAMBO WRESTLERS USING MODULAR AND SITUATIONAL APPROACH AND ASSESSMENT OF ITS EFFICIENCY

A. V. Safoshin, M. K. Umarov, O. M. Poleshchuk,
Ch. T. Ivankov, E. G. Komarov, S. M. Avdonin, R. G. Gasanov

Abstract. The article is dedicated to the methodological peculiarities of training sambo wrestlers using module-situational approach that allows to enhance the development of basic physical qualities and psychomotor abilities of fighters, as well as assessing the effectiveness of this approach. The problem of forming movement skill and abilities and training impact, taking into account individual and typological characteristics of athletes, which hold a specific place in the system of educational and training process is identified. The main vector of development of martial arts directed towards addressing the serious problems of tactical, technical and physical training of athletes considering the rules of competitions in Sambo is identified. Features of the developed method of training tactical and technical actions of sambo wrestlers are connected with the use of painful holds and their application in a prone position that demands development of basic physical qualities and psychomotor abilities of fighters which lay the foundation for athletic skills. The incorporation of logical components into the

content of the training process as well as indistinct regression model contributes to the management of the process of training the wrestlers and improving their tactical and technical actions in competitive activity.

Keywords: *sambo, martial art, dynamic situations, tactical and technical actions, methods, training process.*

Особенности методики обучения тактико-техническим действиям самбистов связаны с тем, что, в отличие от других единоборств, в борьбе самбо изучаются болевые приемы и их применение в положении лежа. Эти специфические моменты диктуют изменение содержания учебно-тренировочного процесса. Поэтому в подготовительной части занятий применяются физические упражнения, способствующие развитию быстроты, силы, специальной выносливости, гибкости, координационных способностей, увеличивающие двигательный арсенал тактического ведения поединка. При освоении тактико-технических действий учитывается алгоритм спортивной тренировки. Изучение новой техники проводится после освоения предыдущего материала, где используется принцип «от простого к сложному» с выполнением бросковой техники с малой амплитудой и постепенным доведением ее до оптимальных значений.

Особое внимание уделяется психологической готовности: ликвидации негативных явлений, проявляющихся в тренировочном процессе, таких как преодоление естественного страха перед техническими действиями, связанными с падениями, эмоциональным и психическим утомлением, что приводит к получению травм и искажению в исполнении технических приемов. Для силовых единоборств характерна экстремальность не только соревновательных, но и тренировочных ситуаций, особенно во время произвольных боев и спаррингов, которые несут значительные психические нагрузки. Психологические факторы в сравнении с педагогическими, на уровне высшего спортивного мастерства, в единоборствах занимают доминирующее положение [1]. Также мы отмечаем, что важное место в содержании подготовки самбистов занимает алгоритм изучения тактико-технических действий (табл. 1).

При применении методики подготовки самбистов с использованием модульно-ситуа-

ционного подхода повторение пройденного материала целесообразно рассматривать с точки зрения классических приемов великих спортсменов-борцов, таких как «метод воронки» А. А. Новикова, «вертушка» Ч. Т. Иванкова, «плечевой жим» М. К. Умарова и других характерных «наглядных примеров» в мотивации и направлении планирования конкретного занятия.

Развитие групп мышц или освоение приемов организации и реализации конкретных динамических ситуаций (КДС) соревновательных тактико-технических действий (СТТД) в стойке (т. е. с одного приема) или лежа на ковре влияет не только на подготовку организма к тренировочному процессу, но в первую очередь на рост спортивного мастерства.

Занятия, состоящие из КДС, взаимосвязанные по содержанию соревновательной деятельности (СД) с изучаемым и повторяемым материалом, рассчитанные на две-три дидактические единицы, являются блочными, или основой модульно-ситуационного подхода, которую можно оценить на эффективность. Цель проведения таких занятий – выявление эффективности разработанной авторской методики подготовки самбистов. Основным критерием мастерства спортсменов является результат СД. Гипотеза исследования предполагает, что разработанная методика обучения тактико-техническим действиям в самбо способна повысить результат успешных выступлений в СД и проявляется в большем количестве выигранных как отдельных элементов борьбы, так и поединков в целом. Изучение различных тактико-технических действий, применяемых в самбо, имеет устойчивую и тесную взаимосвязь между тактико-техническими действиями и организацией и реализацией КДС в СД.

На этапах физической подготовки и совершенствования тактико-технической подготовки самбисты овладевают наиболее универсальными приемами из «личных архивов» извест-

Содержание занятий при подготовке самбистов

Вид подготовки	Алгоритм	Средства физической подготовки
Специфика применения средств общефизической и специальной физической подготовки	1	Подвижные игры
	2	Спортивные и игровые упражнения
	3	Круговая тренировка, моделирующая условия соревновательного поединка
Подготовительная часть занятия	4	Эстафеты, подвижные игры, спортивные игры
	5	Фиксированная дозировка применяемых заданий
	6	Комплексное сочетание приемов страховки и самостраховки
	7	Строго регламентированные упражнения
	8	Специальная последовательность изучения и повторения тактико-технических действий
	9	Применение общепедагогических методов
Теоретическая подготовка	10	Самбо как система физического и нравственного самосовершенствования

ных мастеров самбо, которые являются прообразом идеала и могут реализовать наиболее подходящие приемы в решающие моменты КДС СД, например подсечки, броски или удержания. Закрепляется пройденный материал применением в учебной схватке многократным повторением: один и тот же прием отрабатывался с разными спарринг-партнерами, что способствует организации и реализации КДС СТТД в стойке (т. е. с одного приема) или в партере. На основании вышесказанного было выдвинуто предположение о том, что чем быстрее самбисты овладеют тактическими приемами, тем осмысленнее будут применять технические действия в манере исполнения в качестве логических компонентов для создания КДС и их реализации. Успешность каждого спортсмена можно охарактеризовать количественными результатами тактико-технической деятельности. На основании вышеизложенного для подтверждения гипотезы и проверки методики подготовки самбистов с учетом индивидуальных способностей был проведен педагогический эксперимент, в котором исследовалась эффективность применения тактических приемов. При проведении формирующего эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы, равные по возрасту и уровню подготовки. Занятия с контрольной группой проводились по общепринятой методике, с экспериментальной группой – с использованием разработанной нами методики с преимущественным использованием индивидуальных логических компонентов маневра коронных атакующих приемов по орга-

низации и реализации КДС, выполняемых с оптимальными интервалами. В начале педагогического эксперимента были проведены испытания по подготовке испытуемых, результаты которых представлены в табл. 2.

Учебно-методическая литература по тактико-технической подготовке борцов самбо долгое время не вносила корректировок в учебно-тренировочный процесс. В связи с этим созрела необходимость создания новой программы подготовки спортсменов, составленной с учетом индивидуальных особенностей реализации КДС в СД. В результате проведенного исследования выявлено, что применение методики, предусматривающей изучение тактики ведения поединка в самбо с учетом индивидуальных особенностей маневра по реализации КДС в СД, отражается на регулировании нагрузки и продолжительности занятий, в системном повторении и закреплении пройденного материала положительно влияет на универсальность решения задач, способствует росту результативности СД самбистов. Испытуемые экспериментальной группы отличаются тем, что владеют большим числом комбинаций и вариативностью выполнения тактико-технических действий, одерживают большое количество чистых побед.

В педагогическом эксперименте приняли участие 24 испытуемых (спортсмены 1-го спортивного разряда). Для проведения педагогического эксперимента были сформированы: экспериментальная и контрольная группы. В дальнейшем экспериментальная группа была разбита на три подгруппы. В первой под-

Таблица 2

Показатели подготовленности самбистов экспериментальной и контрольной групп в начале педагогического эксперимента

№ п/п	Виды подготовленности	Экспериментальная группа	Контрольная группа	p*
1	Физическая работоспособность PWC170, кгм/мин/кг	14,19	14,90	p < 0,05
2	Время реакции опоры, мс	296,02	294,10	p < 0,05
3	Высота перемещения манекена (бросок прогибом), педагогическая оценка	3,4	3,5	p < 0,05
4	Время удержания равновесия в пробе Яроцкого, с	35,6	36,2	p < 0,05
5	Забегания на борцовском мосту, педагогическая оценка	3,3	3,1	p < 0,05
6	Прыжок с места вверх без замаха рук, см	43	41	p < 0,05
7	Прыжок в длину с места, см	230	235	p < 0,05
8	Сила сгибателей левой кисти, Н	560	550	p < 0,05
9	Сила сгибателей правой кисти, Н	540	580	p < 0,05

Примечание: * p – достоверность различий.

группе экспериментальной группы испытуемыми были спортсмены с характерной склонностью, направленной на техническое ведение поединка, во второй подгруппе – силовое ведение поединка, в третьей – темповое ведение поединка. Предварительные межгрупповые соревнования между борцами контрольной группы и спортсменами в подгруппах экспериментальной группы не выявили достоверных различий по преимуществу выигранных поединков.

В начале педагогического эксперимента для борцов экспериментальной и контрольной групп были проведены испытания, результаты которых представлены в табл. 3.

Для оценки результатов учебно-тренировочного процесса были использованы статистические методы обработки информации.

Статистическая обработка результатов табл. 3 показала, что экспериментальные и кон-

трольная группы достоверно отличаются друг от друга по критериям Вилкоксона и Вандер Вардена. Данные критерии показывают, что достоверных различий между анализируемыми группами нет. Занятия проводились два раза в неделю по 2 академических часа на протяжении 12 недельных микроциклов [2].

Для прогноза результатов учебно-тренировочного процесса были использованы методы нечеткого регрессионного анализа.

Методы нечеткого регрессионного анализа значительно расширили границы применения методов классического регрессионного анализа, а именно – позволили строить регрессионные зависимости на основе нечеткой исходной информации. Причем эта информация может быть как количественного, так и качественного характера, что сделало возможным применение методов нечеткого регрессионного анализа в теории экспертного оценивания и обеспе-

Таблица 3

Результаты предварительных испытаний самбистов экспериментальной и контрольной групп в начале педагогического эксперимента

Экспериментальная группа						Контрольная группа	
Подгруппа 1		Подгруппа 2		Подгруппа 3			
Борец	ЭАб	Борец	ЭАб	Борец	ЭАб	Борец	ЭАб
Ч-в	0,31	Н-н	0,33	Э-в	0,39	Ш-н	0,33
Ю-н	0,35	Х-в	0,42	Я-н	0,34	Е-н	0,41
Т-в	0,37	Г-н	0,37	А-в	0,36	Д-в	0,35
Р-н	0,34	Л-н	0,36	Б-н	0,35	Ф-в	0,34
З-н	0,41	У-в	0,42	В-н	0,34	И-н	0,39
С-в	0,41	И-в	0,35	Д-в	0,35	Е-в	0,40

Примечание: подгруппа 1 – силовое маневра ведения поединка, подгруппа 2 – темпового маневра ведения поединка, подгруппа 3 – технического маневра ведения поединка; ЭА_б – эффективности атаки.

чило практические приложения в ряде областей деятельности человека. Первая нечеткая регрессионная модель [3] вызвала большой интерес, следствием чего стало появление значительного числа работ, в которых на основе различных оптимизационных критериев строились нечеткие регрессионные модели или нечеткие комбинированные регрессионные модели [4; 5]. Последние сочетали в себе элементы классической регрессионной модели и нечеткой регрессионной модели. Классическая регрессионная модель базируется на методах теории вероятностей и, следовательно, учитывает в модели один из видов неопределенности – случайность. Нечеткая регрессионная модель базируется на методах теории возможностей и теории нечетких множеств и, следовательно, учитывает в модели другой вид неопределенности – нечеткость. Односторонний подход к учету заложенной в модели неопределенности не устроил ряд исследователей, следствием чего стало появление нечетких регрессионных моделей, которые учитывают два типа неопределенности одновременно [6–8].

Нечетким числом $\tilde{A}$ называется нечеткое множество, имеющее функцию принадлежности:

$$\mu_{\tilde{A}}(x): R \rightarrow [0,1].$$

Нечеткая линейная регрессионная модель от m переменных в общем случае имеет вид:

$$\tilde{Y} = \tilde{a}_0 + \tilde{a}_1 \tilde{X}_1 + \tilde{a}_2 \tilde{X}_2 + \dots + \tilde{a}_m \tilde{X}_m,$$

где неизвестные коэффициенты регрессионной модели – треугольные числа [9] (графиками функций принадлежности являются треугольники), нечеткие переменные

$$X_j, j = \overline{1, m}$$

принимают значения:

$$\tilde{X}_j^i = (x_1^i, x_2^i, x_L^i, x_R^i), j = \overline{1, m}, i = \overline{1, n},$$

графиками функций принадлежности которых являются трапеции. Первые два параметра в скобках – абсциссы верхних оснований трапеций, которые являются графиками функций принадлежности, последние два параметра являются длинами соответственно левого и правого крыльев трапеций.

Входной и выходной информацией будут четкие данные, а коэффициентами регрессионной модели будут нечеткие треугольные числа. Входной информацией X будут являться результаты предварительных испытаний самбистов в начале педагогического эксперимента. Выходной информацией Y будут являться результаты испытаний в конце педагогического эксперимента. Нечеткая регрессионная модель будет выглядеть следующим образом:

$$\tilde{Y} = \tilde{a} + \tilde{b}X.$$

Решение оптимизационной задачи позволило получить следующую модель:

$$\tilde{Y} = (0.010, 0.005, 0.001) + (1.139, 0.007, 0.005)X.$$

Для сравнения классическая регрессионная модель выглядит следующим образом:

$$Y = 0.013 + 1.135X.$$

Классическая регрессионная модель имеет следующие показатели: $R^2 = 0.751$, ошибка 0.01785, нечеткая регрессионная модель имеет следующие показатели: $R^2 = 0.918$, ошибка – 0.00945, что, несомненно, свидетельствует о преимуществах нечеткой регрессионной модели.

Прогнозные регрессионные модели планируется использовать для управления процессом подготовки самбистов.

Для применения в учебно-тренировочном процессе подготовки самбистов логических компонентов по организации и реализации КДС, которые обуславливают маневры ведения поединка, был зафиксирован арсенал атакующих приемов самбистов с учетом оптимизации интервалов атаки. В настоящее время в учебно-тренировочную среду вошло понятие «интервал атаки», представляющее интерес как в научном, так и практическом аспектах. От рациональной реализации атаки зависит успех соревновательного поединка. Изучение тактических действий в спаррингах и в соревнованиях по самбо выявило взаимосвязь между интервалами атаки, атакующими действиями, захватами и проведением приема. Большинство авторов придерживаются схемы по сокращению интервала атаки при формировании двигательного действия.

С использованием методики модульно-ситуативного подхода с помощью нечетких ре-

грессионных моделей закладывается алгоритм мыслительной и двигательной деятельности, которая появляется в момент принятия решения о выполнении тактического (умственного) или технического (мышечного) действия. Нечеткая линейная регрессионная модель задает вектор и цель, тогда как входной и выходной информацией будут четкие данные (способности), а коэффициентами регрессионной модели будут нечеткие треугольные числа (вариации). Решение оптимизационной задачи позволит получить эффективную модель поединка в целом или выбранной тактики классической или нечеткой регрессионной модели (см. формулы).

При обучении самбистов атакующим приемам в изучении и проведении двигательных действий борцы учитывают интервал атаки, в таком случае прием проходит и усваивается легко, а если игнорировать эту закономерность, технические действия усваиваются медленно и некачественно, особенно это нужно учитывать при усвоении нового движения – некоторые трудно разучиваемые движения не сразу находят нужный интервал атаки, а только с течением времени, так как главной задачей обучения является создание у обучающихся представления, необходимого для правильного выполнения двигательного действия, и побуждения к сознательному и активному овладению действием [10]. После определения оптимального времени атаки технические действия выполняются качественно, надежно, точно.

Прежде всего на основе анализа СД и учебно-тренировочного процесса для каждого борца выявлялся арсенал атакующих приемов – логических компонентов по организации и реализации КДС коронных атакующих действий, подобранные с учетом индивидуальных особенностей спортсмена, а также уровня его физической и технической подготовленности, которые обеспечивают ему победу в соревновательных поединках.

Затем для этих приемов выявляется оптимальный интервал атаки, и последующие тренировки проводятся с акцентом на выполнение атакующих приемов с этим интервалом [11].

Для этого проводятся специальные занятия, на которых каждый самбист эксперимен-

тальной группы выполняет коронные атакующие действия по сигналу тренера, который с началом тренировочной схватки включает секундомер, а по истечении оптимального времени интервала атаки, индивидуального для каждого спортсмена, подает световой или звуковой сигнал для выполнения очередного атакующего приема. При этом тренер останавливает секундомер, сбрасывает его показания и снова включает его (или включает второй секундомер), а по истечении оптимального времени интервала атаки подает сигнал о выполнении следующего атакующего приема. Такая информация о выполнении атакующего приема производится в течение всей схватки. Сигнал об окончании оптимального времени интервала атаки может подаваться световым или звуковым сигналом, то есть включением электрического или лазерного луча, который направлен на атакующего спортсмена, или ударом в гонг, свистком и, наконец, голосом. Подобная тренировка проводится в начале каждого тренировочного занятия, причем в начале тренировки в каждой паре спортсменов один из них выполняет атакующие действия с оптимальной продолжительностью интервала атаки, а второй спортсмен – защищается. В конце тренировки второй спортсмен выполняет атакующие приемы, а первый – защищается. Такая тренировка продолжается до тех пор, пока спортсмены не научатся выполнять атакующие приемы с оптимальной продолжительностью без сигналов тренера. Как показали наши исследования, для того, чтобы все испытуемые экспериментальных групп научились выполнять атакующие приемы без сигнала тренера, потребовалось 12 недель тренировок по две тренировки в неделю продолжительностью в 2 часа.

После проведения педагогического эксперимента через 3–4 месяца было отмечено, что часть самбистов перестала проводить соревновательные поединки с оптимальной продолжительностью перерыва между атакующими приемами. Для восстановления забытого навыка достаточно провести две недели тренировок с подачей сигнала об окончании оптимальной продолжительности интервала атаки.

В контрольной группе учебно-тренировочный процесс проводился с использованием

традиционных методик. В экспериментальных группах в основной части изучались и совершенствовались логические компоненты коронных атакующих действий по организации и реализации КДС.

В процессе проведения педагогического эксперимента испытуемые экспериментальной группы получали информацию о продолжительности интервала атаки. Тренер в начале тренировочного поединка включал секундомер. По истечении оптимального времени атакующего приема, индивидуального для каждого испытуемого, он останавливал секундомер, подавал сигнал об окончании оптимального времени интервала атаки и включал секундомер для регистрации времени следующего интервала атаки. Так продолжалось в течение всего поединка.

Раз в неделю тренировка проводилась без подачи сигнала об окончании оптимального времени атакующего приема, но с регистрацией продолжительности между атакующими приемами. После такой тренировки тренер определял, насколько испытуемый мог выдерживать оптимальный интервал между атакующими приемами без подачи сигнала об окончании оптимальной продолжительности перерыва между атакующими приемами.

При выполнении технико-тактических действий всеми борцами без интервала между атакующими приемами или без подачи сигнала, с продолжительностью, близкой к оптимальному исполнению, тренировочный процесс заканчивался и применялся в соревновательной деятельности [2]. Спортсмен, достигнувший предельного показателя своих технических действий и не способный к дальнейшему со-

вершенствованию, мог либо овладеть новыми техническими приемами, либо связать технические действия в комбинации с другими приемами. В том числе появляется возможность проанализировать способность борца к дальнейшему росту технико-тактического мастерства [12].

Рассмотрим изменения, которые произошли в конце педагогического эксперимента. В табл. 4 представлены показатели эффективности атаки в заключительных испытаниях в конце педагогического эксперимента.

Анализ данных позволяет заключить, что в процессе педагогического эксперимента в подгруппах экспериментальной группы эффективность атаки – отношение количества выигранных атакующих приемов к общему количеству атакующих приемов – улучшилась на 8,6%, улучшение статистически достоверно ($p < 0,05$). В контрольной группе эффективность атаки улучшилась на 4,2%, улучшение статистически достоверно ($p < 0,05$).

Следует заметить, что улучшение эффективности атаки в экспериментальной группе более чем вдвое превосходит соответствующий показатель контрольной группы, а в конце педагогического эксперимента различия между эффективностью атаки в экспериментальной и контрольной группах статистически достоверно отличаются друг от друга ($p < 0,05$).

Сравнение изменений характеристик двигательных действий испытуемых экспериментальных и контрольной групп в процессе проведения педагогического эксперимента показывает, что если перед началом педагогического эксперимента результаты физической и технической подготовленности испытуемых экс-

Таблица 4

Результаты заключительных испытаний самбистов экспериментальной и контрольной групп в конце педагогического эксперимента

Экспериментальная группа						Контрольная группа	
Подгруппа 1		Подгруппа 2		Подгруппа 3			
Борец	ЭАб	Борец	ЭАб	Борец	ЭАб	Борец	ЭАб
Ч-в	0,38	Н-н	0,44	Э-в	0,49	Ш-н	0,36
Ю-н	0,46	Х-в	0,49	Я-н	0,48	Е-н	0,45
Т-в	0,47	Г-н	0,48	А-в	0,47	Д-в	0,42
Р-н	0,47	Л-н	0,47	Б-н	0,46	Ф-в	0,41
З-н	0,51	У-в	0,49	В-н	0,45	И-н	0,42
С-в	0,48	И-в	0,53	Д-в	0,49	Е-в	0,46

Таблица 5

Физическая и техническая подготовленность самбистов экспериментальной и контрольной группы в конце педагогического эксперимента

№ п/п	Виды подготовленности	Экспериментальная группа	Контрольная группа	p
1	Физическая работоспособность PWC170 кгм/мин/кг	22,6	17,5	$p < 0,05$
2	Время реакции опоры, мс	237,9	311,7	$p < 0,05$
3	Высота перемещения манекена (бросок прогибом), педагогическая оценка	4,6	3,5	$p < 0,05$
4	Время удержания равновесия в пробе Яроцкого, с.	122,4	83,9	$p < 0,05$
5	Забегания на борцовском мосту, педагогическая оценка	3,7	3,1	$p < 0,05$
6	Прыжок с места вверх без замаха рук, см	56	44	$p < 0,05$
7	Прыжок в длину с места, см	280	250	$p < 0,05$
8	Сила сгибателей левой кисти, Н	710	590	$p < 0,05$
9	Сила сгибателей правой кисти, Н	670	620	$p < 0,05$

периментальной и контрольной групп статистически незначительно отличались друг от друга ($p < 0,05$), то в конце эксперимента эти показатели стали достоверными и статистически значимыми ($p < 0,05$).

Результаты педагогического эксперимента показывают, что примененная нами методика способствовала значительному улучшению физической и технической подготовленности спортсменов экспериментальных групп по сравнению с контрольной группой (табл. 5).

Контрольная группа повысила свои показатели в подготовленности, однако эти показатели на статистически достоверном уровне меньше соответствующих показателей экспериментальных групп. Специальная скоростно-силовая подготовленность испытуемых улучшилась как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Координационные способности, характеризующиеся временем удержания равновесия в пробе Яроцкого, улучшились: в экспериментальной группе на 21,3% ($p < 0,05$); в контрольной группе – на 4,6% ($p < 0,05$). Значительно улучшились показатели силовой подготовленности рук: сила сгибателей правой кисти в экспериментальных группах возросла на 31,2%, левой кисти – на 25,0%. Соответственно, в контрольной группе сила правой кисти увеличилась на 6,4%, сила левой кисти – 9,7%.

Заключение

Рассматривая в настоящей статье подготовку самбистов на основе использования модульно-ситуационного подхода, в ходе педагогического эксперимента мы доказали, что данный

метод позволяет активизировать развитие базовых физических качеств и психомоторных способностей борцов, а также оценить эффективность этого подхода.

Как показала практика, применение модульно-ситуационного подхода является физиологически обоснованным решением и позволяет активизировать развитие базовых физических качеств и психомоторных способностей борцов для определенной динамической ситуации, закладывает фундамент спортивного мастерства для овладения сложными СТТД с последующим их совершенствованием [13].

В ходе эксперимента отмечено улучшение результатов соревновательных поединков самбистов, которые были достигнуты посредством преимущественного использования в схватках арсенала атакующих двигательных действий на основе логических компонентов по организации и реализации КДС, которые обуславливают маневры ведения поединка коронными приемами (эффективных, хорошо разученных, зрелищных двигательных действий, индивидуальных для каждого борца, подобранных с учетом уровня его физической и технической подготовленности), выполняемыми с оптимальными характеристиками.

Эффективность тренировочных занятий сокращает процесс обучения и позволяет выполнять атакующие двигательные действия в соревновательных поединках более стабильно, надежно, уверенно, с лучшим результатом. Основными показателями СД самбистов являются: интервал атаки (среднее время между атакующими приемами), интервал успешной атаки

(среднее время между успешно выполненными атакующими приемами), эффективность атаки (отношение количества успешно выполненных атакующих приемов к общему количеству атакующих приемов) [14].

Анализ материалов педагогического эксперимента показал, что применение разработанной нами методики подготовки самбистов на основе логических компонентов по организации и реализации КДС, обуславливающие маневры ведения поединка в опытных группах в педагогическом эксперименте статистически достоверно улучшило важнейший показатель СД самбистов – эффективность атаки, которая повысилась на 7,74%. В контрольной группе эффективность атаки также улучшилась на 3,5%. Различия между эффективностью атаки в конце педагогического эксперимента в опытных и контрольной группах статистически достоверно ($p < 0,05$).

Обучение тактико-техническим действиям при использовании разработанной нами методики позволяет в течение 15 недельных микроциклов значительно повысить уровень физической и технической подготовленности самбистов: в тесте (PWC_{170}), определяющем уровень физической работоспособности (в опытных группах улучшение 28,85%, в контрольной группе – 5,03%, различия между группами достоверны $p < 0,05$), в тестах, определяющих координационные способности (улучшение показателей в опытных группах – 18,1%, в контрольной – 3,4%, различия достоверны – $p < 0,05$).

Разработана нечеткая регрессионная модель, которая по результатам предварительных испытаний самбистов в начале педагогического эксперимента прогнозирует результаты испытаний в конце педагогического эксперимента. Прогнозную регрессионную модель планируется использовать для управления процессом подготовки самбистов.

Разработанная авторами методика обучения соревновательным упражнениям в самбо может применяться для физической и технической подготовки и для совершенствования логических компонентов по организации и реализации КДС атакующих приемов как универсальное средство в различных видах единоборств.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранкин С. Ю., Сафошин А. В., Стрелков В. И. Инновационная педагогика и психология в спорте: колл. моногр. – М.: РАМОС, 2013. – 432 с.
2. Умаров М. К., Новиков А. А. Совершенствование основных атакующих приемов самбистов // Вестн. спортивной науки. – 2010. – № 4. – С. 10–13.
3. Домрачев В. Г., Полещук О. М. О построении регрессионной модели при нечетких исходных данных // Автоматика и телемеханика. – 2003. – № 11. – С. 74–83.
4. Полещук О. М., Комаров Е. Г. Методы и модели обработки нечеткой экспертной информации. – М.: Энергоатомиздат, 2007. – 288 с.
5. Полещук О. М., Комаров Е. Г. Построение нечетких регрессионных моделей в условиях групповой экспертной информации // Вестн. Московского гос. ун-та леса – Лесной вестник. – 2014. – Т. 18, № 4 (104). – С. 170–175.
6. Комаров Е. Г., Полещук О. М. О подходах к построению нечетких регрессионных моделей в условиях групповой экспертной информации // Международная конференция по мягким вычислениям и измерениям. – 2013. – Т. 2. – С. 11–14.
7. Poleshchuk O., Komarov E. The determination of rating points of objects and groups of objects with qualitative characteristics // Annual Conference of the North American Fuzzy Information Processing Society – NAFIPS 2009. – С. 5156416.
8. Полещук О. М. Математическая модель обработки экспертных оценок // Вестн. Московского гос. ун-та леса – Лесной вестник. – 2005. – № 6 (42). – С. 161–164.
9. Полещук О. М., Полещук И. А. Нечеткая кластеризация элементов множества полных ортогональных семантических пространств // Вестн. Московского гос. ун-та леса – Лесной вестник. – 2003. – № 1. – С. 117–127.
10. Теория, методика и практика физического воспитания: учеб. пособие / Ч. Т. Иванков, А. В. Сафошин, А. Я. Габбазова, С. Ч. Мухаметова. – М.: МПГУ, 2014. – 392 с.
11. Маркин П. С. Подготовка самбистов на основе преимущественного выполнения атакующих приемов в партере: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – М., 2004. – 127 с.

12. Интерактивный полигон как необходимое условие повышения потенциала предельных возможностей спортсменов в единоборствах / М. К. Умаров, А. А. Новиков, Е. Я. Крупник [и др.] // Вестн. Московского гос. ун-та леса – Лесной вестник. – 2015. – № 2. – С. 200–209.
13. Умаров М. К. Формирование логических компонентов технико-тактических действий в единоборствах на основе самбо // Вестн. Московского гос. ун-та леса – Лесной вестник. – 2014. – № 4. – С. 241–245.
14. Гасанов Р. Г., Иванков Ч. Т., Сафощин А. В. Повышение технико-тактической подготовки юных дзюдоистов с учетом динамических ситуаций соревновательной деятельности // Наука и Школа. – 2015. – № 1. – С. 135–141.
1. Barankin S. Yu., Safoshin A. V., Strelkov V. I. *Innovatsionnaya pedagogika i psikhologiya v sporte: coll. monogr.* Moscow: RAMOS, 2013. 432 p.
2. Umarov M. K., Novikov A. A. Sovershenstvovanie osnovnykh atakuyushchikh priemov sambistov. *Vestn. sportivnoy nauki.* 2010, No. 4, pp. 10–13.
3. Domrachev V. G., Poleshchuk O. M. O postroenii regressionnoy modeli pri nechetkikh iskhodnykh dannykh. *Avtomatika i telemekhanika.* 2003, No. 11, pp. 74–83.
4. Poleshchuk O. M., Komarov E. G. *Metody i modeli obrabotki nechetkoy ekspertnoy informatsii.* Moscow: Energoatomizdat, 2007. 288 p.
5. Poleshchuk O. M., Komarov E. G. Postroenie nechetkikh regressionnykh modeley v usloviyakh gruppovoy ekspertnoy informatsii. *Vestn. Moskovskogo gos. un-ta lesa – Lesnoy vestnik.* 2014, Vol. 18, No. 4, pp. 170–175.
6. Komarov E. G., Poleshchuk O. M. O podkhodakh k postroeniyu nechetkikh regressionnykh modeley v usloviyakh gruppovoy ekspertnoy informatsii. In: *Mezhdunarodnaya konferentsiya po myagkim vychisleniyam i izmereniyam.* 2013, Vol. 2, pp. 11–14.
7. Poleshchuk O., Komarov E. The determination of rating points of objects and groups of objects with qualitative characteristics. In: *Proceedings of the 28th International Conference of the North American Fuzzy Information Processing Society, NAFIPS 2009.* P. 5156416.
8. Poleshchuk O. M. Matematicheskaya model obrabotki ekspertnykh otsenok. *Vestn. Moskovskogo gos. un-ta lesa – Lesnoy vestnik.* 2005, No. 6 (42), pp. 161–164.
9. Poleshchuk O.M., Poleshchuk I.A. Nechetkaya klasterizatsiya elementov mnozhestva polnykh ortogonalnykh semanticheskikh prostranstv. *Vestn. Moskovskogo gos. un-ta lesa – Lesnoy vestnik.* 2003, No. 1, pp. 117–127.
10. Ivankov Ch. T., Safoshin A. V., Gabbazova A. Ya., Mukhametova S. Ch. *Teoriya, metodika i praktika fizicheskogo vospitaniya: ucheb. posobie.* Moscow: MPGU, 2014. 392 p.
11. Markin P. S. Podgotovka sambistov na osnove preimushchestvennogo vypolneniya atakuyushchikh priemov v partere. *PhD dissertation (Education).* Moscow, 2004. 127 p.
12. Umarov M. K., Novikov A. A., Krupnik E. Ya. (et al.) Interaktivnyy poligon kak neobkhodimoe uslovie povysheniya potentsiala predelnykh vozmozhnostey sportsmenov v edino-borstvakh. *Vestn. Moskovskogo gos. un-ta lesa – Lesnoy vestnik.* 2015, No. 2, pp. 200–209.
13. Umarov M. K. Formirovanie logicheskikh komponentov tekhniko-takticheskikh deystviy v edino-borstvakh na osnove sambo. *Vestn. Moskovskogo gos. un-ta lesa – Lesnoy vestnik.* 2014, No. 4, pp. 241–245.
14. Gasanov R. G., Ivankov Ch. T., Safoshin A. V. Povyshenie tekhniko-takticheskoy podgotovki yunyykh dzyudoistov s uchedom dinamicheskikh situatsiy sorevnovatelnoy deyatelnosti. *Nauka i Shkola.* 2015, No. 1, pp. 135–141.

Сафощин Александр Викторович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета
e-mail: av.safoshin@mpgu.edu

Safoshin Alexandr V., PhD in Education, Professor, Theoretical bases of physical training and sports Department, Moscow State University of Education
e-mail: av.safoshin@mpgu.edu

Умаров Мухамед Курешевич, доцент кафедры физической культуры и спорта Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана

e-mail: murad-u@mail.ru

Umarov Mukhamed K., Associate Professor, Physical training and sports Department, Moscow State Technical University named after N. E. Bauman

e-mail: murad-u@mail.ru

Полещук Ольга Митрофановна, доктор технических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана

e-mail: poleshchuk@mgul.ac.ru

Poleshchuk Olga M., ScD in Engineering, Professor, Mathematics Department, Moscow State Technical University named after N. E. Bauman, Mytishchi branch

e-mail: poleshchuk@mgul.ac.ru

Иванков Чингис Тагирович, доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета

e-mail: cht.ivankov@mpgu.edu

Ivankov Chingis T., ScD in Education, Professor, Theoretical bases of physical training and sports Department, Moscow State University of Education

e-mail: cht.ivankov@mpgu.edu

Комаров Евгений Геннадиевич, доктор технических наук, профессор кафедры информационно-измерительных систем и технологии приборостроения Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана

e-mail: komarov@mgul.ac.ru

Komarov Evgeniy G., ScD in Engineering, Professor, Information-measuring systems and technologies of engineering physics Department, Moscow State Technical University named after N. E. Bauman, Mytishchi branch

e-mail: komarov@mgul.ac.ru

Авдонин Сергей Михайлович, доцент кафедры физического воспитания Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана

e-mail: sambo1954@mail.ru

Avdonin Sergey M., Associate Professor, Physical Training Department, N. E. Bauman Moscow State Technical University

e-mail: sambo1954@mail.ru

Гасанов Руслан Гурбанович, аспирант Московского педагогического государственного университета

e-mail: gasanov89@mail.ru

Gasanov Ruslan G., Post-graduate student, Moscow State University of Education

e-mail: gasanov89@mail.ru

УДК 372.893
ББК 74.26

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОЧНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ РОССИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А. З. Рудман

Аннотация. В статье раскрыт вопрос, актуальность которого несомненна. Наряду с геноцидом мировая история знает и не столь явные формы этнической дискриминации.

В данной статье рассказывается о том, как на основе работы с источниками познакомить обучающихся с еще одной трагической страницей истории еврейского народа, жившего в Российской империи при Николае I.

В 1827 г. Николай I распространил рекрутскую повинность на евреев, введя повышенную норму. Малолетних – с двенадцати до восемнадцати лет – направляли в батальоны и школы кантонистов «для приготовления к военной службе». Эти годы не засчитывали в 25-летний армейский срок.

Военной службе придавали значение «воспитательной меры». Целью указа также было уменьшить количество иноверцев (иудеев) и обратить их в христианство.

В статье анализируются документальные свидетельства очевидцев, людей разных вероисповеданий и национальностей (Ехезкеля Котика, А. И. Герцена и В. А. Гиляровского).

Ключевые слова: кантонист, евреи, дискриминация, Николай I, личностные результаты обучающихся.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SOURCES DURING THE STUDY OF RUSSIAN HISTORY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

A. Z. Rudman

Abstract. The article reveals the issues which are relevant even in our days. Along with the genocide, the world history knows about the less obvious forms of ethnic discrimination.

The article provides information on how to acquaint students with one of most tragic pages in the history of Jews who lived in the Russian Empire during the rule of Nikolay I using the sources in their studies.

In 1827 Nikolay I spread the conscription of Jews introducing higher standards.

For all cantonists their 25-year term of service began after they reached the age of 18 and was distributed into the army, but Jewish boys were taken for cantonists at the age of 12.

The main goal behind the compulsory military service was the integration of Jews into Russian society (effectively to the detriment of their religious and national identities).

The article presents documentary evidence of the witnesses, people of different nationality and religion (Y. Kotik, A. I. Gerzen, V. A. Gilyarovski).

Keywords: cantonist, Jews, discrimination, Nicholas I, personality results of students.

Работа с фрагментами источников на уроках истории – это один из эффективнейших и интереснейших методических аспектов работы обучающихся и педагога на занятиях.

В исторической науке историческими источниками считают все продукты жизнедеятельности людей, содержащие в себе факты,

которые доносят до нас реальные события жизни в единстве непосредственного отражения и свидетельствуют о закономерном развитии исторического общества [1, с. 24].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) ставит определенные задачи: новое понимание роли знания и образовательного компонента.

та образования, формирование универсальных учебных действий, формирование компетенций, позволяющих обучающимся действовать в новой обстановке на качественно более высоком уровне.

Наряду с этим на первый план выходят такие требования, как умение изучать и систематизировать информацию из различных исторических источников.

Урок истории не всегда позволяет в своих рамках рассмотреть различные дополнительные аспекты истории нашей страны, расширить и углубить знания о подчас трагических и страшных сторонах жизни национальных окраин Российской империи, о черте оседлости и т. д. Часто вопросы, требующиеся отдельного, дополнительного рассмотрения, выносятся на внеклассное занятие или изучаются на занятиях исторического кружка.

Мемуары – «современные истории» – вид источников личного происхождения, целью которых является индивидуальная фиксация общественно значимых событий с целью передать их в эволюционном целом [2, с. 473].

К началу XX в. принадлежат, например, мемуары Ехезкеля Котика «Мои воспоминания», которые до сих пор остаются весьма популярным, многократно переиздававшимся и наиболее часто используемым историческим источником.

В своих воспоминаниях автор, свидетель эпохи, описывает различные страницы нашей истории, истории лиц еврейской национальности, жизни национальных окраин Российской империи, в частности, рассказывает о детях-кантонистах.

«Как раз к моему восьмилетию вышел знаменитый указ о том, чтобы брать в солдаты евреев с восьми лет, чтобы их можно было крестить» [3, с. 527] (Закон о мобилизации, специально касающийся евреев, опубликованный впервые в 1827 г., оставался в силе до 1856 г. Котику было 8 лет в 1855 г., в разгар Крымской войны, а здесь имеется в виду указ 1853 г. об увеличении числа призываемых в армию евреев и разрешении забирать в армию каждого, не имеющего паспорта... По закону запрещалось призывать моложе чем с 12 лет, но на деле было схвачено много подростков, начиная с 8 лет, которые выдавались за 12-летних.)

Различные документы, наряду с учебником и словом учителя, всегда выступали важным источником знаний. Изменение целей и содержания образования требует значительного повышения удельного веса и качества работы обучающихся с документами [4, с. 34].

Все неадаптированные, не предназначенные специально для обучения школьников, а порожденные иными социальными потребностями тексты – личные дневники, частная переписка, мемуары-автобиографии и т. д. – рассматриваются как база для отбора доступных для обучающихся источников.

Изучение национальной истории, культуры позволяет помочь обучающимся осознать свою национальную идентичность, увидеть историю своего народа через взаимосвязь с историей других народов Российской империи.

Обратимся к одной из самых трагических страниц истории еврейского населения 2-й четверти XIX в.: указ Николая I о призыве еврейских детей на военную службу.

Современные школьники, согласно ФГОС основного общего образования, должны уметь проводить поиск необходимой информации в одном или нескольких источниках (материальных, текстовых, изобразительных и др.).

Обратимся к практике.

На уроке для достижения личностных результатов обучающимся были предложены познавательные задания, которые являются одним из средств формирования знаний обучающихся о национальной политике России XIX в. Познавательное задание требует от ученика активизации всех познавательных процессов: мышления, воображения, памяти, внимания и т. д. Традиционно их делят на образные, логические и оценочные.

Познавательные задания направлены на формирование оценочных суждений и личностного отношения к результатам национальной политики России XIX в.

В этих целях обучающимся предлагаются отрывки различных фрагментов. Для сравнения представлены фрагменты произведений А. И. Герцена (1812–1870) и В. А. Гиляровского (1855–1935). Фрагменты документов раздавались каждому обучающемуся. Использование текстов позволило сформировать более полные и прочные знания, конкретизировать и

углубить их, проиллюстрировать изучаемые вопросы, обеспечить доказательность теоретических положений, идей, более прочное запоминание учебного материала и дать собственную оценку событиям.

1. А. И. Герцен так писал о проведении сбора детей для пополнения русской армии:

« – ...Набрали ораву... жиденят с восьми-девятилетнего возраста. <...> Сначала было их велели гнать в Пермь, да вышла перемена, гоним в Казань. <...> “Беда, да и только, треть осталась на дороге” (и офицер показал пальцем в землю). Половина не доедет до назначения, – прибавил он. <...> – Мрут, как мухи...

Привели малюток и построили в правильный фронт. Это было одно из самых ужасных зрелищ, которые я видал, – бедные, бедные дети! Мальчики двенадцати, тринадцати лет еще кое-как держались, но малютки восьми, десяти лет... Ни одна черная кисть не вызовет такого ужаса на холст.

Бледные, изнуренные, с испуганным видом, стояли они в неловких толстых солдатских шинелях со стоячим воротником, обращая какой-то беспомощный, жалостный взгляд на гарнизонных солдат, грубо равнявших их; белые губы, синие круги под глазами показывали лихорадку или озноб. И эти больные дети без ухода, без ласки, обдуваемые ветром, который беспрепятственно дует с Ледовитого моря, шли в могилу» («Былое и думы») [5, с. 235].

2. В. А. Гиляровский:

«– Эдак-то нас маленькими драли... Ах, как меня пороли! Да, вы, господа юнкера, думаете, что я, Иван Иванович Ярилов? <...> Я, братцы, и сам не знаю, кто я такой есть. Меня в мешке из Волынской губернии принесли в учебный полк. <...> Ездили воинские команды по деревням с фургонами и ловили по задворкам еврейских ребятишек... Схватят в мешок и в фургон. Многие помирали дорогой, а которые не помрут, привезут в казарму, окрестят и вся недолга. Вот и кантонист.

– А родители-то узнавали деток?

– Никаких родителей. Недаром же мы песни пели: “Наши сестры – сабли востры”... Розог да палок я съел – конца-краю нет...» («Мои скитания») [6, с. 29].

После разбора документов обучающимся предлагается их сравнить и сопоставить свиде-

тельства о наборе несовершеннолетних детей, сыновей младших воинских званий, на военную службу.

Вопросы к документам:

- Какое событие в жизни евреев Российской империи приводится в произведениях авторов, представленных выше?

- Какие национальности, по представленным свидетельствам, призывались в русскую армию?

- Какую цель преследовало царское правительство, вырывая детей из привычной среды?

- Подумайте, для чего детям меняли веру? Какую роль играла религия в жизни людей различных национальностей в XIX в.? Выскажите свое мнение, обоснуйте его.

- Почему Иван Иванович Ярилов, от лица которого дан отрывок, говорит: «и сам не знаю, кто я такой есть?» Подумайте. Как проходил призыв по указу Николая I?

Современные школьники, согласно ФГОС основного общего образования, *должны уметь сравнивать данные разных источников, выявлять их сходство и различия.*

В этих целях обучающимся предлагаются сравнить отрывки различных фрагментов: представлены фрагменты произведений Ехезкеля Котика и указ императора Николая I о призыве евреев на военную службу. Фрагменты документов раздавались каждому обучающемуся.

3. «....Как раз к моему восьмилетию вышел знаменитый указ о том, чтобы брать в солдаты евреев с восьми лет, чтобы их можно было крестить.

Таких цыплят брали только один год. Позже поняли, что это было большой ошибкой. Может, один процент всех детей крестились, и даже это происходило под большим давлением. Их очень мучили, пока добивались, чтобы, может, один из сотни крестился.

А до этого матери всячески убеждали своих детей, чтобы те не крестились, и давали с собой каждому кантонисту пару тфиллинчиков. В сердце у них оставался материнский запрет вместе с ее слезами, и они ни в коем случае не хотели изменять еврейской вере...» [3, с. 526].

4. «...Евреи принимались к призыву с 12 лет. <...> При этом допускались всевозможные злоупотребления: в рекруты сдавали прежде все-

го сирот, детей вдов (порой в обход закона – единственных сыновей), бедняков, неугодных руководству общины лиц (вольнотумцев и непокорных); мальчиков 7–8 лет, которых по ложной присяге 12 свидетелей записывали 12-летними...» [7, с. 75].

После разбора фрагментов документов обучающимся предлагается сравнить оба документа и сопоставить свидетельства о наборе детей еврейской национальности на военную службу.

Вопросы к документам:

- Как Вы думаете, почему Николай I решал вопрос формирования армии таким образом? Какие события во внешней политики России второй половины XVIII – первой четверти XIX в. послужили причинами такого указа?

- В армии при Николае I таких детей насильно крестили. С какой целью это делалось?

- Какую цель преследовало царское правительство, вырывая детей из привычной среды?

- Подумайте, для чего малолетних детей призывали на военную службу? Выскажите свое мнение, обоснуйте его.

Современные школьники, согласно ФГОС основного общего образования, должны *уметь приводить оценки исторических событий и личностей, изложенные в учебной литературе*.

Обучающимся предлагается прочитать и ответить на вопросы по фрагменту воспоминания Ехезкеля Котика:

5. «При Николае I в Киеве еврей боялся выйти на улицу. Плывшие на берлинах по Днепру из Пинска в Николаев ночевали у себя в каютах, боясь выйти в город, чтобы переночевать в отеле. А если кто-то и решался, то боялся высунуть из окна голову. Если еврей шел купить товар в воскресенье – обыкновенно, у русского, поскольку ни одного еврейского торговца там не было – то платить приходилось столько, сколько запрашивал продавец. И горе еврею, если он осмелится предложить меньше. Тут же получит по зубам, будет избит до крови, не смея при этом сказать ни слова в свою защиту. Ведь тут, на этом месте, он вообще стоять не смеет!... Почти то же, что можно видеть сейчас.

Но позже, при Александре II, в Киеве образовалась еврейская община из пятидесяти тысяч евреев. Среди них были миллионеры, сахарозаводчики. Крупнейшие бакалейные магази-

ны процветали тогда в Киеве» [3, с. 473].

- Какие исторические события изменили жизнь евреев?

- Почему в стране, которая издревле была многоконфессиональной и многонациональной, было такое отношение к «иноверцам»? Подумайте, с чем это связано?

- Согласны ли вы с утверждением, что уровень культуры страны определяется уровнем веротерпимости и толерантности? Объясните свой ответ.

Современные школьники, согласно ФГОС основного общего образования, должны *уметь определять и объяснять (аргументировать) свое отношение к наиболее значительным событиям и личностям в истории и их оценку* [8, с. 5].

Для более образного восприятия обучающимся предлагается рассмотреть картину знаменитого художника XIX в. Якова Степановича Башилова (1839–1896), наглядно показывающую встречу матери и сына-кантониста.

Учитывалось, что для более полного осмысления картины, замысла художника обучающиеся сначала получают общее представление о картине, затем переходят от общего восприятия к осмыслению сюжета, различных образов, деталей картины.

Подготовка к восприятию картины проводилась с помощью беседы. Ставились вопросы:

- Почему на картине мальчик одет в военную форму? Что держит в руках ребенок? Предположите, кем он служит в армии?

- Какие эмоции выражает лицо матери, увидевшей своего сына?

- Матери, чьих детей 8–9 лет насильно забирали и увозили, пока были силы, бежали за повозками, увозившими их сыновей, крича им вслед: «Сохрани веру свою! Помни имя свое!» Как вы понимаете данные слова?

С целью объективного оценивания ситуации в России во второй четверти XIX в. обучающимся предлагается прочитать воспоминания Ехезкеля Котика о еврейских погромах, которые регулярно проходили в империи.

6. «От киевской еврейской общины остались одни развалины. Именно этого хотели погромщики, и этого они вполне добились, так как состоятельные евреи, которые не были разграблены, – обанкротились, город выглядел,

как после землетрясения. За несколько дней евреи постарели, и кроме глубокого стога, никто ничего не мог из себя выжать. На многих улицах, в особенности на Подоле, земля была покрыта перьями, изодранными рубахами, посудой и мебелью.

Потом на улице стали часто попадаться группы погромщиков, которых вели в участок – какое-то утешение для больных еврейских чувств. Есть какой-то закон, какая-то управа на бандита, на кровожадного зверя. Но тут же мы убедились, что это не так. Из участков погромщиков сразу освободили, и они с наглыми ухмылками крутились по улицам...

Тут стало ясно, что надеяться нам не на кого (до этого еще кто-то надеялся).

И особенно это стало ясно, когда на улицах развесили предупреждения от губернатора: в случае повторения беспорядков, в погромщиков будут стрелять.

Раньше-то не догадались...

Погром сопровождался всеми деталями – бесчестьем женщин, избиением больных, разбитой мебелью, грабежом магазинов с отправкой награбленного в деревни.

Из больших еврейских магазинов сильно пострадали бакалейные лавки Розенберга, чей убыток достиг миллиона рублей, дом Бродского, где разграблено было без меры и счета, и еще некоторые...»

● Подумайте, какие исторические события привели к еврейским погромам?

● Почему власти Киева сразу не реагировали на действия погромщиков? Почему не предпринимались меры для их задержания и наказания в соответствии с тяжестью преступления?

● Как вы понимаете предупреждение губернатора, что «в случае повторения беспорядков, в погромщиков будут стрелять»? Кого киевский губернатор считает погромщиком?

Значение работы с документами, фрагментами источников, воспоминаниями огромно, оно никогда не подвергалось сомнению в методической литературе.

Педагоги-историки и обществоведы Н. В. Андреевская, В. Н. Вернадский, Л. Н. Боголюбов, А. А. Вагин, Б. П. Голованов, Н. Г. Дайри, М. А. Зиновьев, А. Г. Колосков, П. С. Лейбенгруб, И. Я. Лернер, Н. А. Рожков, Н. В. Сперанская, М. М. Стасюлевич, А. И. Стражев в своих рабо-

тах, которые в настоящее время считаются классическими, неоднократно указывали, что систематическая работа с документами позволяет расширить и углубить знания школьников, усилить доказательную сторону ответа ученика с опорой на документ, обеспечить глубокое осмысление и усвоение изучаемых фактов; привлечение документов способствует формированию умений обучающихся самостоятельно их читать, сравнивать и систематизировать содержащийся в них материал, делать выводы, используя текст документа для аргументации, анализировать и обобщать факты; целенаправленное использование документов позволяет развивать и расширять познавательный интерес у школьников, активизирует внимание; работа с документами помогает становлению творческой деятельности обучающихся; изучение документов активизирует формирование гражданских качеств личности; документы имеют нравственный и мировоззренческий потенциал.

Это позволило сделать вывод о том, что полезность введения в учебный процесс документов не нуждается в доказательствах.

Педагогическая ценность документальных свидетельств, очевидцев давних событий заключается в том, что у обучающегося открывается возможность заглянуть во внутренний мир человека (автора документа), определить свое отношение к мыслям, чувствам, оценке автора, к его личности, событиям, о которых он рассказывает.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бирюков С. А.* Работа с архивными документами на уроках истории // Преподавание истории в школе. – 1999. – № 5. – С. 16–22.
2. *Данилевский И. Н.* Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники Российской истории: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: РГГУ, 2000.
3. *Котик Е.* Мои воспоминания. – Тель-Авив, 1998.
4. *Боголюбов Л. Н.* Работа с документами в процессе обществоведческого образования // Преподавание истории и обществознания в школе. – 1998. – № 4. – С. 34–38.
5. *Герцен А. И.* Былое и думы. – М.: Эксмо, 2007. – 635 с.

6. Гиляровский В. А. Мои скитания. – М.: Азбука, 2015. – 416 с.
7. Краткая Еврейская энциклопедия. – Иерусалим, 1988. – Т. 4.
8. ФГОС ООО. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 09.12.2016).
3. Kotik E. *Moi vospominaniya*. Tel Aviv, 1998.
4. Bogolyubov L. N. Rabota s dokumentami v protsesse obshchestvovedcheskogo obrazovaniya. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole*. 1998, No. 4, pp. 34–38.
5. Herzen A. I. *Byloe i dmy*. Moscow: Eksmo, 2007. 635 p.

REFERENCES

1. Biryukov S. A. Rabota s arkhivnymi dokumentami na urokakh istorii. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1999, No. 5, pp. 16–22.
2. Danilevskiy I. N. *Istochnikovedenie: Teoriya. Istoriya. Metod. Istochniki Rossiyskoy istorii: ucheb. posobie dlya studentov vuzov*. Moscow: RGGU, 2000.
6. Gilyarovskiy V. A. *Moi skitaniya*. Moscow: Azbuka, 2015.
7. Kratkaya Evreyskaya entsiklopediya. Jerusalem, 1988. Vol. 4.
8. Federal state academic standard of general education. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (accessed: 09.12.2016).

Рудман Анна Зольевна, аспирант кафедры методики преподавания истории, обществознания и права института гуманитарных наук и управления Московского городского педагогического университета
e-mail: channy@mail.ru

Rudman Anna Z., Post-graduate student, Methods of teaching History and Law Department, Institute of the Humanities and Management, Moscow City University
e-mail: channy@mail.ru