

Наука и Школа

Nauka i Shkola

№ 6, 2020

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал является рецензируемым изданием
Издается с 1996 г. Выходит 6 раз в год

Учредитель и издатель:

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий Высшей аттестационной комиссии (ВАК).

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 014427 от 1 февраля 1996 г.

Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу «Пресса России» – **85008**.

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

Тел.: + 7 (499) 730-38-61

E-mail: naukaishkola@mail.ru

Сайт журнала: nauka-i-shkola.ru

© МПГУ, 2020

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.

ISSN 1819-463X

Science and School

№ 6, 2020

ALL-RUSSIAN
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal is a peer-reviewed scientific publication
The journal was founded in 1996. Comes out 6 times a year

The founder and the publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Moscow Pedagogical State University”

Journal is included by Higher Attestation Commission of RF in the List of leading
peer-reviewed scientific editions, published in the Russian Federation.

The Journal is registered in the State Press Committee of the Russian Federation.
Certificate of registration № 014427 of February 01, 1996.

Subscription index in the United Catalogue «Pressa Rossii» – **85008**.

Address: 119571, Moscow, Vernadskogo avenue, 88, office 446.

Tel.: +7 (499) 730-38-61

E-mail: naukaishkola@mail.ru

Website: nauka-i-shkola.ru

© MPGU, 2020

Editor's views may differ from the authors' opinions.

In case of partial or complete reproduction of the journal materials,
the reference to «Science and School» Journal is mandatory.

Редакционный совет:

Дронов В. П. (главный редактор), первый проректор МПГУ, доктор географических наук, профессор, академик РАО

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

Гольдберг Э. А., директор Института нейронаук А. Р. Лурии (США), PhD

Гончаров М. А., профессор Кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластёнина, директор Научно-образовательного центра теории, истории образования и педагогической компаративистики Института педагогики и психологии МПГУ, доктор педагогических наук, доцент, член бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

Джуринский А. Н., профессор Кафедры теории и практики начального образования Института детства МПГУ, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Дин Дэкэ, заместитель председателя Ассоциации по науке и технике провинции Шэньси, КНР, PhD

Масанао Такеда, профессор Университета Хаккай-Такуен, Саппоро (Япония), PhD, иностранный член РАО

Мясников В. А. главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

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

Полонский В. М., главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Розов Н. Х., декан Факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

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

Редакционная коллегия:

Абашева Д. В., профессор Кафедры русской классической литературы Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор

Агеносов В. В., заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры истории журналистики и литературы ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, академик РАЕН, Петровской академии наук и искусств, доктор филологических наук, профессор

Алмазова А. А., директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Аргунова М. В., методист Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма, кандидат биологических наук, доктор педагогических наук, доцент

Арзамасцева И. Н., профессор Кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, доцент

Бондарев А. П., заведующий кафедрой отечественной и зарубежной литературы переводческого факультета МГЛУ, доктор филологических наук, профессор

Готовцева А. Г., профессор факультета журналистики Института Массмедиа РГГУ, доктор филологических наук, доцент

Егупова М. В., профессор Кафедры теории и методики обучения математике и информатике Института математики и информатики МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Жигорева М. В., профессор Кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики Института детства МПГУ, доктор педагогических наук, профессор

Ильченко Н. М., заведующий кафедрой русской и зарубежной филологии НГПУ им. К. Минина, доктор филологических наук, профессор

Ким Т. К., заведующий Кафедрой теоретических основ физической культуры и спорта МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Князев В. Н., профессор Кафедры философии Института социально-гуманитарного образования МПГУ, доктор философских наук, профессор

Короткова М. В., профессор Кафедры методики преподавания истории Института истории и политики МПГУ, руководитель творческой лаборатории «Музейная педагогика», кандидат педагогических наук, доктор исторических наук, доцент

Кузьменко Г. А., профессор Кафедры теоретических основ физической культуры и спорта МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Левушкина О. Н., профессор Кафедры методики преподавания русского языка МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Мескин В. А., профессор кафедры русской и зарубежной литературы филологического факультета РУДН, доктор филологических наук, профессор

Никола М. И., заведующий Кафедрой всемирной литературы Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор

Речицкая Е. Г., профессор Кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики Института детства МПГУ, кандидат педагогических наук, профессор

Рыжов А. Н., профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластёнина Института педагогики и психологии МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

Сибгатуллина А. Т., старший научный сотрудник Отдела литературы народов Российской Федерации и СНГ ИМЛИ им. А. М. Горького РАН, ведущий научный сотрудник отдела истории Востока Института востоковедения РАН, доктор филологических наук, профессор

Славина В. А., заведующий Кафедрой журналистики и медиакоммуникаций Института журналистики, коммуникации и медиаобразования МПГУ, доктор филологических наук, профессор

Солдаткина Я. В., профессор Кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, доцент

Уваров А. Ю., и.о. заведующего отделом содержания образования и проектирования образовательных процессов Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» РАН, доктор педагогических наук, профессор

Урюпин И. С., профессор Кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии МПГУ, доктор филологических наук

Филатова Ю. О., профессор Кафедры логопедии Института детства МПГУ, доктор педагогических наук, профессор

Черемных Г. В., профессор Кафедры декоративного искусства и художественных ремесел Художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГУ, кандидат педагогических наук, доцент

Черник В. Э., заведующий кафедрой педагогики Мурманского арктического государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент

Состав редакции:

Выпускающий редактор: *Г. В. Альперина*
 Переводчик: *М. А. Геворкова*
 Дизайн, верстка: *Н. И. Лисова*

Editorial Council:

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

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

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

Ding Deke, Assistant Chairman, Science and Technology Association of Shaanxi Province (China), PhD

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

Goldberg E. A., Director, Luria Neuroscience Institute, PhD

Goncharov M. A., ScD in Education, Associate Professor, Professor, V. A. Slavyonin Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education; Director, Scientific and Educational Center for Theory, History of Education and Pedagogical Comparative Studies, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University; Member of the Bureau of the Scientific Council on the Issues of History of Education and Pedagogical Science of the Russian Academy of Education

Masanao Takeda, Professor, University of Hakkai-Takuen, Sapporo (Japan), PhD, foreign member of Russian Academy of Education

Myasnikov V. A., Chief Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, ScD in Education, Academician, Russian Academy of Education

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

Polonskiy V. M., Chief Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, ScD in Education, Corresponding Member of Russian Academy of Education

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

Editorial Board:

Abasheva D. V., Professor, Russian Classical Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology, Professor

Agosov V. V., Honored Scientist, Professor, History of Journalism and Literature Department, A.S. Griboedov Institute of International Law and Economics, Academician, Russian Academy of Natural Sciences, Peter's Academy of Sciences and Arts, ScD in Philology, Professor

Almazova A. A., Director of the Institute of Childhood, Chairperson, Department of Speech Therapy, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Associate Professor

Argunova M. V., Methodist, Moscow Children and Youth Center for Ecology, Local History and Tourism, ScD in Education, PhD in Biology, Associate Professor

Arzamastseva I. N., Professor, Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology, Associate Professor

Bondarev A. P., Chairperson, Domestic and Foreign Literature Department, Moscow State Linguistic University, ScD in Philology, Professor

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

Chernik V. E., Chairperson, Pedagogics Department, Murmansk Arctic State University, PhD in Education, Associate Professor

Egupova M. V., Professor, Elementary Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education

Filatova Yu. O., Professor, speech therapy Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Professor

Gotovtseva A. G., Professor, Journalism Faculty, Institute of Mass media, Russian State University for the Humanities, ScD in Philology, Associate Professor

Ilchenko N. M., Chairperson, Russian and Foreign Philology Department, K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, ScD in Philology, Professor

Kim T. K., Chairperson, Theoretical Foundations of Physical Culture and Sport Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Associate Professor

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

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

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

Levushkina O. N., Professor, Russian Language Teaching Methods Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Associate Professor

Meskin V. A., Professor, Russian and Foreign Literature Department, Philology Faculty, Peoples' Friendship University of Russia, ScD in Philology, Professor

Nicola M. I., Chairperson, World Literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology, Professor

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

Ryzhov A. N., Professor, V. A. Slastyonin Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Associate Professor

Sibgatullina A. T., Senior Researcher, Department of Literature of the Peoples of the Russian Federation and the CIS, A. M. Gorky Institute of World Literature, Russian Academy of Sciences, Leading Researcher, Department of Oriental History, Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, ScD in Philology, Professor

Slavina V. A., Chairperson, Journalism and Media Communications Department, Institute of Journalism, Communication and Media Education, Moscow Pedagogical State University, Doctor of Philology, Professor

Soldatkina Ya. V., Professor, Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology, Associate Professor

Uryupin I. S., Professor, Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology

Uvarov A. Yu., Senior Researcher, Federal Research Center "Informatics and Management", Russian Academy of Sciences, ScD in Education, Professor

Zhigoreva M. V., Professor, Inclusive Education and Surdopedagogy Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Professor

Editorial staff:

Executive editor G. V. Alperina

Translator M. A. Gevorkova

Design and layout: N. I. Lisova

Подписано в печать 29.12.2020.

Формат 70x100/16.

Тираж 1000 экз. Усл. печ. л. 19,18.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов, включенных Высшей аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям:

- 10.01.00 – Литературоведение:** 10.01.01 Русская литература; 10.01.02 Литература народов Российской Федерации; 10.01.03 Литература народов стран зарубежья; 10.01.10 Журналистика.
- 13.00.00 – Педагогические науки:** 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия); 13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

Литературоведение (10.01.00)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

- Колядич Т. М.** Картина мира в романах Ш. Идиатуллина «Город Брежнев» и «Бывшая Ленина» 11
- Валиуллина Р. Р.** Образ Казани в контексте проблемы городского текста 20
- Купцова И. А., Бучкина Е. А.** Этнокультурная идентичность в современной удмуртской литературе: роль мифологических образов 31
- Беляков Д. А.** Трансформация жанра Bildungsroman в творчестве Томаса Манна и Германа Гессе 40

Педагогические науки (13.00.00)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

- Лубков А. В., Гордиенко О. В., Соколова А. А.** Антропоцентрический принцип цифровизации образования 48
- Приступа Е. Н., Гончаров М. А., Щербина А. И.** Инновационные формы практической подготовки специалистов, работающих с семьями 57
- Аргунова М. В., Моргун Д. В.** Реализация дополнительного экологического образования в программе воспитания – 2020 71

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- Кибыш А. И.** Реформа высшего образования в Польше: взгляд в будущее 80

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Сафонова А. В.** Педагогические аспекты взаимодействия высших военных учебных заведений по совершенствованию подготовки профессиональных кадров в период Великой Отечественной войны 90
- Никонов В. В., Денисов М. В.** Особенности подготовки преподавателей для воскресных и церковно-приходских школ в Российской империи в конце XIX – начале XX в. 97

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Долгоаршинных Н. В.** Портрет учителя изобразительного искусства общеобразовательной организации (по материалам аттестации учителей изобразительного искусства Московской области)104

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Матвеева М. Д.** Игровые технологии как средство активизации учащихся к учебной деятельности на уроках русского языка114
- Родионова И. О.** О системе упражнений для формирования орфографических действий посредством когнитивно-коммуникативного подхода120
- Тихонов П. С.** Дистанционные образовательные технологии как инструмент повышения квалификации учителей физики в области формирования у школьников умения решать экспериментальные олимпиадные задачи130
- Петрусевич П. Ю.** Формирование умений монологической и диалогической речи на иностранном языке у студентов медицинских вузов138
- Тархан Л. З., Эминова Э. Р.** Модель формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий148
- Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А.** Механизмы индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзии158

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

- Алпеева Л. С., Лихачева М. Е.** Инфографика как одно из средств преодоления лингвистической тревоги иностранных военнослужащих в процессе обучения русскому языку как иностранному165
- Плетнев А. Л., Плетнева Л. А.** Особенности решения геометрических и логических задач на примере математической олимпиады школьников «Шаг в будущее»176
- Савельева Н. Н.** Тьюторское сопровождение старшеклассников программы «Интеллект» в профильных классах педагогической направленности183
- Свириденко Т. Е.** Актуальность поиска инновационных решений формирования основ экологической культуры современного школьника193
- Биба А. Г., Князева Л. С.** Условия реализации системно-деятельностного подхода к обучению русскому языку в начальной школе203
- Игнатова В. В., Пименова Е. Ю.** Критерии сформированности духовно-творческого потенциала обучающихся в пространстве дополнительного образования212

СЛОВО ПРЕДОСТАВЛЯЕТСЯ

- Радынова О. П.** Развитие основ художественной культуры у детей дошкольного возраста средствами интеграции искусств221
- Попова Г. С.** Методы вхождения в тексты эпоса олонхо227

Literary Studies (10.01.00)

LITERARY TEXT: LEARNING AND TEACHING

Kolyadich T. M. Picture of the world in Sh. Idiatullin's novels "Brezhnev City" and "Former Lenin Street"	11
Valiullina R. R. Image of Kazan in the context of the city text problem	20
Kuptsova I. A., Buchkina E. A. Ethnocultural identity in contemporary Udmurt literature: the role of mythological images.	31
Belyakov D. A. Transformation of the bildungsroman genre in Th. Mann and H. Hesse's works	40

Pedagogics (13.00.00)

EDUCATIONAL STANDARDS AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Lubkov A. V., Gordienko O. V., Sokolova A. A. Anthropocentric principle of education digitalization.	48
Prystupa E. N., Goncharov M. A., Shcherbina A. I. Innovative forms of practical training for specialists working with families	57
Argunova M. V., Morgun D. V. Implementation of additional ecological education in the upbringing program – 2020	71

EDUCATION ABROAD

Kibysh A. I. Higher education reform in Poland: a look into the future	80
---	----

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGY

Safonova A. V. Pedagogical aspects of higher military educational institutions cooperation to improve training of professional personnel during the Great Patriotic War.	90
Nikonov V. V., Denisov M. V. Features of training teachers for Sunday and Parochial schools in the Russian Empire in the late XIX – early XX century	97

PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

- Dolgoarshinnykh N. V.** Portrait of an art teacher of a general education organization (based on the certification of art teachers in Moscow region)104

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

- Matveeva M. D.** Gaming technologies as a means of promoting students' learning activity at Russian language lessons114
- Rodionova I. O.** A system of exercises for forming spelling activities through a cognitive and communicative approach120
- Tikhonov P. S.** Distance learning technologies as a tool to improve the qualifications of physics teachers in forming students' ability to solve experimental Olympiad tasks130
- Petrusevich P. Yu.** Formation of monologic and dialogic speech skills in a foreign language for medical students138
- Tarhan L. Z., Eminova E. R.** The foreign language communicative culture formation model of basic school students by means of digital technologies148
- Kuzmicheva T. V., Afonkina Yu. A.** Mechanisms of individualization of the educational environment within the conditions of inclusion158

PEDAGOGICAL SEARCH

- Alpeeva L. S., Likhacheva M. E.** The use of infographics as a means of overcoming the linguistic anxiety of foreign servicemen in the process of teaching Russian as a foreign language165
- Pletnev A. L., Pletneva L. A.** Features of solving geometric and logical problems on the example of "Step to the future" Olympiad176
- Savelyeva N. N.** Tutor support for high school students of the "Intellect" program in specialized pedagogically oriented classes183
- Sviridenko T. E.** The relevance of finding innovative solutions to form the basics of environmental culture of modern schoolchildren193
- Biba A. G., Knyazeva L. S.** Conditions for implementing a systemic and activity-based approach to Russian language teaching in elementary school203
- Ignatova V. V., Pimenova E. Yu.** Criteria for the well-formed qualities of spiritual and creative potential of students in the space of additional education212

THE FLOOR IS GIVEN....

- Radynova O. P.** Development of the basics of art culture in preschool children by means of integrating art.221
- Popova G. S.** Methods of understanding the texts of the Olonkho Epos.227

УДК 821.161.1
ББК 83

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-11-19

КАРТИНА МИРА В РОМАНАХ Ш. ИДИАТУЛЛИНА «ГОРОД БРЕЖНЕВ» И «БЫВШАЯ ЛЕНИНА»

Т. М. Колядич

Аннотация. Автором ставятся цели прояснить особенности отражения действительности в романах Ш. Идиатуллина «Город Брежнев» и «Бывшая Ленина». В ходе контекстного анализа выявляются особенности создания картины мира определенного времени с помощью авторского описания, внутренней речи героев, монологов, диалогов как главных характерологических средств; ключевых слов, речевых сигналов. Автор приходит к выводам, что картина мира отражается четко и конкретно, временные детали доминируют, наблюдается контаминация элементов разных жанров (использованы компоненты школьной повести, «женского романа», журналистского расследования, очерка). Результаты могут быть использованы при дальнейшей разработке типологии романа, выявлении тенденций развития современного литературного процесса; введены в качестве основы анализа при изучении творчества конкретного автора. Используются основные методы – типологический, сравнительно-исторический, компаративный.

Ключевые слова: картина мира, особенности повествования, современная литература, герой, речевые сигналы, жанр, Ш. Идиатуллин.

PICTURE OF THE WORLD IN SH. IDIATULLIN'S NOVELS „BREZHNEV CITY” AND „FORMER LENIN STREET”

T. M. Kolyadich

Abstract. The author aims to clarify the features of the reflection of reality in the novels by Sh. Idiatullin „Brezhnev City” and „The Former Lenin street”. The context analysis reveals the peculiarities of creating a picture of the world of a certain time with the help of the author's description, inner speech of heroes, monologues, dialogues as the main characterological means, key words, speech signals... The author comes to the conclusion that the picture of the world is reflected clearly and specifically, time details dominate, there is contamination of elements of different genres (used components of the school story, „women's

© Колядич Т. М., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

novel”, journalistic investigation, essay). The results can be used for further development of the novel’s typology, identification of trends in the modern literary process; introduced as a basis for analysis when studying the work of a particular author. The main methods used are typological, comparative-historical, and comparative.

Keywords: *world picture, narrative features, modern literature, hero, speech signals, genre, Sh. Idiatullin.*

Изучение особенностей отношений определенного времени происходит не только с помощью исторических исследований, но и воспоминаний и романов. В них в образной форме воссоздаются особенности быта, связей, взглядов, поведения. Для читателя они становятся своеобразным учебником жизни, поскольку авторы выводят свою философию бытия. Если это действительно происходит указанным образом, то выстраиваемая модель суждений нуждается в подробном и обстоятельном описании.

Методологической основой статьи стали исследования, посвященные понятиям «художественный мир», «картина мира». Термин «картина мира» впервые ввел Л. Витгенштейн в «Логико-философском трактате» (1921), в антропологии и семиотике основывались на трудах Л. Вайсгерберга. В отечественной культуре «национальная картина мира» подробно описана в трудах Г. Гачева [1, с. 6].

В качестве методологического инструментария также привлечены исследования картины мира А. Вежбицкой [2], Ю. М. Лотмана [3], В. А. Лукова [4], М. В. Осориной [5; 6], Ю. С. Степанова [7], М. П. Чередниковой [8], посвященные изучению субкультуры. Нами также учтены исследования, посвященные современной литературе, А. Татаринова [9], М. Черняк [10], Я. Солдаткиной [11].

Соединение инструментария из сопредельных областей (философии, культурологии) и современного литературоведения (семиотики) позволяет прояснить своеобразие отражения действительности в произведениях XXI в., отличающихся использованием приемов смежных искусств (монтажные, визуальные, сценические практики). Цель

статьи направлена на установление принципов описания, чтобы определить типологическую парадигму подобных текстов.

Исследователи справедливо замечают, что картина мира в каждой конкретной эстетической системе отличается своими особенностями. Она формируется «в процессе художественной коммуникации через посредство образа или комплекса взаимодействующих образов» [12].

Выскажем свою точку зрения, нам представляется, что точнее следует говорить о «национальной картине мира», отличающейся устойчивыми компонентами, которые А. Вежбицкая называет концептами [2]. Подробная классификация понятия, обозначаемого как «константы», рассматривается Ю. С. Степановым [7]. В подобной системе структура образов и мотивная организация являются равнозначными сюжетообразующими компонентами, из которых и образуется художественное пространство произведений. Похожей точки зрения придерживается и В. А. Луков: «Картина мира – это система культурных констант тезауруса» [4; 13].

Актуальность статьи заключается в том, что устанавливается своеобразие создания картины мира на основе писательских интенций одного из активных участников современного литературного процесса, Ш. Идиатуллина, чьи произведения постоянно обсуждаются критиками и читателями, поскольку в своих романах он ставит острые и неоднозначные проблемы, предлагая свое восприятие реальности определенного времени [14]. Однако в исследовательской литературе авторские намерения пока не нашли полного осмысления и описания. В этом заключается новизна статьи.

Основная проблематика произведений Ш. Идиатуллина связана с изображением мира ребенка, подростка и юноши. О своих намерениях в связи с публикацией романа «Город Брежнев» (2018) автор сообщает: «По собственному признанию, долго ждал, когда кто-нибудь напишет книгу о советском детстве на переломном этапе: “про андроповское закручивание гаек, талоны на масло, гопничьи ‘моталки’, ленинский зачет, перефотканные конверты западных пластинок, первую любовь, бритые головы, нунчаки в рукаве...” А потом понял, что ждать можно бесконечно, – и написал книгу сам» [15, с. 5].

Автор практически обозначил фабулу своей книги, в которой главным героем является мальчик Артур. В романе «Город Брежнев» (2017) Ш. Идиатуллин продолжает рассматривать темы детства и становления сознания, являвшиеся объектом описания в повестях «Убыр» (2012) и «Убыр. Никто не умрет» (2013). Именно с публикаций данных произведений началась известность писателя.

Ш. Идиатуллин определяет и жанровое своеобразие «Города Брежнева»: «по сути это исторический роман, “неглубокое ретро”. Продолжая мысль автора, отметим, что речь идет о событиях недавнего прошлого, середины восьмидесятых годов, когда происходит смена поколенческой стратегии и субкультуры, что и превращает описываемое в факт истории. Автор последовательно и обстоятельно воссоздает мир подростка, используя жанровую модель «школьной повести», характеризующуюся особой системой персонажей, типом конфликта, своеобразной пространственно-временной и сюжетно-композиционной организацией» [16].

Конструктивные элементы жанра школьной повести соединяются с другими романскими особенностями. Поскольку повествование ведется от лица героя, используется и сюжетная схема воспоминаний. Одновременно вводятся элементы модели журналистского расследования. Столь сложное жанровое образование позволяет создать особую картину миру.

Остановимся на обозначенных особенностях подробнее. Прежде всего, отметим приемы, позволяющие вывести хронотоп произведения и структуру образа. Исследователь справедливо замечает: «Мир произведения... возможный мир, содержащий в себе особую форму условности» проявляется в реалистическом романе «с подробно выписанными характерами и историческими обстоятельствами» [8, с. 249].

В нашем случае детально прописывается окружение героя, та среда, в которой ему приходится существовать и, в соответствии с временными обстоятельствами, выживать. М. И. Чередникова обозначает явление как «замкнутое детское сообщество», которое объединяется внешне по месту пребывания, общения [9, с. 60].

Первым местом пребывания героя становится лагерь, в самом начале повествования дается подробная характеристика разных видов подобных учреждений и отмечают основные занятия («война» за право слушать свою музыку, физкультурные упражнения, дискотеки) (перечисленным событиям посвящена первая часть романа).

Возвращаясь в город, герой попадает в иную среду, родители получают новую квартиру, он переходит в другую школу, где у него завязываются новые непростые отношения. «Чего там, я понял по дороге. И даже малость обозлился, что пацаны сперва меня не учитывали». Автором вводится антитеза – «свой» – «чужой», «тот» – «другой»: «обошлись без меня, шикарно обошлись», «я усек наконец, что у пацанов уже свои дела, в которые меня, кента из чужого комплекса, посвящать не слишком интересно» [15, с. 60]. Лексика временного свойства – «кент».

Ш. Идиатуллиным последовательно отражается подростковая культура со своими законами и установками, ведется разговор о правилах поведения. Своеобразным критерием становится слушание «правильной музыки»: «А дальше как в игре в палки: сержант помнит наизусть полтора десятка названий групп, играющих тяжелую музыку, лейтенант умеет рисовать названия этих групп хищными буквами и без ошибок»

[15, с. 232–233]. Обладание «мафоном» (автором вводится временная деталь) становится мечтой.

Автор обращает внимание и на правила ношения определенной одежды. Герой замечает: «– Ну правильно, это второй комплекс, они в красных с помпонами ходят, кресты, на, больше никаких одинаковых не оставалось, на ГЭС в «Спорттовары» ездили, вот и борзеют, чтобы не ржали над ними» [15, с. 235].

Оценка дается не только подростками, но и взрослыми: «Вазых сперва решил, что это приبلудные стройбатовцы, – они были одинаково одеты в телогрейки защитного цвета и просторные темные штаны, кажется, из бабкиного драпа. Потом разглядел сине-белые “петушки” и понял, что у солдатиков на шапках не может быть написано “Ski”, как, впрочем, и любого другого нерусского слова» [15, с. 245].

Введение в авторскую речь разговорной лексики, уменьшительно-ласкательных суффиксов свидетельствует о появлении несобственно-прямой речи и внутренних монологов героя. Разные точки зрения позволяют создать объемную картину мира.

Одежда становится отличительным признаком и одновременно частью характеристики личности. Общество создает свои клички, игры, истории (происходит внутреннее объединение элементов субкультуры), языковые особенности. Одновременно обозначается и время действия. Атрибутивные признаки среды постоянно проясняются и уточняются (таково отношение к «теляге», телогрейке). Ношение ватника, необходимого для защиты, является знаковым для того мира, в котором оказывается герой.

Другое объяснение происходящего следует в диалоге между учителем физкультуры и завучем: «короткая стрижка – это то же самое, что широкие штаны, олимпийки и кулаки с мозолями? Это, Зинаида

Ефимовна, чтобы, как они говорят, махаться удобнее было. Драться, значит. Всерьез, не как в кино каком-нибудь» [15, с. 158].

Описание игр соответствует стилистике картины мира, упоминаются «квадрат», палки. «Их там шобла целая, чертей семь, все с палками, а один еще ножом махал, мелкий такой, сучонок, ладно хоть не пырнул» [15, с. 180].

В играх обозначаются разные миры, оценка дается героиней: «времена были другие», «попроще и победнее». «Идиотские игры» с другими пацанами проходят на фоне строек «с залитыми водой глинистыми котлованами, с торчащей арматурой, с черными катакомбами нижних этажей и вскрытыми лестницами верхотуры» [15, с. 190].

Но именно в строящихся комплексах новогграда складывается сообщество со своей мифологией, в «длинном доме шесть ноль-один находится» – таинственный «Ташкент». В авторском описании находим пояснение: «Ташкентом» называлась лестничная площадка на девятом, верхнем этаже шестого подъезда «сороконожки» шесть-ноль-один. «Названием “Ташкент” обязан салабону, который, попав сюда впервые после двухчасовой гонки промеж сугробов за пластилиновой шайбой, блаженно выдохнул: “Бля, теплынь, Ташкент прямо”. К тому времени площадка была почти постоянным штабиком для местных, и не только местных» [15, с. 210]. Картина мира героя обозначается соответствующей лексикой («салабон», «сороконожка», «бля»).

При воссоздании мира детства мы встречаемся с целым рядом устойчивых образов-мифологем¹. Мифологема «дом», объединяющая определенный круг понятий, не только обозначает реальный объект, некое культурное пространство, но и становится воплощением широкого круга философско-нравственных умозаключений автора. Она выступает как центр, вокруг которого создается внутреннее текстовое

¹ Нами использована терминология словаря «Восточно-славянский фольклор», где мифологема определяется как «единица мифологической системы, имеющая самостоятельную семантику» (Минск: Наука и техника, 1993. С. 155).

пространство произведения. Значимыми оказываются отдельные составляющие – «комната», «магазин», «двор» «школа, «памятник», «автобус».

При этом движение повествования направлено изнутри во внешнюю среду. Поэтому характеризуется не жилище героя, а места проживания других персонажей. Когда Артур оказывается в доме влюбленной в него девочки, то замечает: «ничего – ни люстры, ни “стенки” с хрусталем, ни ковров, ни чеканки на стенках, ни даже телевизора» [15, с. 197]. Антитеза становится основным приемом, позволяющим выстроить отношения героев на оппозиции «тот – другой». В конце повествования отношения меняются, герои сближаются после болезни героя, одновременно в соответствии с жанровой парадигмой «школьной повести» происходит взросление персонажа.

Чувство инаковости возникает также во время визита к сверстнику: «В детской коробок было поменьше, а мебели побольше – кушетка, маленький столик с табуреткой, телефонный аппарат на полу и импортный, наверное японский, кассетный магнитофон на стопках книг и кассет. И плакаты на стенах, блестящие и страшные, с патлатыми гитаристами в непристойных позах и с огненными языкастыми буквами поперек» [15, с. 360]. Автор сосредотачивается на мелочах, свойственных детскому восприятию, таким образом отражается его восприятие мира. Подробности становятся временной деталью. Поскольку повествование ведется от лица персонажа, главным становится не авторская, а психологическая характеристика в виде реакции на события. Все привычно в этом мире, спокойно и обыденно. И все рушится после совершенного преступления.

Оценка увиденного героем обычно дается другими персонажами, родителями и сверстниками. Та же типовая квартира, похожая на ту, в которой живут Вафины и где они побывали в гостях, кажется матери героя неприбранной, «бардак людям показывают», привлекает только «обалденно стильное покрывало» [15, с. 197]. Для жен-

щины важен ее мир, она устраивает его постепенно, нарушения вызывают чувства отторжения. Оценка проявляется в ситуативном нарративе и через разговорную лексику («обалденно», «везунчик»); наречие «вообще» выполняет функцию установочного (коннотационного) свойства.

В описаниях особое значение приобретает указание на границу. «Главное – что тут он, под боком, из окна не увидишь, так со второго крика выдернешь, чтоб встал, как лист перед травой. И сразу на душе спокойней». В прошлом отношения складывались непросто – пришлось сына выпустить «одного, вместе с такими же пацанами с ключами на резинке»; оценка дается следующая – «сама его выпустила в эти идиотские игры, к чужим пацанам» [15, с. 191].

Как отмечает М. В. Осорина, в детском мире особое значение приобретает «край», который «играет роль ключевого элемента в пространственно-символических “картах мира”» [6, с. 18]. В романе Ш. Идиатуллина граница вводится постоянно, позволяя обозначить с помощью контраста отношения основных героев. Выстраивая свою новую жизнь, Марина мечтает о том, какой будет ее будущая комната: «в общагах, в которых ей пришлось жить, посторонняя жизнь лезла в уши, глаза и поры, чем бы ты ни занималась» [15, с. 122]. «Комната придумывалась светлой, с прильнувшей к потолку люстрой, репродукцией Сальвадора Дали на стене... и кучей свободного места» [15, с. 114].

Мечта другого героя об особенном городе рушится: «Надоел ему этот город сквозняков, длиннющих панелек, неработающих лифтов, прикрытых старыми транспарантами, грязи по колено и сугробов по пояс. До визга надоел, оказывается. Здесь не жить хорошо, а на грузовике насквозь проезжать [15, с. 686]. Романтическое мировидение героя резко контрастирует с той реальностью, в которой он оказывается. На антитезе мировосприятий, наивно созерцательного и прагматично жесткого, выстраивается временная картина мира. Устройство города обозначается и героями,

и автором, таким образом создается объемное изображение.

Очевидно, что автору важно показать картину мира разных поколений. Подобное намерение сохраняется и в следующем романе «Бывшая Ленина» (2019). Один мир постоянно связывается с другим, создавая пространственные отношения.

Своя картина мира, определенная средой описывается при воссоздании общества взрослых. В первую группу персонажей входят Лена и ее муж, вступающие в конфликтные отношения из-за предстоящих выборов. Героиня говорит, обращаясь к молодежи, что мир будущего должен менять – иначе у их поколения «не будет ни силы, ни перспективы», «вы должны менять на политику государства... выбирая того главу города, который будет работать в ваших интересах» [17, с. 220]. Разговорный нарратив позволяет выразить точку зрения. Правда, в «идеальной картине мира», которая манит других героев, «глава, конечно, подчиняется», и права на свою точку зрения иметь не будет.

Организация архитектоники (внутренней структуры) происходит и с помощью системы ключевых средств. В рассуждениях Оксаны постоянно повторяется слово «мир», оно становится лейтмотивом поведения героини, позволяя сформировать особое пространство: «Мир велик, паспорт есть, язык есть, два с половиной, молодая, сильная, умелая – не пропаду» [17, с. 53].

Своеобразным средством обозначения картины мира становится другое ключевое слово – «квартира». Оно выводится через топоним, вынесенный в название романа – «Бывшая Ленина», следует оценка – «которую Данил несклоняемо называл бывшая Ленина». Словосочетание «бывшая Ленина» повторится несколько раз, позволит автору обозначить пространство романа. «В квартире на Ленина рядом с входной дверью была небольшая, метр на метр, комнатка без окон. Свекровь переименовала ее в кладовку и хранила соленья-варенья. А Лена вслед за тетей Леной называла комнату темнушкой, держала там несезонную верхнюю одежду...» [17, с. 127].

Иначе представлены рассуждения Оксаны: «бывшая Ленина осталась чужой и чуждой». Оппозиция «тот – другой», «чужой» – «родной» поясняется. «Нельзя считать своим дом, в котором ты даже пол не вымыл, не говоря уже об окнах. Оксане не нравилась ни улица, тихая и уютная, ни подходы к дому, довольно удобные, ни ухоженный двор, ни красиво состарившийся дом, ни, само собой, квартира» [17, с. 326]. Точное и афористичное высказывание относится к плану героини, оно дополняется авторской иронией.

Повторяясь в текстовом пространстве понятия «дом», «улица», «город», расширяют значение «бывшая Ленина». Именно эту квартиру передадут в наследство Саше, дочери главных героев: «А теперь есть квартира, своя собственная, какая-никакая ценность, пусть в центре вонючей дыры» [17, с. 264].

Саша относится ко второй группе персонажей, которую образуют молодые люди, обладающие своей философией: «У Саши сроду не было никакого особенного имущества: ну, одежда, книжки, телефон, ноутбук, сережки вот бабины – и все» [17, с. 264]. Снова авторская речь соединяется с внутренним монологом героя, на что указывает речевой сигнал в виде частицы «ну».

Цифровое поколение определяет свою жизнь определенными ценностями: не обременять себя особыми заботами, жить одним днем, получать от жизни удовольствие, хотя некоторые и стремятся выучиться на определенную профессию: «весь на новаторах и турбонаддуве» [17, с. 261].

«Тебе сильнее все стипендия нужна, что ли? Будет у тебя полторы тыщи, три раза в кафе сходить, из-за этого молодость гробить?» [17, с. 265].

Для героев особое значение приобретает вписанность в коллектив, следует: «быть нормальной, не тупить, ловить возможности» [17, с. 259]. «Просто покатаемся, погуляем. И все за их счет» [17, с. 258].

Сформулировав характеристики культурной картины мира, В. А. Луков показал ее назначение для социального субъекта как его наиболее существенной ориентации

в окружающем мире, наполненным физическими, символическими, виртуальными объектами, соотношенными со смыслами формируемой субъектом конструкции того, что он называет своим миром¹ [4].

Постоянно вводя описания жилищ, автор показывает, что обстановка соответствует образу жизни, где на первый план выдвигаются совместные встречи для мейн хард в трансляции Fight Night, необременительный секс («бойфренд на выходной»), Иммерсированный мир предполагает интерактивную среду, которая заменяют реальность.

«Холостяцкий режим», жизнь в съемных квартирах доминируют: «На кухне жили холодильник, стол и три табурета. Комната была обставлена с той же лапидарностью: кроме электроники – телепанели на полстены, приставок с колонками и пары ноутбуков... Пара костюмов на плечиках висела на вбитом над потолком, чтобы нечаянно не уронить, гвозде» [17, с. 71].

Определительными маркерами поколения становится лексика, герои говорят на своем социальном языке: «супер-пупер-

адидас», «хейтить», «даркнёт», «инвайс» «бубнеж», «синопсис». Автор специально подчеркивает, что точно фиксирует картину мира: «я пишу почти всегда про “здесь и сейчас”» [17, с. 263].

Обобщим сделанные нами наблюдения.

Особенностью идиостиля писателя является четкое обозначение пространства героев, которое составляет их картину мира. Стремясь отразить его, автор использует «комплекс взаимодействующих образов». Конкретное описание превращается в типичное, становясь моделью общества определенного времени. Сказанное подтверждается, прежде всего, выбранными автором названиями произведений. Кроме того, особое значение приобретают вещественные, предметные временные, портретные, топосные детали, становящиеся маркерами текстового поля. Автором используются различные способы описания – авторская речь, несобственно-прямая речь героев, внутренние монологи и диалоги. Картина мира становится объемной и многогранной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гачев Г. Национальные образы мира. Курс лекций. М.: Academia, 1998. 443 с.
2. Вежбицкая Л. А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
3. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. М.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2018. 448 с.
4. Кузнецова Т. Ф. Культурная картина мира как ядро тезауруса в концепции Владимира Андреевича Лукова // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2015. № 3 (май–июнь). С. 5–16. URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/3/Kuznetsova_Cultural-World-View/ (дата обращения: 17.07.2020).
5. Осорина М. В. О стратагемах детской субкультуры // Традиционная культура и мир детства: материалы междунар. науч. конф. «XI Виноградовские чтения». Ульяновск, 1998. Ч. 3. С. 5–11.
6. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве взрослых. М. – Харьков – Минск, 2000. 288 с.
7. Степанов Ю. Константы. Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры, 2004. 824 с.
8. Чередникова М. П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии. Ульяновск: Лаборатория культурологии, 1995. 256 с.
9. Татаринцов А. Пути новейшей прозы: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 248 с.

¹ Понятие цифровой культуры рассматривается в монографии М. И. Черняк [10].

10. Черняк М. Проза цифровой эпохи. М.: ФЛИНТА: Наука, 2019. 328 с.
11. Солдаткина Я. В. Литература в звуке, цвете и движении: историко-литературные основы медиасловесности: учеб.-метод. пособие. М.: Директ-медиа, 2019. 265 с.
12. Хайруллин Р. З. О национальных картинах мира // Многонациональная российская литература: актуальные аспекты рецепции и интерпретации: моногр. / Д. В. Абашева, Т. М. Колядич, В. К. Сигов [и др.]. М.: Русайнс, 2019. С. 73–91.
13. Кузнецова Т. Картина мира // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2008. № 4 – Культурология. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/4/Kuznetsova/> (дата обращения: 20.06.2020).
14. Владимирский В. Художественная литература на свалке. Спорная книга: Шамиль Идиатуллин. Бывшая Ленина. URL: <https://gorky.media/context/hudozhestvennaya-literatura-na-svalke/> (дата обращения: 18.07.2020).
15. Идиатуллин Ш. Город Брежнев. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 704 с.
16. Бурдина С. В., Шумилова О. А. Эволюция жанра школьной повести в русской литературе XX века // Вестн. Пермского ун-та. 2016. Вып. 2 (34). DOI: <https://doi.org/10.17072/2037-6681-2016-2-128-134>.
17. Идиатуллин Ш. Бывшая Ленина. М.: АСТ, 2019. 442 с.
18. Сухих И. Структура и смысл: Теория литературы для всех. М.: Азбука: Азбука-Аттикус. 2016. 544 с.

REFERENCES

1. Gachev G. *Natsionalnye obrazy mira. Kurs lektsiy*. Moscow: Academia, 1998. 443 p.
2. Vezhbitskaya L. A. *Yazyk. Kultura. Poznanie*. Moscow: Russkie slovari, 1996. 416 p.
3. Lotman Yu. M. *Vnutri myslyashchikh mirov*. Moscow: Azbuka: Azbuka-Attikus, 2018. 448 p.
4. Kuznetsova T. F. Kulturnaya kartina mira kak yadro tezaurusa v kontseptsii Vladimira Andreevicha Lukova. *Informatsionnyy gumanitarnyy portal "Znanie. Ponimanie. Umenie"*. 2015, No. 3 (May–June), pp. 5–16. Available at: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2015/3/Kuznetsova_Cultural-World-View/ (accessed: 17.07.2020).
5. Osorina M. V. O stratagemakh detskoy subkultury. In: *Traditsionnaya kultura i mir detstva. Proceedings of international scientific conference "XI Vinogradovskie chteniya"*. Ulyanovsk, 1998. Part 3, pp. 5–11.
6. Osorina M. V. *Sekretnyy mir detey v prostranstve vzroslykh*. Moscow – Kharkov – Minsk, 2000. 288 p.
7. Stepanov Yu. *Konstanty. Slovar russkoy kultury*. Moscow: Yazyki russkoy kultury, 2004. 824 p.
8. Cherednikova M. P. *Sovremennaya russkaya detskaya mifologiya v kontekste faktov traditsionnoy kultury i detskoy psikhologii*. Ulyanovsk: Laboratoriya kulturologii, 1995. 256 p.
9. Tatarinov A. *Puti noveyshey prozy: uchebnoe posobie*. Moscow: FLINTA: Nauka, 2017. 248 p.
10. Chernyak M. *Proza tsifrovoy epokhi*. Moscow: FLINTA: Nauka, 2019. 328 p.
11. Soldatkina Ya. V. *Literatura v zvuke, tsvete i dvizhenii: istoriko-literaturnye osnovy mediaslovestnosti: ucheb.-metod. posobie*. Moscow: Direkt-media, 2019. 265 p.
12. Khayrullin R. Z. O natsionalnykh kartinakh mira. In: Abasheva D. V., Kolyadich T. M., Sigov V. K. et al. *Mnogonatsionalnaya rossiyskaya literatura: aktualnye aspekty retseptsii i interpretatsii: monogr.* Moscow: Rusayns, 2019. Pp. 73–91.
13. Kuznetsova T. Kartina mira. *Informatsionnyy gumanitarnyy portal "Znanie. Ponimanie. Umenie"*. 2008. No. 4 – Kulturologiya. Available at: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/4/Kuznetsova/> (accessed: 20.06.2020).

14. Vladimirskiy V. Khudozhestvennaya literatura na svalke. Spornaya kniga: Shamil Idiatullin. Byvshaya Lenina. Available at: <https://gorky.media/context/hudozhestvennaya-literatura-na-svalke/> (accessed: 18.07.2020).
15. Idiatullin Sh. *Gorod Brezhnev*. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2017. 704 p.
16. Burdina S. V., Shumilova O. A. Evolyutsiya zhanra shkolnoy povesti v russkoy literature XX veka. *Vestn. Permskogo un-ta*. 2016, Iss. 2 (34). DOI: <https://doi.org/10.17072/2037-6681-2016-2-128-134>.
17. Idiatullin Sh. *Byvshaya Lenina*. Moscow: AST, 2019. 442 p.
18. Sukhikh I. *Struktura i smysl: Teoriya literatury dlya vseh*. Moscow: Azbuka: Azbuka-Attikus. 2016. 544 p.

Колядич Татьяна Михайловна, профессор кафедры русской литературы XX и XX вв., Московский педагогический университет

e-mail: kolyadich53@mail.ru, tm.kolyadich.mpgu.edu

Kolyadich Tatyana M., Professor, Russian literature of the XX century Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: kolyadich53@mail.ru, tm.kolyadich.mpgu.edu

Статья поступила в редакцию 24.07.2020

The article was received on 24.07.2020

УДК 82.0

ББК 83.3(2Рос=Тат)

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-20-30

ОБРАЗ КАЗАНИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ГОРОДСКОГО ТЕКСТА

Р. Р. Валиуллина

Аннотация. Статья посвящена анализу степени изученности казанских символов и мифологем в научных исследованиях и презентации этих образов в художественной литературе. В статье рассматривается образ Казани в произведениях русских, татарских, а также особого пласта – русскоязычных писателей Казани. Подобная литература «пограничья» может формировать городской сверхтекст. Проведен историко-литературный обзор работ, посвященных образу Казани, и системы контекстов (исторический, мифологический, ландшафтный и т. д.). Рассмотрены произведения, имеющие упоминание о Казани и представляющие образ Казани, национальные символы. Определены принципы выявления сверхтекста: структурно-семиотический метод и контекстный подход позволяют систематизировать и классифицировать все упоминания о Казани в рамках каталога мотивов и образов. Выявлена главная характеристика Казани как особого толерантного семантического пространства.

Ключевые слова: Казань, город, сверхтекст, национальные образы, структурно-семиотический метод, контексты.

IMAGE OF KAZAN IN THE CONTEXT OF THE CITY TEXT PROBLEM

R. R. Valiullina

Abstract. The article analyzes the extent to which Kazan symbols and mythology are studied in scientific research and the presentation of these images in fiction literature. The article deals with the image of Kazan in the works of Russian, Tatar, and a special layer – Russian writers of Kazan. Such literature „frontier” can form an urban super-text. A historical and literary review of works devoted to the image of Kazan, and the system of contexts (historical, mythological, landscape, etc.) has been done. The works that have a mention of Kazan and represent the image of Kazan and national symbols are considered. The principles of super-text detection are defined: structural-semiotic method and context-

© Валиуллина Р. Р., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

tual approach allow systematizing and classifying all mentions of Kazan within the catalog of motifs and images. The main characteristic of Kazan as a special tolerant semantic space has been revealed.

Keywords: *Kazan, city, super-text, national images, Structural and Semiotic Method, contexts.*

Изучение городского текста является важной проблемой современного литературоведения, так как в общекультурном поле регионального сверхтекста происходит формирование современной национальной идентичности. В отечественном литературоведении интерес к городским текстам возник более 80 лет назад, когда были опубликованы работы Н. П. Анциферова о литературных образах Петербурга. В 1984 г. состоялся выпуск «Трудов по знаковым системам», включавших в себя концептуальные для изучения городских текстов статьи Ю. М. Лотмана и В. Н. Топорова. В России урбанистические исследования в значительной степени обязаны трудам тартуско-московской семиотической школы и масштабному проекту питерских ученых «Метафизика Петербурга» (реализация проекта началась с 1992 г.). В начале нового столетия центры изучения городской культуры возникли в Воронеже, Саратове, Новосибирске, на Украине и в Казахстане» [1, с. 32].

Город Казань – столица Республики Татарстан – имеет долгую и давнюю историю упоминания и выписывания его облика в произведениях художественной литературы разных народов и эпох. Данная тема нашла свое воплощение на страницах многочисленных краеведческих изданий и художественных альбомов. Среди наиболее близких к филологии изданий следует упомянуть сборник «Казань в художественной литературе» (составители В. В. Аристов, А. Г. Каримуллин, В. А. Климентовский) [2, с. 5]. Собранные в указанных изданиях фрагменты произведений, осколочные текстовые образования позволяют говорить о художественном облике города Казани в творчестве писателей и в русской и татарской литературах в целом как устойчивым идей-

но-художественном лейтмотиве, поднимающемся до статуса собирательного образа.

Лингвисты рассматривают различные аспекты концепта «Казань», культурологи анализируют многонациональные, полиэтнические и поликонфессиональные проявления духовной жизни обитающего в Казани социума. Для всех этих исследований характерно описание Казани как особого толерантного семантического пространства. Наиболее значимо данный подход проявился в статье известного специалиста в области региональных сверхтекстов Э. Ф. Шафранской «Мифология Казани в прозе А. Хаирова», где она обозначила проблему «тиражирования сигнатур города (в том числе и мифологических) всеми пишущими о Казани» [3, с. 96]. Термин *сигнатура* введен в научный оборот литературоведом Т. В. Цивьян: это некий «минимальный набор признаков», которые «тиражировались в бесчисленных словесных и несловесных, художественных и нехудожественных текстах» [4, с. 334]. В статье рассмотрено творчество современного казанского писателя Аделя Хаирова. В трех произведениях – «Казань – Курочки», «Одна улица на двоих», «Буфет Йозефа» – представлена мифология казанского текста русской культуры (под мифологией локального текста автор понимает тиражирование сигнатур города всеми пишущими о Казани). Именно такой видится литературная миссия современного писателя Аделя Хаирова. Его проза продолжает развивать существующий в русской культуре прецедент казанского текста – воплощать мифологию города, рефлексирова в контексте хрестоматийных казанских сюжетов как из художественных произведений, так и из биографий прославленных писателей.

Образ Казани у Хаирова, с одной стороны, традиционно вписан в ориенталистский

дискурс, с другой – он, скорее, резонирует с послесайдовским посториенталистским дискурсом, выраженным в интенциях Хаирова, что находит теоретическое подтверждение в современных концепциях ориентализма [5, с. 12]. Эдвард Саид, один из зачинателей развенчания ориентализма, указывавший на отсутствие в нем гуманистической сущности, говорит о посториенталистских культурных формах и создаваемых ими структурах чувства [6, с. 52], о постколониальной деформации, отраженной в людских умах в виде деформированных идей [6, с. 54].

Указанный структурно-семиотический подход позволяет систематизировать и классифицировать упоминания о Казани в рамках каталога мотивов и образов, выявить их парадигматические (вертикальные) и горизонтальные (межтекстовые) связи, что является основной целью данной статьи. Методология и научный инструментарий этого научного направления были разработаны В. Топоровым и Ю. Лотманом в трудах о Петербургском тексте. Позднее они были развиты и дополнены в работах Н. Е. Меднис, А. П. Люсого, Э. Ф. Шафранской, Э. Ш. Галимовой и других ученых. Созданный данными учеными инструментарий геопоэтики мы используем для реализации исследовательской задачи – анализа и систематизации различных описаний Казани в художественной литературе.

Степень изученности данной темы крайне невелика. Помимо упомянутой выше статьи Э. Ф. Шафранской следует выделить статью Г. И. Зайнуллиной «Программирующая мощь казанского текста» [7]. В ней автор описывает семантическое пространство казанского мифа как оппозицию двух сакральных локусов, существующих в метатекстах соответственно русской и татарской культур. В поисках символических структур Казани Г. Зайнуллина выделяет верхнюю и нижнюю части города и представляет несколько семантических маркеров как составляющих элементов казанского словаря. Во-первых, это слова-эндемики как последствия двуязычия, во-вторых, маркеры ориентального экзотизма, затем мусульманские клише речево-

го общения (благопожелания и соболезнования), в-четвертых, особый русско-татарский человеческий состав этого города [7, с. 217]. Г. Зайнуллина более детально расшифровывает указанные компоненты городского текста Казани и отмечает татарские глоссы и интерференции, каламбурную этимологию татарских топонимов, экзотические артефакты и национальную кухню [7].

Также нам представляется важным использовать теоретические наработки Э. Галимовой из ее статьи о северном тексте русской культуры, где она выделяет три принципа регионального текста: единство природного и культурного; единство прошлого и настоящего; единство бытового и сакрального. Слитые воедино, они генерируют этнокультурный ландшафт, сакральную географию, религиозно-теософские мифологемы. Исходя из этих принципов, городской текст или, точнее, его художественный мир представлен следующими составляющими. Во-первых, это пространственно-временная организация, где художественное время предстает как единство прошлого, настоящего и будущего в образе «застывшего времени», а сакральный характер пространства проявляется в его мифологической сказочной природе; во-вторых, системы лейтмотивов, организующих этапы инициации персонажей (поиск, испытание, преображение); в-третьих, сквозные образы – архетипические, мифопоэтические, фольклорные [8].

Более детально эти вопросы представлены в рабочей учебной программе по городскому тексту Казани доцента КФУ Л. И. Бушканец «Казанский текст в русской литературе» [9]. Автор выделяет следующие тематические блоки образа Казани в структуре казанского текста: столица и провинция; университет; архитектура – основные архитектурные точки города в культурном сознании; восточное начало города – Казань как город на стыке Востока и Запада; театр и формирование культуры казанского зрителя; казанская периодическая печать; казанский период в жизни писателей; визиты в Казань известных писателей; Казань в произведениях русских писателей XIX–XX вв.; казанские русские

писатели и их роль в формировании структуры казанского текста русской культуры [9].

Как нам кажется, и как это ни парадоксально звучит относительно города в центре Евразии, к Казани применима и такая составляющая крымского текста, как оппозиция островного и акватического, выявленная А. П. Люсым [10]. Исследователь пишет о том, что в основе крымского текста лежат лирические сюжеты, основанные на мифологическом архетипе странничества, путешествия, спроецированного на литературу романтизма с ее «морским текстом», поэтизацией приключений. Морской текст воссоздает книжный код в творчестве писателей, где главным конфликтом становится столкновение двух сфер – мечты и реальности, водных пространств и земного острова. Лирический герой не может принять реальность, и его главной целью становится устремленность в мечту, где бытие устроено по обычаям и законам авантюрно-приключенческого жанра (А. Грин, М. Цветаева). Составляющие «крымского текста» – природа и культура, визуальное и акустическое, островное и акватическое, звук, цвет, аромат, образы, символы, мифологемы и архетипы. Крым как особый локус, вбирающий в себя все его составляющие природы и культуры, обладает мифогенностью. В основе «крымского текста» – миф о Тавриде, это его ядро, вокруг которого начинает кристаллизоваться особый подтекст. Похожее структурирование корпуса петербургских мифов вокруг мифологемы медного всадника, оживающего во время наводнения, – символа демиурга и *Genius loci* Санкт-Петербурга, обнаружил Топоров. Именно эту черту Казани позиционировала советская мифология, опираясь на визуальную и архитектурно-эстетическую составляющие образа Казани. Например, искренние слова известного татарского писателя Г. Ахунова: «Казань мы встречали на палубе. Мы смотрели на просвеченную солнцем воду – и дивились великому чуду природы. Ощущение было такое, словно город, близкий, родной, наверное, тысячу раз исхоженный из конца в конец, смотрит на нас из прозрачной глубины. Прямо в

воде отчетливо видны контуры башни Сююмбике, темные шапки парков и садов, автобусы, трамваи, спешащие люди. А над всем этим, как голос давних эпох, как символ сегодняшней жизни, кремль – светлый, из белого звонкого камня» [2].

В похожем ключе высказался и татарский писатель и журналист М. Зарипов: «На город можно смотреть по-разному. Сверху будет не хватать непосредственной близости восприятия. Пересечение пешком заслонит широту обзора. Полнее всего раскрывается город, если смотреть на него с реки. Город – огромный и близкий – смотрит из прозрачной голубизны и приветствует окнами современных высотных зданий, острыми минаретами старых мечетей, маковками соборов, белокаменным кремлем. Неповторимы силуэты Казани. Тремя причудливыми террасами спускается город к берегу Волги, что создает особое своеобразие и живописность» [11, с. 4]. Кстати, именно на это обратил внимание и А. И. Герцен: «Везде вы видите большой город, исполненный жизни, центральный для своего края, торговый и, что всего важнее, город двуначальный: европейско-азиатский. Вид прелестный: в этом виде что-то пошире той природы, к которой мы привыкли» [12]. Наиболее емко эту мифологему выразил художник Н. У. Альмеев, изобразив Казань в виде корабля из культурных кодов разных народов под солнечно-лунными парусами, которыми управляет вдохновение юной татарской девушки. Именно эту символическую составляющую Казани воплотил в стихотворении «Арфа» русский поэт с татарскими корнями Г. Р. Державин:

Когда я освещусь опять твоей зарей
И твой по-прежнему всегдашний буду житель?
По Волге между сел на парусах лететь
И гробы обнимать родителей священные?
Звучи, о арфа! ты все о Казани мне!
Звучи, как Павел в ней явился благодатен!
Мила нам добра весть о нашей стороне:
Отечества и дым нам сладок и приятен
[13, с. 370].

Говоря о данных синтетических образах города, исследователь Г. Зайнуллина

пишет: «Стоит лишь осознанно отнестись к месту собственной жизни, как непременно возникает стремление искать формулы Казани и размышлять о Казанской идее» [7, с. 218]. Мы взяли для исследования корпус наиболее известных и знаковых произведений писателей, где есть фрагменты о Казани, и попытались выявить в них символические образы и мифологемы. Исследуя образ Казани, прежде всего, нужно определиться с целевой аудиторией, в рамках которой создавались произведения об этом городе. Необходимо отделить метатексты русской и тюркской культур как оппозицию разных подходов к освещению казанской проблематики. Также необходимо выделить слой русскоязычных писателей: этнических татар, пишущих на русском языке. Исследователь Э. Ф. Шафранская обозначила это явление как иноэтнокультурный текст русской литературы XX–XXI вв. Для ареала татарской культуры наиболее значимы и сакральны мифологические составляющие образа Казани. Это миф о Чура-батыре, герое-богатыре, который на Зилантовой горе сражался с полчищами змей и сумел догнать главного змея только в 40 верстах от горы, где и возникла первая Казань – Иске (Эчке), или Старая Казань, недалеко от города Арска. Змеиные мотивы имеют корни в Булгарском государстве и также связаны с озером Кабан в центре города. Мотив изгнания огненного змея из казанской башни представлен в русской и польской иконографии [3].

В художественной литературе булгарского и золотоордынского периодов Казань представлена как столичный город и символ татарской государственности. После завоевания города войсками Ивана Грозного в татарской литературе Казань продолжает осмысливаться в образе утраченной столицы. Упоминание о Казани мы находим в творчестве поэта XIX в. Гали Чоккрыя. В 1883 г. создан сборник стихов о Казани «Мәдхә Казан» («Хвала Казани»).

В стихотворении «Ода Родине» поэт называет Казань столицей Булгар. Чоккрый говорит также о религиозном многообразии

в городе, резко отмечая мусульм и другие религии:

Живут везде: что град, что весь.
Мусульм и неверных смесь — [14].

Для нас же важно отметить многоконфессиональность Казани периода второй половины XIX в. Особенность города, его необычность и отличие от других городов подтверждается следующими строками:

О булгарах пишу я стих,
В Уфе, Самаре много их.
Ну, а Казань среди других
Светлейший град в стране Булгар! [14]

Татарские писатели начала XX в. также проявляют неподдельный интерес к Казани, к образу «Татарской Мекки». Одним из первых, кто воссоздал поэтический образ Казани, был Г. Тукай. Казань была для поэта центром просвещения и культуры. Годы, проведенные в Казани, стали временем расцвета его творчества. Например, в ранней лирике классика татарской литературы поставлены важные и актуальные для того времени вопросы (просвещение народа, прогресс нации и др.). Знание нужд и потребностей народа, активное изучение жизни явились одним из решающих факторов в его становлении как «поэта действительности». Просветительское миропонимание характерно для творчества Г. Тукая. В работе «Национальная идентичность и теория автора» М. И. Ибрагимов говорит о субъектной организации стихотворения Тукая «Казань и Заказанье». Автор в работе определяет формы выражения авторского сознания в сборнике стихотворений Г. Тукая «Пища души». Так, например, в стихотворении «Казань и Заказанье» автор с лирическим героем – поборник просвещения, противник низведения веры до показушной обрядовости:

Оглянись, Казань, получше, погляди разок
окесть:
Все уезды осветила, лишь забыла свой уезд!
Говорят: «Хоть светит лампа, но под ней самой
темно»,
Оправдалась поговорка, черт бы взял ее
давно! [15, с. 143]

Автор обращается к городу, сравнивая его с маяком, который освещает путь. У автора к этому городу противоречивые чувства. Стихотворение композиционно можно поделить на две части. В первой части автор воспекает Казань, называя ее гордым городом, озаряющим путь другим городам. Во второй части автор говорит о тех, кто лишь наживает на развивающемся городе, кто не стремится к просвещению.

Казань также представлена в творчестве татарского и башкирского поэта Мажи-та Гафури. В стихотворении «Сөембикә манарасы» – Минарет Сююмбике – нашло отражение сожаление поэта о былом величии Казани и утрате государства. При этом поэт отмечает, что Казань – это надежда всего тюркского народа.

В творчестве видного татарского писателя Аяза Гилязова Казань показана как крупный культурно-образовательный центр татарской нации. М. М. Хабутдинова – исследователь творчества Гилязова – рассматривает топосы Казани в творчестве Аяза Гилязова. Одним из самых значимых топосов является Черное озеро. Посредством образа Черного озера, рядом с которым была тюрьма, формируется образ города-тюрьмы, пространства несвободы. В творчестве Аяза Гилязова акцентируется образ Казани как столичного города, который живет по своим законам и имеет разрушительное влияние на людей [16, с. 136].

В поле русской культуры все эти акральные для татар факторы стали элементами местной экзотики и осмысливаются в рамках ориентального дискурса: «Казань в русской картине мира имеет статус окна на Восток, прорубленного в 1552 г. Город присутствует в русских фольклорных и литературных текстах, в биографиях писателей, в былинах и исторических песнях, в титуле российского императора» [3]. С одной стороны, для русской литературы была типична ностальгическая репрезентация Казани как провинциального города, малой родины, где прошли лучшие годы детства и юности: например, у Г. Р. Державина в стихотворении «Арфа», где лирический герой обща-

ется со своей арфой, называя ее подругой муз:

Как весело внимать, когда с тобой она
Поет про родину, отечество драгое,
И возвещает мне, как там цветет весна,
Как время катится в Казани золотое!
О колыбель моих первоначальных дней!
Невинности моей и юности обитель!

[13, с. 370]

Однако было и альтернативное понимание значимости Казани как места встречи двух миров. Об этом написал А. И. Герцен в «Письме из провинции»: «Казань, главное место, средоточие губерний, примыкающих к ней с юго-востока: они получают через нее просвещение, обычаи и моды. И потому в ней два начала: западное и восточное, и вы их встретите на каждом перекрестке; здесь они от непрерывного действия друг на друга сжались, сдружились, начали составлять нечто самобытное по характеру. Далее, на восток, слабеет начало европейское, далее на запад мертвеет восточное начало. Ежели России назначено, как провидел Великий Петр, перенести запад в Азию и ознакомить Европу с востоком, то нет сомнения, что Казань – главный караван-сарай на пути идей европейских в Азию и характера азиатского в Европу» [17]. Именно такой самобытный подход представлен в творчестве русскоязычных писателей, главной чертой творчества которых является западно-восточная и русско-татарская двойственность. Вот как об этом пишет М. В. Небольсина: «Татарская и русская литературы в Татарстане сосуществуют как две параллельные прямые. Близкие, родственные, но не пересекающиеся. Многочисленные переводы с языка на язык, безусловно, сближают их. Но не сплавляют». Каждая из литератур развивается по своему. Особый пласт составляют так называемые русскоязычные писатели. «Не случайно возник и новый термин “русскоязычная литература”, ибо после 1917 г. советская литература стала носить не только национально-специфический, но и “пограничный” характер, когда “писатель мыслит в

координатах одной национальной культуры, но на языке, в речевых формах другой национальной культуры» [18, с. 2].

В Казани в 2013 г. М. В. Небольсиной и Р. Р. Сабировым был выпущен первый и пока единственный сборник «Когда вернусь в казанские снега...» (Антология русской прозы Татарстана XX–XXI вв.). Это большой сборник уникальных произведений, которые не вписываются в рамки ни татарской, ни русской литературы. Для многих авторов Казань – родной город, центр культуры и город, в котором они получили образование. В их произведениях мы наблюдаем национальные образы. Строится определенный образ Казани, миф о Казани. М. Г. Небольсина пишет: «Русскоязычных авторов условно можно разделить на три категории: те, кто, творя по-русски, считает себя, тем не менее, ветвью именно татарской литературы: это Равиль Бухарев, Рустем Кутуй, Рафаэль Мустафин; те, кто, идентифицируя себя как русских писателей, тяготеет в той или иной степени к национальным истокам: это Лилия Газизова, Рустем Сабиров, Салават Юзеев; и те, наконец, кто, будучи татарами по крови, отчетливо отнесли себя именно к русской литературе вне всякой национальной привязки – Руслан Галимов, Диас Валеев» [18, с. 3]. Исследователь В. Р. Аминев рассматривает русскоязычную литературу в аспекте транскультурной модели художественного развития. Подобная литература «пограничья» может формировать казанский сверхтекст [19, с. 12].

К числу авторов, создавших неповторимый облик Казани, относится Рустем Кутуй. Его лирический герой, по мнению М. Г. Небольсиной, выступает как человек пограничья, ему равно близки и дороги ценности русской и татарской культур [20, с. 6]. Подробное рассмотрение указанной проблематики является предметом нашего монографического и диссертационного исследования, поэтому в ограниченных рамках научной статьи мы вынуждены только перечислить знаковые моменты затронутых вопросов.

О Казани писали А. Радищев в путевых заметках, А. Пушкин в «Истории Пугачева» и «Капитанской дочке». В этот перечень входят «Воспоминания» С. Аксакова, «После бала» Л. Толстого, «Дневники» Т. Шевченко, «Мои университеты», «Коновалов», «Хозяин» М. Горького, «Страницы из моей жизни» Ф. Шаляпина, «Емельян Пугачев» В. Шишкова. Главной чертой этих текстов является осознание Казани как важной части отечественной истории и в то же время описание города в духе критического реализма XIX в. с опорой на географические достопримечательности города. Герценовский мотив евроазиатства также превращается в устойчивую мифологему русской литературы, посвященной Казани. Оппозиция верхнего и нижнего города, возвышенности с каменными домами, храмами и заболоченной низины с деревянными лачугами становится общим местом общекультурной казанской топики.

Советский период, представленный произведениями Д. Бедного «Привет», В. Фигнер «Запечатленный труд», А. Толстого «Гадюка», В. Вишневского «Казань», «Волжские битвы», В. Маяковского «Казань», «Три сестры», «По городам союза», Е. Евтушенко «Казанский университет», добавил новые мифологемы в осмысление оппозиции центр-периферия. Коммунистические ритуалы поднимают Казань до уровня столиц национальных республик и осмысливают европейские столицы в качестве мировых провинций:

Народы, жившие вьямься в нужду,
Притершись Уралу ко льду,
Ворвались в дверь, идя на штурм,
На камень, на крепость культур.
Крива, коса, стоит Казань.
Шумит бурун: «Шурум...бурум...»
Вчерашний день убит и низмен,
Старья премного осталось,
Но сердце класса горит в коммунизме,
И класса грудь не разбить о старость
[21, с. 161].

Владимир Маяковский весьма талантливо ввел коммунистический интернациональный дискурс в вековую оппозицию

русского центра и национальных имперских окраин и положил начало созданию образа единого советского народа. Казань стала знаковой площадкой для реализации данного проекта:

Помните раньше дела провинций? –
Играть в преферанс, прозябать и травиться.
Но нам ли столицей одной утолиться?!
Пиджак Москвы для Союза узок.
И вижу я – за столицей столица
Растет из безмерной силы Союза.
А здесь, где афиши щипала коза,
– «Исполнят такие-то арии»... –
Сказанием встает Казань,
Столица Красной Татарии.
Москве взгрустнулось. Старушка, што ты?!
Смотри и радуйся, простолнца:
Вылупливаются, во все Советские Штаты,
Новорожденные столицы! [22, с. 13]

Поэт Евгений Евтушенко, формально используя красную риторику и следуя традициям В. Маяковского, фактически подрывал устои коммунистической идеологии, проводя параллели между царским самодержавием и советским режимом. Именно он, наряду с Б. Пастернаком и А. Тарковским, стал создателем мифа о татарском городе Елабуге, превратив М. Цветаеву в жертву коммунистического режима. Благодаря ему, а также А. Вознесенскому и Б. Ахмадуллиной елабужский гвоздь в комнате Цветаевой стал местом паломничества советской интеллигенции [23, с. 10] Внес он свой вклад и в создание казанских мифологем в поэме «Казанский университет». И делал это очень убедительно и талантливо, о чем свидетельствуют грандиозные овации в актовом зале КГУ, когда он лично читал свою поэму. Он представил Казань в образе доброй девушки в берете – наследнице революционной боевой организации:

Народоволка с чистым детским лбом,
С косой жгутом, с осанкой благородной, –
Не дочь циничной бомбы водородной,
А дочь наивных террористских бомб.
Провинция, ты тем и хороша,
Что сохраняешь от распада личность,

Москва и Петербург, вы не превысите
Свои заслуги слишком... Вам хвала,
Но сколько провидцы из провинций
Отечеству расправили крыла!
...Апрель в Казани. Ледоход на Волге.
Жизнь продолжает вечную игру,
И девочка с лицом народоволки
Прощается со мною на углу [24, с. 92].

Разумеется, мифология Казани будет неполной, если не изучить образ города в произведениях татарских писателей. Но это предмет специального исследования и выходит за пределы данной статьи. Можем лишь отметить, что образ города Казани мы встречаем в произведениях Г. Тукая, Ф. Амирхана. Г. Ибрагимова, Х. Такташа, К. Наджми, М. Джалиля, А. Кутуя, Ф. Карима, А. Абсалямова, А. Еники, А. Ерикеева, А. Исхака, Н. Даули. С. Баттала, А. Расиха. С. Хакима, Э. Давыдова, М. Садри, Д. Тарджеманова, З. Нури, Ш. Галиева, Р. Кутуя, Г. Ахунова, М. Зарипова, Ф. Яхина. Крушение советской империи и, соответственно, ее символических структур в культуре, литературе и общественном сознании породило поиск новых национальных мифологем. Одновременно в билингвальной среде национальных периферий России был запущен процесс ревизии этностереотипов и транскультурное конструирование новых мифологем, вплоть до неоязычества, как в творчестве И. Абузярова и Г. Яхиной. Казанские писатели также включились в этот процесс в качестве иноэтнокультурных переводчиков. В произведениях, к примеру, А. Хаирова и Р. Беккина происходит «диффузия культурных идентичностей, рассеивание символических значений одной культуры в поле других культур» [3, с. 98].

Подводя итог нашему краткому историко-литературному обзору, можно утверждать, что существует канонический ряд казанских мифологем: фольклорные (зооморфные существа – дракон, зилант, грифон или крылатый барс), исторические (архитектурные – башня Сююмбике; ландшафтные – озеро Кабан, Зилантова гора; героические – казанская царица Сююмбика), геополитические (евразийская столица; сакральная часть Российской

империи; толерантность), ориенталистские мифологемы русской литературы XVIII–XX вв. (верхний и нижний город), советская мифология об избранности и особом столичном статусе города, мифология новейшего времени, состоящая из аллюзий и реминисценций разных культур (например, каламбурная этимология татарских топонимов). Составление словаря казанских мифологем имеет целью выявление их иерархии и вычисление ее семантического ядра, вокруг которого структурируется весь корпус городских мифов Казани.

Исследователь Петербургского текста В. Топоров исходил из того, что городской текст – это сверхтекст, порожденный тополо-

гическими структурами. Он сумел доказать существование его семантического ядра – аллегории о демиурге – создателе города в виде оживающей статуи медного всадника. На основе этой методологии Э. Ш. Галимова обосновала признаки северного текста русской литературы как локального сверхтекста. По ее мнению, «город – это культурная семиосфера, некий сакральный топос, на который накладывается сетка символично-мифологических представлений» [8, с. 9]. Именно этот научно-методологический подход позволит в дальнейшем на основе анализа казанской мифопоэтики выявить основные признаки и составляющие казанского текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потанина Н. Л., Гололобов М. А. Городской текст как теоретическая проблема // Филологическая регионалистика. 2012. С. 32–37.
2. Казань в художественной литературе: [сб.] / сост. В. В. Аристов [и др.]; предисл. Г. Ахунова; худож. Н. У. Альмеев. Казань: Татар. кн. изд-во, 1977. 213 с.
3. Шафранская Э. Ф. Мифология Казани в прозе Аделя Хаирова // Вестн. Северного (Арктического) федерального ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 1. С. 95–103.
4. Эшттейн М. Философия возможного. СПб.: Алетея, 2001. 336 с.
5. Там, внутри. Практики внутренней колонизации в культурной истории России: сб. ст. / под ред. А. Эткинда, Д. Уффельманна, И. Кукулина. М.: Новое литературное обозрение, 2012. 960 с.
6. Саид Э. В. Культура и империализм. СПб.: Владимир Даль, 2012. 736 с.
7. Зайнуллина Г. И. Программирующая мощь казанского текста (Символические реакции Казани в прозе В. Попова, А. Сахибзадинова, А. Хаирова, Д. Осокина и Р. Беккина) // Нева. 2019. № 3. С. 208–219.
8. Галимова Е. Ш. К вопросу о методологии исследования локальных (городских и региональных) литературных сверхтекстов (на примере Северного текста русской литературы) // Сибирская идентичность в зеркале литературного текста: тропы, топосы, жанровые формы XIX–XX веков / отв. ред. Н. В. Ковтун. М.: Флинта: Наука, 2015. С. 365–380. (Сер. Вып. VI: Универсалии культуры).
9. Бушканец Л. Е. Казанский текст в русской литературе. 2018 г.: программа дисциплины. Регистрационный № 902229818 // Электронный университет, информационно-аналитическая система КФУ. URL: <https://kpfu.ru/pdf/portal/ooop/135239.pdf> (дата обращения: 20.04.2020).
10. Люсьи А. П. Крымский текст в русской литературе. СПб.: Алетея, 2003. 314 с.
11. Казань: альбом. М.: Планета, 1977. 138 с.
12. Герцен А. И. Письмо из провинции. URL: <http://gertsen.lit-info.ru/gertsen/public/pismo-iz-provincii.htm> (дата обращения: 30.05.2020).
13. Державин Г. Р. Стихотворения. М.: ГИХЛ, 1958. 562 с.
14. Чокрый М. Г. Ода Родине / пер. с болгарского яз. Р. Кадыра Аль Булгари. URL: <http://www.bulgarile.narod.ru/> (дата обращения: 20.04.2020).

15. Ибрагимов М. И. Национальная идентичность и теория автора (на примере книги стихов Г. Тукая «Пища души») // Вестн. удмуртского ун-та. 2013. Вып. 4. С. 142–146.
16. Хабутдинова М. М. Топос Казани в творчестве Аяза Гилязова // Филология и культура. 2012. № 1 (27). С. 136–141.
17. Герцен А. И. Собрание сочинений в 30 т. Т. 1: Произведения 1829–1841 гг. М.: Изд-во АН СССР, 1954.
18. Сабиров Р. Р., Небольсина М. В. Когда вернусь в казанские снега... Казань: Татар. кн. изд-во, 2014. 448 с.
19. Аминев В. Р. Транскультурная литература: вопросы теории и методологии изучения // Национальные литературы на современном этапе: научные концепты и гипотезы: круглый стол, посвящ. 80-летию создания института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (11.09.2019, Казань): сб.ст. Вып. 1 / сост.: А. Ф. Ганиева, Ф. Х. Миннулина, Л. Р. Надыршина. Казань: ИЯЛИ, 2019. С. 616.
20. Небольсина М. В. Творческая индивидуальность Рустема Кутуя: проблемы эволюции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012. 22 с.
21. Маяковский В. В. Казань («Стара, коса...») // Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: в 13 т. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955–1961. Т. 9. [Стихотворения 1928 года, очерк «Рожденные столицы»] / ред. В. Дувакин. С. 161–163.
22. Маяковский В. В. Три тысячи и три сестры («Помните раньше дела провинций?...») // Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: в 13 т. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955–1961. Т. 9. [Стихотворения 1928 года, очерк «Рожденные столицы»] / ред. В. Дувакин, 1958. С. 13–15.
23. Зайнуллина Г. И. Елабуга в провинциальном тексте русской культуры // Творческое наследие Д. И. Стахеева: текст и контекст: междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. Казань, 28 февраля 2020. С. 10.
24. Евтушенко Е. Казанский университет. Казань: Татар. кн. изд-во, 1971. 92 с.

REFERENCES

1. Potanina N. L., Gololobov M. A. Gorodskoy tekst kak teoreticheskaya problema. *Filologicheskaya regionalistika*. 2012, pp. 32–37.
2. Aristov V. V. et al. (comps.) *Kazan v khudozhestvennoy literature*. Kazan: Tatar. kn. izd-vo, 1977. 213 p.
3. Shafanskaya E. F. Mifologiya Kazani v proze Adelya Khairova. *Vestn. Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo un-ta. Ser.: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*. 2014, No. 1, pp. 95–103.
4. Epshteyn M. *Filosofiya vozmozhnogo*. St. Petersburg: Aleteyya, 2001. 336 p.
5. Etkind A., Uffelmann D., Kukulin I. (eds.) *Tam, vnutri. Praktiki vnutrenney kolonizatsii v kulturnoy istorii Rossii*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. 960 p.
6. Said E. V. *Kultura i imperialism*. St. Petersburg: Vladimir Dal, 2012. 736 p.
7. Zaynullina G. I. Programmiruyushchaya moshch kazanskogo teksta (Simvolicheskie realii Kazani v proze V. Popova, A. Sakhibzadinova, A. Khairova, D. Osokina i R. Bekkina). *Neva*. 2019, No. 3, pp. 208–219.
8. Galimova E. Sh. K voprosu o metodologii issledovaniya lokalnykh (gorodskikh i regionalnykh) literaturnykh sverkhstekstov (na primere Severnogo teksta russkoy literatury). In: Kovtun N. V. (ed.) *Sibirskaya identichnost v zerkale literaturnogo teksta: tropy, topozy, zhanrovye formy XIX–XX vekov*. Moscow: Flinta: Nauka, 2015. Pp. 365–380. (Ser. Vyp. VI: Universalii kultury).
9. Bushkanets L. E. Kazanskiy tekst v russkoy literature. 2018 g.: programma distsipliny. Registratsionnyy No. 902229818. Available at: <https://kpfu.ru/pdf/portal/ooip/135239.pdf> (accessed: 20.04.2020).

10. Lyusyy A. P. *Krymskiy tekst v russkoy literature*. St. Petersburg: Aleteyya, 2003. 314 p.
11. Kazan: albom. Moscow: Planeta, 1977. 138 p.
12. Gertsen A. I. Pismo iz provintsii. Available at: <http://gertsen.lit-info.ru/gertsen/public/pismo-iz-provincii.htm> (accessed: 30.05.2020).
13. Derzhavin G. R. *Stikhotvoreniya*. Moscow: GIKhL, 1958. 562 p.
14. Chokryy M. G. Oda Rodine. Transl. from Bulgar by R. Kadyr Al Bulgari. Available at: <http://www.bulgarile.narod.ru/> (accessed: 20.04.2020).
15. Ibragimov M. I. Natsionalnaya identichnost i teoriya avtora (na primere knigi stikhov G. Tukaya "Pishcha dushi"). *Vestn. udmurtskogo un-ta*. 2013, Iss. 4, pp. 142–146.
16. Khabutdinova M. M. Topos Kazani v tvorchestve Ayaza Gilyazova. *Filologiya i kultura*. 2012, No. 1 (27), pp. 136–141.
17. Gertsen A. I. *Sobranie sochineniy in 30 vols. Vol. 1: Proizvedeniya 1829–1841 gg.* Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1954.
18. Sabirov R. R., Nebolsina M. V. *Kogda vernus v kazanskije snega...* Kazan: Tatar. kn. izd-vo, 2014. 448 p.
19. Amineva V. R. Transkulturnaya literatura: voprosy teorii i metodologii izucheniya. In: Ganieva A. F., Minnulina F. Kh., Nadyrshina L. R. (comps.) *Natsionalnye literatury na sovremennoy etape: nauchnye kontsepty i gipotezy: kruglyy stol, posvyashch. 80-letiyu sozdaniya instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Ibragimova Akademii nauk Respubliki Tatarstan (11.09.2019, Kazan)*. Iss. 1. Kazan: IYaLI, 2019. P. 616.
20. Nebolsina M. V. *Tvorcheskaya individualnost Rustema Kutuya: problemy evolyutsii. Extended abstract of PhD dissertation (Philology)*. Kazan, 2012. 22 p.
21. Mayakovskiy V. V. Kazan ("Stara, kosa..."). In: Mayakovskiy V. V. *Polnoe sobranie sochineniy. In 13 vols.* Moscow: Gos. izd-vo khudozh. lit., 1955–1961. Vol. 9. [Stikhotvoreniya 1928 goda, ocherk "Rozhdennyye stolitsy"]. Pp. 161–163.
22. Mayakovskiy V. V. Tri tysyachi i tri sestry ("Pomnite ranshe dela provintsii?..."). In: Mayakovskiy V. V. *Polnoe sobranie sochineniy. In 13 vols.* Moscow: Gos. izd-vo khudozh. lit., 1955–1961. Vol. 9. [Stikhotvoreniya 1928 goda, ocherk "Rozhdennyye stolitsy"]. Pp. 13–15.
23. Zaynullina G. I. Elabuga v provintsionalnom tekste russkoy kultury. In: *Tvorcheskoe nasledie D. I. Stakheeva: tekst i kontekst. Proceedings of International interdisciplinary scientific-practical conference*. Kazan, 28.02.2020. P. 10.
24. Evtushenko E. *Kazanskiy universitet*. Kazan: Tatar. kn. izd-vo, 1971. 92 p.

Валиуллина Регина Равиелевна, старший преподаватель кафедры русского языка и языкознания, Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП); аспирант отдела литературоведения, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань

e-mail: kamaliev@list.ru

Valiullina Regina R. Senior Lecturer, Russian language and Linguistics Department, V. G. Timiryasov Kazan Innovation University; post-graduate student, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Tatarstan Academy of Science

e-mail: kamaliev@list.ru

Статья поступила в редакцию 04.08.2020

The article was received on 04.08.2020

УДК 39
ББК 83.3

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-31-39

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: РОЛЬ МИФОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ

И. А. Купцова, Е. А. Бучкина

Аннотация. Статья посвящена анализу современной удмуртской поэзии. Рассмотрены вопросы отражения этнокультурной идентичности в произведениях ряда современных удмуртских авторов (в том числе А. Шумиловой, Б. Анфиногенова). Выявлено, что наиболее значимым средством выражения этнокультурной идентичности выступает обращение к мифологическим образам удмуртов, которые соотносятся с культурными универсалиями и культурными кодами глобального уровня (Мировая река, Мировое дерево, мифы об этногенезе и т. д.). Отдельное внимание уделено билингвальным поэтическим произведениям современных удмуртских авторов, представляющим мир как оппозицию «своего» (тексты на удмуртском языке) и «чужого» (тексты на русском языке), обладающих противоположными семантическими коннотациями. Билингвальность удмуртской литературы рассматривается как художественный прием трансформации смыслов. Рассмотрено одно из самых заметных течений в современной удмуртской литературе – этнофутуризм, широко использующий в произведениях мифологические образы и образы традиционной удмуртской культуры. Мифологические образы органично интегрированы в поэтическую ткань произведений, что свидетельствует об их укорененности в сознании современных носителей удмуртской культуры.

Ключевые слова: удмуртская литература, удмуртская поэзия, этнокультурная идентичность, мифологические образы, семантика текста, этнофутуризм, культурные коды, культурно-историческая память.

ETHNOCULTURAL IDENTITY IN CONTEMPORARY UDMURT LITERATURE: THE ROLE OF MYTHOLOGICAL IMAGES

I. A. Kuptsova, E. A. Buchkina

Abstract. The article analyses contemporary Udmurt poetry. Questions of reflection of ethnocultural identity in works of a number of modern Udmurt authors (including A. Shumilova,

© Купцова И. А., Бучкина Е. А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

B. Anfinogenov) are considered. It is revealed that the most significant means of expressing ethno-cultural identity is the reference to the mythological images of Udmurts, which correspond with cultural universals and culture codes of the global level (World River, World Tree, myths about ethnogenesis, etc.). Special attention is paid to bilingual poetic works of contemporary Udmurt authors, representing the world as an opposition to „self” (texts in Udmurt language) and „non self” (texts in Russian) with opposite semantic connotations. The bilingualism of Udmurt literature is seen as an artistic method of transforming meanings. One of the most prominent directions in modern Udmurt literature is considered – ethno-futurism, which widely uses in its works mythological images and images of traditional Udmurt culture. Mythological images are organically integrated into the texture of verse of the works, which testifies to their rootedness in the minds of modern bearers of the Udmurt culture.

Keywords: Udmurt literature, Udmurt poetry, ethnocultural identity, mythological images, text semantics, ethno-futurism, culture codes, cultural-historical memory.

Этнокультурная идентичность как объект анализа. Вопросы этнокультурной идентичности характеризуются нарастающей актуализацией, объективно обусловленной трансформационными процессами, происходящими в современном мире. Глобализационные процессы, стремительно нарастающие с последних десятилетий XX в., порождают не только центристские характеристики нивелировки культурного пространства, его гомогенизации и стандартизации, «стирания» культурных границ и различий, но и вызывают к жизни все больше явлений и процессов прямо противоположного – центробежного характера, обозначенных термином «глокализация» и закономерно вызывающих научный интерес исследователей с позиций различных дисциплинарных подходов.

Различные аспекты вопросов этнокультурной идентичности нашли отражение в ряде работ. Среди прочих значимых для нашего исследования положений, отметим замечание С. А. Арутюнова: «Хорошо это или плохо, но внеэтнического языка, внеэтнических форм поведения... человечество еще не выработало» [1, с. 9].

Ядром культуры является язык, выступающий ключевой характеристикой этнокультурной идентичности; он отражает картину мира и сохраняет коллективную память народа, которая включает комплекс мифологических представлений, традиции, верова-

ния, трактовку общего прошлого и т. д. Таким образом, этнокультурная идентичность неразрывно связана и во многом обусловлена культурной памятью, ставшей, начиная с работы немецкого ученого Я. Ассмана [2], объектом осмысления как на уровне повседневности, так и научных исследований. Одним из механизмов трансляции культурной памяти, формирования этнокультурной идентичности выступает литература. При этом особое место занимает литература национальная, развивающая язык народа.

Ведущие подходы к исследованию современной удмуртской литературы. Одним из ракурсов анализа этнокультурной идентичности выступает обращение к исследованию мифологических образов, нашедших отражение в современной литературе. Рассмотрим данный вопрос на примере удмуртской литературы, которая активно развивается, демонстрируя в настоящее время ряд направлений и течений, воплощенных в произведениях различных литературных жанров.

Отметим, что удмуртская литература стала предметом анализа ряда современных исследователей, которые рассматривают такие вопросы, как:

- история удмуртской литературы (Т. И. Зайцева, В. К. Кельмаков, А. В. Камитова);
- мифы удмуртов, картина мира удмуртского этноса (В. Е. Владыкин, Т. Г. Владыкина, А. А. Арзамазов, А. С. Измайлова-Зуева);

- основные течения в современной удмуртской литературе (А. А. Арзамазов, И. С. Кадочникова);

- этнофутуризм как направление современной удмуртской литературы (В. Л. Шибанов, П. М. Захаров, Н. В. Кондратьева, Б. В. Анфиногенов);

- билингвальная удмуртская литература (А. В. Камитова, В. Г. Пантелеева) и др.

Ключевое для понимания современной удмуртской литературы – это осознание влияния на нее традиционной картины мира удмуртов. Особую роль в «декодировании» смыслов играют ставшие классическими монографии В. Е. Владыкина «Религиозно-мифологическая картина мира удмуртов» (1994) и Т. Г. Владыкиной «Удмуртский фольклор» (1997). В литературоведческих работах достаточно подробно рассмотрены отдельные мифологические образы различных произведений удмуртской литературы (например, мифологические персонажи Кылдысин, Инмар, Шайтан – в работах А. А. Арзамазова), а также значимых в мифопоэтическом плане животных (прежде всего – пресмыкающиеся и птицы).

Отдельно необходимо остановиться на таком важном для удмуртской литературы художественном направлении, как этнофутуризм, в центре которого оказываются проблемы развития этнической идентичности, сохранения и развития традиционной культуры финно-угорских народов. Этнофутуризм возник в результате обращения к южноэстонской языковой и культурной традиции, а в 1990-е гг. завоевал свое место во всем финно-угорском культурном мире, в частности, оказался очень продуктивен в удмуртской литературе. Это художественное течение направлено на «решение проблемы этнической идентичности <...>, на популяризацию этничности, оно “говорит” о том, что для того, чтобы пользоваться “благами цивилизации”, входить в “городскую” жизнь, не обязательно нужно переходить на язык большинства, отказываться от своих традиций, возможен путь трансформации, гармоничного синтеза» [3, с. 85]. Этнофутуристы широко используют в своем творчестве об-

разы народной культуры, традиционные музыкальные инструменты и костюмы, фольклорные формы и жанры и т. п., внедряя их в новый культурный контекст, создавая на их основе массовые культурные продукты.

Мифологические образы в современной удмуртской литературе. В современной удмуртской литературе особое место занимают мифологические образы, что свидетельствует о сохраняющей свою значимость смыслообразующей роли мифа в культуре. Одной из важных идей является идея этногенетических мифов, объясняющих и описывающих происхождение удмуртов. При этом в современной литературе нередко подчеркивается их генетическая связь с финно-угорским культурным миром.

Приведем несколько больших групп важных мифологических сюжетов и образов, ставших наиболее продуктивными для современной удмуртской литературы. В качестве таких образов и мифологем нами были выделены следующие четыре группы: 1) легенда о «золотом веке», который может вернуться при соблюдении определенных условий; 2) предания о первых насельниках края; 3) мотивы священной реки как пути между мирами; 4) зооморфные мифологические образы как связь с первопредком. Рассмотрим их более подробно.

1. В древние времена чистые белые небеса были расположены низко, и небесные люди-демиурги спускались прямо на землю, обучая удмуртов и даря им различные культурные объекты. Позже люди стали выказывать непочтения к небесам, и они поднялись на недостижимую для людей высоту. Однако, если люди поумнеют и будут проявлять необходимую почтительность к священным объектам и представлениям, небеса могут опять спуститься к людям [4, с. 40].

2. Предания о первых насельниках края повествуют о мифологических великанах, которых северные удмурты называют «зэрпалы», а южные – «алангасары». Лес доходил им до коленей, и они ходили по нему, как по крапиве. Великаны были «дикими» людьми, не знающими культурных ценностей, и этим они противопоставлены человеку. После появления

на земле удмуртов великаны были вынуждены уйти из мира [4, с. 175–176].

3. Мировая гора и Мировая река – важные элементы сакральной топографии, структурирующие пространство в традиционной удмуртской картине мира. Священная река – это символический мировой путь, связывающий три мира (верхний мир богов, средний мир людей и нижний мир хтонических существ). Как пишет В. Е. Владыкин, «у удмуртов такой вселенской рекой была Кама – Тöдьи Кам» [5, с. 220], по которой, к примеру, отправляли лебедей как вестников к верховному божеству, живущему в верхнем мире выше всех остальных богов и духов.

4. Один из ключевых и древнейших мифов в удмуртской традиции передает образ птицы и ее культ, характерный для этнической традиционной культуры. Водоплавающая птица у многих финно-угорских народов связана с мифом творения, и в удмуртской мифологии утка приносила в клюве землю со дна мирового океана, помогая верховному божеству создавать твердь. Образ птицы также соотносится с фигурой первопредка: в сохранившихся названиях древних родов-воршудов встречаются птицы имена.

Необходимо рассмотреть и такой значимый для удмуртской культуры феномен, как институт «воршуда», а также связанные с ним культурные концепты и артефакты. Исследователи указывают на социально-организующую функцию воршуда: «воршудная организация <...> охватывала практически весь удмуртский этнос: почти каждый удмурт четко представлял, к какому воршуду он относится <...> в каждой удмуртской деревне и в большинстве семей сохранялись свои так называемые родовые <...> и семейные святыни-покровители воршуды» [5, с. 276]. Некоторые воршудные названия связаны с зоо- и орнитоморфными предками (Юсь – лебедь, Куака – ворона, Докья – глухарь и т. п.). Изображения воршудов хранились в особом лубяном коробе, а знак воршуда широко использовался вместо подписи или печати.

Очевидно, что воршуды остаются для удмуртской идентичности важным культурным кодом, хотя во многом утратили бытовое и религиозное значение; сегодня для большинства представителей этноса это скорее символ культурной памяти, чем реально бытующая система мифологических представлений. Далее в статье мы рассмотрим, как воршудные образы используются современными поэтами в качестве основы семиотической структуры текста.

Билингвальность удмуртской литературы как художественный прием трансформации смыслов. Обратимся к ведущим методам и художественным приемам, используемым современными удмуртскими поэтами, пишущими одновременно на русском и удмуртском языке.

Одним из распространенных методов выступает одновременное использование двух языков в одном произведении. Например, стихотворение «Жикъя Promo» Б. Анфиногенова [6, с. 40–41]:

<...>

Аккуратно уложена скатерть,
И на ней аккуратны узоры.
И подушки на старой кровати
Аккуратно лежат, словно горы.
Связки лука висят словно косы
Златовласой какой-то богини,
На тускнеющих бревнах кеноса
Аккуратно засечены линии.
И не важно какого достатка,
сколько связей твоих и денег.
Если нет в твоём доме порядка,
То удмурты тебя не оценят.

<...>

Не предложат тебе пресноватый,
Простоватый, но вкусный ко́меч.
Для меня в этом суть удмуртского,
То, что вряд ли возможно исправить.
Если пьешь хоть бутылку Ламбруско,
Но пустую на стол нельзя ставить.
Невозможно так взять и представить,
что душа у меня распахнется.
Нет, она, чтоб сберечь свою память,
В аккуратный комок сожмется.
Так сожмется, что выжмет слезу,

Вместо точки поставит тире.
 Вспомнив как в громовую грозу,
 Скажет бабушка «остэньмаре».
 Ты со мною Ёжикья воршудэ,
 Ты со мною Уча воршудэ,
 Ты со мною Пурга воршудэ!
 С вами в мире и мне не пусто.
 Ты со мною Гондыр выжые,
 Ты со мною Пислэг выжые,
 Ты со мной Пегасья выжые!
 <...>

Метафоры в данном тексте работают на выстраивание модели мира по схеме «микроскоп как отражение макрокосма» (подушки – горы, связки лука – косы богини). При этом произведение отражает картину мира носителя двух культур – современной русской (шире – глобализованной массовой культуры, приметой которой являются такие варваризмы, как английское слово *proto*, оставленное в названии стихотворения в латинской графике, или упоминания продуктов, ценных в рамках общества потребления – в этом контексте упоминается в тексте шампанское «Ламбруско») и традиционной удмуртской культуры. Последняя связана в картине мира рассказчика с бытовой сферой, локусом прошлого и детских воспоминаний, пространством уютного мира деревни.

Сначала, благодаря стратегии вспоминания образов из детства, в произведении выстраивается характерный деревенский хронотоп, структура которого не отличается для носителя русской и удмуртской культуры (скатерть с узорами, подушки на кровати, «косы» лука). Потом в этот универсальный для двух культур хронотоп проникают маркеры, вводящие в текст картину традиционного удмуртского быта: кенос (летний дом), кёмеч (блюдо традиционной удмуртской кухни), восклицание бабушки «Остэньмаре!» (диалектный вариант произношения апо-тропейной формулы, упоминающей верховного бога языческого пантеона удмуртов: «О великий Инмар!»). Эти реалии знакомы прежде всего тому, кто бывал в детстве именно в удмуртской, а не русской или какой-либо другой деревне. При этом встроенные в

текст образы охватывают основные сферы повседневного: традиционная религиозная система, упомянуты жилище, пища, правила поведения за столом и т. д. Это позволяет говорить о выстраивании оппозиции «свой» (тот, кто живет в «нашем» жилище, ест «нашу» пищу и помнит о «наших» богах) – «чужой» (живущий в иных культурных реалиях). После данного смыслового разграничения автор начинает выражать свои мысли уже билингвально, смешивая русские и удмуртские слова в одном предложении – очевидно, полагая, что общая культурная память, пробужденная детскими воспоминаниями, позволит читателю понять смысл таких вербальных конструкций.

Ёжикья – один из старинных удмуртских родов («воршудов»), так же как Уча и Пурга. В качестве тотемов-прародителей в тексте упоминаются «гондыр» – медведь, «пислэг» – синица. В одном ряду с этими животными, имеющими важную роль в традиционной удмуртской картине мира, оказывается Пегас – образ, всплывающий не из удмуртской и даже не из русской, но из древнегреческой мифологии, ставший частью современной мировой культуры.

Таким образом, в конце стихотворения автор обращает наше внимание на то, что «мировая» культура, в которую сегодня одинаково сильно интегрированы и русская, и удмуртская картина мира, связана не только с массовой поп-культурой («про-то» и алкоголь иностранной марки), но и с «высоким» регистром культурных кодов: в ряд тотемов встраивается образ Пегаса как символ принадлежности автора к мировой поэтической традиции.

Еще более интересным и ярким примером использования приема билингвальности является произведение А. Шумиловой «Постудмурты» («Постудмуртъёс») [6, с. 50–51]. Оно сложно выстроено и содержит фактически сразу три текста: удмуртский, авторский перевод на русский и прямой подстрочник с удмуртского, который дает нам понять, что на русском и удмуртском в действительности создано два разных произведения, связанных с различными образными системами и картинами мира.

Мы пили чай из трав,
играли на кубызе,
удмуртку рисовал,
ругая Мону Лизу,
постэтнотурист.
Курил табак домашний
<...>
читал стихи на вотском,
какую-то фигню
рассказывал о Бродском,
к словам приставку «пост-»
приклеивал: постгуру,
поствера, постневроз,
постэтно, постфутура.
Прекрасный новый мир,
что ждет нас в устье Камы,
он описал – и стих.
<...>
Сказал мне по секрету,
что видел страшный сон:
впадает Кама в Лету.

Подстрочный перевод с удмуртского:

*На кухне льются звуки кубыза,
балкон туманится розовым дымом,
кто-то что-то рассказывает о свободе,
кто-то рисует лист конопли.
Травяной чай, кисловатую медовуху,
звуки кубыза мы пьем. Меня
обняв, милый парень стихи
мне шепчет в ухо – хочется губы
к его губам приклеить,
но я вместо этого приставку «пост-»
приклеиваю к словам. Получается:
постэтно, постфутура, постневроз,
постээрпалы – размером с муравьев.
Гниет постмодернизм. Постудмурты
уходят на постладьях по пост-Каме.*

Общая образная часть всех текстов такова: автор начинает с описания вечеринки, на которой пьют чай из трав (традиционный удмуртский напиток) и играют на кубызе (традиционный удмуртский музыкальный инструмент, который стал очень популярен в 1990-е гг. и являлся одним из ключевых символов национального возрождения удмуртской культуры).

Далее повествование выстраивается по-разному. В «русском» тексте главным персонажем становится некий «постэтнотурист», за действиями которого достаточно отстраненно наблюдает рассказчица. О важности этнофутуризма для самоидентификации удмуртской литературы и – шире – культуры мы уже писали выше. Однако этнофутуризм, как чрезвычайно плодотворный феномен финно-угорского культурного мира, остался в целом для удмуртской культуры в 1990-х – начале 2000-х гг., то есть уже в прошлом; вопрос о продуктивности этнофутуризма для современной удмуртской культуры является открытым. Персонаж ведет себя подчеркнуто стереотипно, как и должен выглядеть человек, пытающийся «удержаться» за ценностный и образный ряд традиционной культуры в современном мире: он курит домашний табак, рисует удмуртку, ругая при этом Мону Лизу (так как это для него растиражированный чуждый традиционной культуре образ, не связанный с актуальными культурными кодами), читает стихи «на вотском» (сниженное разговорное название удмуртского; интересна в этом контексте оригинальная рифма «Бродский – вотский», которая в сочетании с вульгаризмом «фигня» встраивает образ поэта в общий сниженный контекст сцены).

Автор в этом стихотворении задается вопросом: есть ли будущее у этнофутуризма? Или «пост»этнофутуризм – такое же механистическое «склеивание» разнородных слов, как и «постгуру» и «постневроз»? Заканчивается произведение пессимистической картиной: «впадает Кама в Лету». Кама – приток Волги, ключевая река для удмуртского культурного пространства, так как удмурты традиционно жили на ее берегах. Ее впадение в Лету, то есть реку мира мертвых в античной мифологии, – символ гибели, заката удмуртской традиционной культуры. При этом важно отметить, что Лета – чужеродный для удмуртов культурный символ.

Вариант стихотворения на удмуртском выстроен совершенно по-иному, в чем мы можем убедиться, обратившись к подстрочнику. Герои здесь ведут себя гораздо более раскованно: пьют не только чай, но и медовуху, рисуют

лист конопли. Лирическая героиня в этом тексте также гораздо более активна: она не просто наблюдает за лингвистическими экспериментами «постэтнофутуриста» и слушает его рассуждения, но вовлечена в любовную игру «с милым парнем» и сама выстраивает ряд слов с приставкой *пост-*, в котором возникают не только характерные для западной культуры «постневроз» и «постэтно», но и «постзэрпалы». Зэрпалы – древние великаны из удмуртской мифологии, обитавшие на земле до появления на ней людей, которые с приставкой «пост» стали «размером с муравья».

Лингвистические эксперименты с приставкой *пост-* героиня считает непродуктивными («гниет постмодернизм»), но при этом окончание стихотворения на удмуртском оказывается совершенно иным, если сравнить его с русскоязычным вариантом. Оно не просто лишено мрачного финального образа реки забвения Леты – в этом варианте в последней строке «Постудмурты уходят на постладьях по пост-Каме». В «постмире» для носителей традиционной культуры нет места, поэтому они его покидают, уходя на поиски подходящего для них пристанища.

Таким образом, стихотворения на русском и на удмуртском языке – это два различных в смысловом отношении высказывания. Если на русском будущее культуры и ее последних носителей трагично, то на удмуртском языке в конце стихотворения присутствует надежда на то, что удмурты смогут найти пространство для своей культуры в постмире.

Как отмечает И. В. Малыгина: «Антитеза “мы” – “они”, свойственная идентичности в целом, в случае с этнокультурной идентичностью манифестируется через набор внешних маркирующих черт и характеристик, наглядно атрибутирующих данную культуру и уровень ее самобытности» [7, с. 80]. Здесь проявляется компенсаторная функция мифа (использование мифологических образов), который позволяет «...преодолевать неудовлетворенность тем положением, в котором оказалась этнокультурная группа в силу исторических обстоятельств, разубеждая в фатальности этого положения путем апелляции к “золотому веку”,

который непременно был в истории всякого народа, а значит, кризис можно преодолеть и время расцвета вернется вновь» [7, с. 124]. При этом наблюдается обращение к образам идеализируемого прошлого, которое одновременно предстает как желаемое будущее.

Обращаясь к творчеству Анастасии Шумиловой, необходимо упомянуть также ее стихотворение «Идентификация», написанное на удмуртском языке (перевод на русский Е. Коробковой). Оно вошло в антологию «Современная литература народов России. Поэзия» [8, с. 399].

А просто я невелика.
Я в целом мире лишь
Пшеницы горсть со дна мешка,
На дне реки – голыш.
Плывущий по реке листок,
Осиновый, седой.
Нырнувший за жуком чирок –
Лишь попка над водой.
В тумане ежик – это я,
В лесу – трухлявый пенёк.
Вон та корова пестрая,
Жующая весь день.
Я цапля серая в степи.
В руках слепого – трость.
Я грязь, в меня не наступи,
Когда начнется дождь.
И я – мясник и мясо. Здесь
Законы таковы,
Что слово целое аз есмь,
И в слове буква – ы.
Я шерсть овцы, я нежный пух
остриженных ягнят.
Я – руки сгорбленных старух,
Что шерсть растеребят.
Я иноземным червячком
Сплетаю шелка нить,
Я больно падаю ничком,
Но продолжаю жить.
Я и жена без мужика,
И хата без детей.
Неспетой песенки строка,
Гулянье без людей.
Я – ненаписанный сонет,
Я – неупавшая роса,
я – невзошедший первоцвет,

седьмая спица колеса
 Я – непостроенный лабаз,
 я – непрополотый латук,
 я – нерассказанный рассказ,
 я – незалеченный недуг.
 И прялка сломанная я,
 Я и тюрьма без вора,
 Несушка не несущая,
 Зарежут скоро...
 А просто я невелика,
 А мир совсем не мал,
 И по крупцам на века
 Меня он раскидал.

Стихотворение – поиск самоопределения через образы традиционной культуры: лирическое Я – это «пшеницы горсть со дна мешка, на дне реки – голыш», ныряющая утка, пестрая корова, «я шерсть овцы» и одновременно – «я руки сгорбленных старух, что шерсть растеребят». Но так как традиционная культура народов России сегодня уже не может существовать в «чистом» виде, без влияния русской и – шире – мировой культуры, в этот ряд проникают и такие образы, как ежик в тумане или «ненаписанный сонет». Этнокультурная идентичность у автора стихотворения получает амбивалентную характеристику, когда корневая связь с традиционной культурой дополнена обозначением причастности к миру современной массовой культуры.

Заключение. Современная удмуртская литература активно развивается в разных жанрах и проявляется в ряде течений и направлений. Проанализировав поэтические произведения наиболее признанных молодых удмуртских авторов на предмет обращения к теме этнокультурной идентичности и использования мифологических образов, можно обозначить следующие выводы:

- мифологические образы широко используются современными авторами для характеристики культурного контекста, маркировки этнокультурной идентичности героя или самого автора произведения;

- мифологические образы удмуртской поэзии соотносятся с культурными кодами, семантическими рядами персонажей, воплощенными в мифопоэтике различных народов и обладающими культурными универсалиями (представления о Великой/Мировой реке, Мировой горе, этногенетические мифы выступают системой культурных кодов [9] на глобальном уровне);

- мифологические образы включены в оппозицию «свое» – «чужое», где «свое» непременно имеет положительную коннотацию, а «чужое», если не отторгается, то выступает антиподом традиционной культуры удмуртов;

- обращаясь к билингвальному способу поэтического высказывания, авторы создают два ценностно-смысловых мира, каждый из которых выражен на своем языке (русском и удмуртском). При этом вариант на удмуртском языке более лиричен, связан с мифологией народа и возможностью позитивного будущего для удмуртов;

- мифологические образы в современной удмуртской литературе органично включены в произведения, посвященные дню сегодняшнему, передающие чувства и стремления наших современников, что свидетельствует об органичности и укорененности мифа в сознании носителя удмуртской культуры.

Таким образом, этнокультурная идентичность проявляется в произведениях современной удмуртской литературы через обращение к мифологическим образам, культурным кодам и культурно-исторической памяти удмуртского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов С. А. Этничность – объективная реальность // Этнографическое обозрение. 1995. № 5. С. 7–10.
2. Ассман Я. Культурная память: Письмо и память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М.: Языки славянской культуры, 2004. 368 с.
3. Анфиногенов Б. В. Этнофутуризм и этнические проблемы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7–1. С. 83–86.

4. Владыкина Т. Г. Удмуртский фольклор. Проблемы жанровой эволюции и систематики: моногр. Ижевск: Удмуртский ин-т истории, языка и литературы УрО РАН, 1997. 356 с.
5. Владыкин В. Е. Религиозно-мифологическая картина мира удмуртов. Ижевск: Удмуртия, 1994. 384 с.
6. Альманах современной поэзии Удмуртии: вып. 1. Ижевск, 2018. 176 с.
7. Малыгина И. В. Идентичность в философской, социальной и культурной антропологии. М.: Согласие, 2018. 240 с.
8. Современная литература народов России. Поэзия. М.: ОГИ, 2019. 568 с.
9. Аванесова Г. А., Купцова И. А. Код культурный // Прикладная культурология. Энциклопедия / под ред. И. М. Быховской. М.: Согласие, 2019. С. 270–273.

REFERENCES

1. Arutyunov S. A. Etnichnost – obyektivnaya realnost. *Etnograficheskoe obozrenie*. 1995, No. 5, pp. 7–10.
2. Assman Ya. *Kulturnaya pamyat: Pismo i pamyat o proshlom i politicheskaya identichnost v vysokikh kulturakh drevnosti*. Moscow: Yazyki slavyanskoj kultury, 2004. 368 p.
3. Anfinogenov B. V., Etnofuturizm i etnicheskie problemy. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015, No. 7–1, pp. 83–86.
4. Vladykina T. G. *Udmurtskiy folklor. Problemy zhanrovoy evolyutsii i sistematiki: monogr.* Izhevsk: Udmurtskiy in-t istorii, yazyka i literatury UrO RAN, 1997. 356 p.
5. Vladykin V. E. *Religiozno-mifologicheskaya kartina mira udmurtov*. Izhevsk: Udmurtiya, 1994. 384 p.
6. Almanakh sovremennoy poezii Udmurtii. Iss. 1. Izhevsk, 2018. 176 p.
7. Malygina I. V. *Identichnost v filosofskoy, sotsialnoy i kulturnoy antropologii*. Moscow: Soglasie, 2018. 240 p.
8. Sovremennaya literatura narodov Rossii. Poeziya. Moscow: OGI, 2019. 568 p.
9. Avanesova G. A., Kuptsova I. A. Kod kulturnyy. In: Bykhovskaya I. M. (ed.) *Prikladnaya kulturologiya. Entsiklopediya*. Moscow: Soglasie, 2019. Pp. 270–273.

Купцова Ирина Александровна, доктор культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: ia.kupcova@mpgu.su

Kuptsova Irina A., ScD in Culture studies, Professor, Culture Studies Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ia.kupcova@mpgu.su

Бучкина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры культурологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: ea.buchkina@mpgu.su

Buchkina Elena A., PhD in Philology, Associate professor, Culture Studies Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ea.buchkina@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 14.08.2020

The article was received on 14.08.2020

УДК 821.112.2
ББК 83.3(4Нем)

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-40-47

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА BILDUNGSROMAN В ТВОРЧЕСТВЕ ТОМАСА МАННА И ГЕРМАНА ГЕССЕ

Д. А. Беляков

Аннотация. Цель статьи – исследовать трансформацию жанра романа воспитания в творчестве Т. Манна и Г. Гессе. В первой, вводной части статьи концептуально обобщаются векторы развития освященного авторитетом Гёте философско-литературного канона *Bildung* в XVIII–XIX вв. В основной части исследования анализируется специфика механизмов трансформации этих традиций в художественном мире Т. Манна и Г. Гессе конца 1910-х – начала 1940-х гг. Материалом выступают романы «Волшебная Гора», «Иосиф и его братья», «Демиян», «Сиддхартха», «Степной Волк». Подчеркивается, что жанровый канон *Bildungsroman* модифицировался Манном и Гессе в контексте открытий, совершенных З. Фрейдом и особенно К. Г. Юнгом, к которым оба писателя проявляли значительный интерес, малоизученный отечественным литературоведением. Делается вывод, что одна из ключевых категорий юнгианской психологии – процесс индивидуации – претворяется в сюжетобразующий мотив исследуемых романов.

Ключевые слова: Томас Манн, Герман Гессе, жанр, роман воспитания, трансформация, глубинная психология.

TRANSFORMATION OF THE BILDUNGSROMAN GENRE IN TH. MANN AND H. HESSE'S WORKS

D. A. Belyakov

Abstract. The article is aimed to investigate the transformation of the *Bildungsroman* genre in Th. Mann and H. Hesse's works. The first, introductory part of the article conceptually generalizes the vectors of development of the philosophical and literary canon *Bildung* consecrated by Goethe's authority in the XVIII–XIX centuries. The main part of the research analyzes the specifics of the mechanisms of transformation of these traditions in Th. Mann and H. Hesse's aesthetics world of the late 1910s – early 1940s. The material is represented by the novels „The Magic Mountain”, „Joseph and His Brothers”, „Demian”, „Siddhartha”,

© Беляков Д. А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

„*Steppenwolf*“. It is emphasized that the genre canon of *Bildungsroman* poorly studied by national literary criticism, was modified by Mann and Hesse in the context of discoveries made by S. Freud and especially C. G. Jung, to both of them the writers showed a significant interest. It is concluded that one of the key categories of Jung's psychology – the individuation process – is translated into the plot-forming motif of the novels under study.

Keywords: Thomas Mann, Hermann Hesse, genre, *Bildungsroman*, transformation, depth psychology.

В *Bildungsroman* – одна из ключевых типологических романских разновидностей в истории немецкой литературы Нового времени. В центре его внимания – проблема генезиса и эволюции человеческой личности, ее внутренняя – по определению Бланкенбурга – история (*innere Geschichte des Charakters*) [1, с. 392].

Историю этого жанра обычно начинают с «Агатона» (1766–1767) К. М. Виланда и «Германа и Ульрики» (1780) И. К. Вецеля. Каноническим образцом жанра, давшим всестороннее художественное выражение философско-антропологическим воззрениям своей эпохи, принято считать «Годы учения Вильгельма Мейстера» (1795–1796) И. В. Гёте.

Известная степень статичности, дидактизма и идеалистичности, формирующая значительную часть воспитательной линии в романах Виланда и Вецеля (*“die Grundzüge der Seele bleiben unveränderlich”* [2] – «основные свойства души остаются неизменными»), обогащается в гётевском романе, с одной стороны, диалектическим, а с другой – практическим компонентами.

Ответственный, зачастую парадоксальный поиск своих *Berufung* (призвания) и *Beruf* (профессии) претворяет индивида в полноправное звено общечеловеческой культуры. А последующий добросовестный труд во имя общего блага дарует истинную свободу.

«Растворяться в толпе», «жить для других, трудясь над тем, что сознаешь своим долгом», – такие идеалы провозглашает один из наставников Мейстера [3, с. 4]. Иными словами, индивиду надлежит обнаруживать такую степень восприимчивости, которая позволила бы ему примирить глу-

бинные индивидуальные устремления с объективными требованиями социума.

В ряду философско-педагогических концептов XVIII в. *Bildung* поначалу пребывает в одном синонимическом ряду с *Entwicklung* и *Erziehung*. По мере постепенной дифференциации значений в *Entwicklung* на передний план выходит идея природного саморазвития, а в *Erziehung* акцентируется формирующее педагогическое вмешательство в развертывание заложенных природой возможностей. *Bildung* же призван обеспечить возможность органического соединения двух этих начал.

Концептуальное толкование гуманистического идеала *Bildung* дает В. Гумбольдт. «Культивируемый» (то есть образованный) индивид способен предаваться общественному служению, не теряя при этом свою «духовную» сущность, не «отчуждая» ее [4, с. 235–237]. Таким образом, в рамках его модели социализация – как и у И. Г. Гердера – оказывается, в сущности, тождественной индивидуализации.

Вильгельм Мейстер становится мужем, отцом, членом Общества Башни, устремленного к практическому переустройству мира на основе разума и гуманизма. Второе название Общества – «Отрекающиеся» (*“die Entsagenden”*) – очевидно перекликается с идеей разумного самоограничения – одним из ключевых положений Веймарского классицизма. Именно в этой логике театр не становится призванием Мейстера, а остается лишь одним из этапов его всестороннего «воспитания». (Напомним, что этот факт вызвал бурное негодование ранних немецких романтиков во главе с Новалисом, замыслившим своего Генриха фон Офтердингена как анти-Мейстера).

Согласно гегелевскому пониманию романа, сформированному с учетом своеобразно осмысленной художественной модели Гёте, цель этого жанра состоит, как известно, в примирении поэзии сердца с прозой жизни [5, с. 475]. Доводя эту линию до предела, Т. Фишер спустя несколько десятилетий предъявит в своей «Эстетике» (1846–1857) еще более четкие требования к Bildungsroman: он должен вести к поступку (Tat) и даровать недвусмысленный (буквально «прочный» – “fest”) вывод [6, с. 183].

Итак, магистральный путь Вильгельма Мейстера Гёте как образцового героя просветительского Bildungsroman представляется движением от индивидуально-эстетического начала к социально-этическому.

В заданной Мейстером парадигме с довольно широким диапазоном мировоззренческих градаций, как правило, рассматриваются такие романы XIX в., как, например, «Бабье лето» (1857) А. Штифтера – с характерным акцентом на свободном развитии способностей протагониста. Практическое освоение ремесел, изучение естественных наук, возникновение профессионального интереса к геологии, расширяющее горизонты знакомство с миром искусства, длительное путешествие по Европе, женитьба на благородной девушке – вот этапы размеренного и подчеркнуто идиллического пути «социализации» Генриха Дрендорфа, воссозданного в духе эстетики бидермайера.

В этом же ряду – вторая редакция «Зеленого Генриха» Г. Келлера (1879/80), изображающего тернистый путь взросления художника, его постепенного превращения в устремленного к общественному благу государственного служащего. Принципиальным отличием предстает здесь тот факт, что в романе Штифтера отсутствует мотив прощания протагониста с иллюзиями, в то время как у Келлера он оказывается одним из сюжетообразующих.

Важный перелом в поэтике Bildungsroman – роман Г. Фрейтага «Приход и расход» (1855), в котором поиск идентичности целиком и полностью переносится в сферу экономических и трудовых отношений.

Гуманистическая триада истины, добра и красоты с легкой руки Антона Вольфгарта вытесняется иным триединством: коммерческой выучкой, желанием трудиться и платежеспособностью.

Та девальвация и утилитаризация гуманистического идеала, что несколькими десятилетиями ранее, в «Житейских воззрениях кота Мурра» (1819–1821) Е. Т. А. Гофмана, осмыслялась иронически и пародийно, у Фрейтага совершенно лишена иронии, напротив – служит прямо-таки гимном немецкому национальному характеру. Постепенное огосударствление Bildung рождает понятие «образованный филистер» (Bildungsphilister), введенное в обиход Ф. Ницше. Спустя полвека этот феномен получит развернутую интерпретацию в работе Т. Адорно “Theorie der Halbbildung” (1959). Согласно Адорно, Halbbildung (букв. «полувоспитание», «полукультура») являет собою показное поверхностно-утилитарное образование как инструмент приспособленчества.

Согласимся с О. Гутъяр, придерживающейся мнения, что вопреки сложившейся в немецком литературоведении традиции эталоном коррелирующего с Bildungsroman «антивоспитательного романа» (Antibildungsroman, negativer Bildungsroman) следовало бы именовать вовсе не «Антон Райзера» (1790) К. Ф. Морица, амбициозные планы героя которого – карьера актера, учеба в университете – терпят крушение во враждебном мире, а именно романы фрейтаговского типа, то есть поэтизирующие нерефлектирующих протагонистов, сознательно встающих на путь подчеркнутого конформизма [7, с. 60].

Обратимся к Т. Манну и Г. Гессе. Как известно, оба писателя подчеркивали почтение и преемственность по отношению к освященной авторитетом Гёте философско-литературной традиции Bildung.

Так, Манн отмечал, что «вклад Германии в европейское повествовательное искусство <...> это главным образом роман воспитания и формирования героя, как гётевский “Вильгельм Мейстер”» [8 с. 285]. Гессе подчеркивал, что в романе Гёте речь

идет не о поисках «личного счастья» героя. В нем явлен идеал жизни, «устремленной к свободному служению» и органично «включенной в Целое» [9, с. 27].

При этом в художественном мире их прозы традиции Bildungsroman актуализируются в диахроническом аспекте, включая как канонические просветительские образцы, так и романтическую полемику с ними, а затем и ницшеанскую критику девальвации идеала Bildung. Исследуя пути трансформации Bildungsroman в первой половине XX в., М. Вюнш тонко подмечает тот факт, что литература модерна имеет дело не с «преднаходимым», а с «постоянно искомым» героем, разрываемым сознательно-бессознательными противоречиями [10, с. 230–231].

Действительно, жанровый канон романа воспитания модифицируется Манном и Гессе в контексте открытий, совершенных современной им «глубинной психологией» (Tiefenpsychologie) З. Фрейда и особенно К. Г. Юнга, к которой оба писателя проявляют значительный личный и творческий интерес.

Отступая от революционного по форме, но позитивистского по содержанию фрейдовского требования обращения «Оно» в «Я» и постулируя принципиальную незавершенность личностного роста, аналитическая психология К. Г. Юнга предлагает, по мнению Манна и Гессе, значительно более адекватные подходы к полицентрическому динамизму душевной жизни.

В основе сюжетно-композиционной организации модифицированного романа воспитания обнаруживается описанный Юнгом процесс индивидуации главного героя – то есть спонтанное пробуждение Самости, архетипа целостности, равноудаленного как от сознания, так и от бессознательного.

Так, например, в романе Манна «Волшебная гора» (1924) кульминационная фаза индивидуации воссоздана на страницах эпизода «Снег». Символическое снежное видение эффектно и эффективно демонстрирует Гансу Касторпу мировоззренческую не-

состоятельность его менторов, суверенизируя ценностную позицию протагониста.

Изучая взаимосвязи литературы и глубинной психологии, Р. Г. Каралашвили формулирует разделяемый нами подход: «Лики бессознательного обладают такими характеристиками, которые позволяют рассматривать их как автономные личности» [11, с. 532]. С этой точки зрения окружающие Ганса Касторпа персонажи представляются динамично взаимодействующими архетипическими образами, обуславливающими процесс его индивидуации, которая, в свою очередь, претворяется в сюжетообразующий мотив романа.

Если гуманиста Сеттембрини юнгианская герменевтика интерпретирует в качестве проекции архетипа Персоны, то есть образа, являемого социуму, то иезуит Нафта представит архетипом Тени – сгустком черт, несовместимых с сознательным представлением личности о себе. Мадам Шоша представительствует от имени дополняющего мужскую психику женского начала – Анимы. Эволюция восприятия Гансом Персоны, Тени и Анимы свидетельствует о том, что герой интегрирует соответствующее архетипическое содержание в свою более дифференцированную по отношению к нему душевную жизнь – то есть избегает деструктивной для процесса индивидуации идентификации с архетипом. Что касается мингера Пеперкорна, то голландец ассоциируется с восходящей к архетипу Духа фигурой Мудрого Старца, дарующего подлинную уверенность в себе¹.

Анализ архетипической семантики «Волшебной горы» позволяет пролить дополнительный свет на корреляцию образов персонажей, а также на природу кризиса и перерождения протагониста, определяющих его постепенную интуитивную эволюцию в направлении столь принципиального для художественных исканий Манна 1920–1930-х гг. «нового гуманизма».

По мнению С. С. Аверинцева [12, с. 110], Т. Манну принадлежит одно из самых точных

¹ См. подробнее: *Беляков Д. А.* Эволюция главного героя романа Т. Манна «Волшебная Гора» в свете аналитической психологии К. Г. Юнга // Вестник МГЛУ. Сер. Филологические науки. 2014. № 21 (707). С. 18–44.

и емких определений архетипа, данное им в контексте работы над циклом романов об Иосифе Прекрасном. В докладе «Иосиф и его братья» (1942) писатель отмечает: «В типичном всегда есть очень много мифического, мифического в том смысле, что типичное, как и всякий миф, – это изначальный образец, изначальная форма жизни, вневременная схема, издревле заданная формула, в которую укладывается осознающая себя жизнь, смутно стремящаяся вновь обрести некогда предначертанные ей приметы» [13, с. 175].

Юнгианское прочтение библейской тетралогии (1933–1943) оказывается не менее продуктивным, чем в случае с «Волшебной горой».

Обращаясь к ветхозаветной тематике, стремясь, по его собственному выражению, вырвать миф из рук нацистских идеологов, Манн, в сущности, конструирует следующий синонимический ряд: мифическое – архетипическое – психоаналитическое. Он признается: «Стоило мне как повествователю перейти от бюргерски-индивидуального к мифическо-типическому, моя тайная связь с психоаналитической сферой вступила, так сказать, в свою активную стадию» [14, с. 209].

Сформулированное Гансом Касторпом понимание личности как «хозяина противоречий» получает свое концептуальное развитие в принципе «двойного благословения», лейтмотивном для жизненного пути мудрого, утонченного и в то же время деятельного Иосифа. Симбиоз благословения «неба» и «бездны» в значительной степени снимает антагонизм духа и природы, даруя прямой путь к освещаемому юнгианской Самостью «новому гуманизму».

Ключевыми этапами становления Иосифа представляются: наивная самовлюбленность и желание внешне соответствовать статусу избранного; потрясение от мести оскорбленных братьев; радикальное переосмысление прежней инфантильной мировоззренческой модели; нравственное пере-

рождение; деятельное верное служение Потифару; противостояние искушению любвеобильной и коварной Мут-эм-энет; сновидческие опыты; обретение статуса правителя Египта; наконец, примирение с братьями.

О сознательно-бессознательной устремленности главного героя к обретению Самости свидетельствует лейтмотив его особых диалогически-интимных взаимоотношений с Богом, связывающих все вышеперечисленные этапы воедино. Иосифу близок принцип пожизненного творческого сотрудничества индивида с создателем, им движет идея творческой взаимообусловленности их бытия. «...Богу не обойтись без человека, человеку – без бога, <...> стремления того и другого к высшим целям переплетаются между собой», – замечает Т. Манн в докладе о «Иосифе и его братьях» [13, с. 189]. У Юнга читаем: Самость – не что иное, как «Бог в нас» [15, с. 237].

Проблема становления личности – краеугольный камень поэтики интеллектуальной прозы Г. Гессе¹.

«Утверждаться в самом себе, нащупывать собственный путь вперед, куда бы он ни вел» [16 с. 297–298] – так звучит одна из максим «Демияна» (1919) Гессе, неоднократно воспроизводимая в тексте романа и в метафорическом ключе – как болезненный, но неизбежный процесс вылупления птицы из яйца. Очевидно, именно это концептуальное манифестирование императива автономного внутреннего роста позволило Т. Манну засвидетельствовать: история Эмиля Синклера попала «в нерв времени» [17, с. 238]. Британский исследователь Д. Саймонс справедливо замечает: «Демиян» служит доказательством органической трансформации немецкого романа воспитания в психоаналитический роман [18, с. 540–541].

Автономная логика самоактуализации – смысловой центр романа-притчи «Сиддхартха» (1922). Ориентация протагониста на конвенциональные проекты жизнестроительства уступает место стремлению обрести собственный, еще никем не

¹ К слову, Г. Гессе проходил в 1916–1917 гг. курс лечения у ученика Юнга – доктора Йозефа Ланга.

проложенный путь. В этой парадигме даже великий Будда лишается возможности стать истинным наставником, ведь путем Будды по определению может следовать лишь он сам.

Характерен путь, пройденный Гарри Галлером («Степной волк», 1927). Чтобы попасть в «Магический театр», герой должен отказаться от одностороннего рационального мировосприятия, мешающего ему обрести целостный взгляд на свою многогранную личность – эту «луковицу, состоящую из сотни кожиц, ткань, состоящую из множества нитей» [19, с. 273]. Именно поэтому вход в «Театр» открыт только для *с-ума-шедших* – то есть тех, кто вышел за рамки парадигмы рациональности и логотризма.

Близкая Манну склонность Гессе к формированию своих персонажей как неких символических архетипических фигур в юнгианском ключе наиболее ярко проявляется именно в романе о Гарри Галлере. Появление на его горизонте того или иного собеседника свидетельствует о некоем переломном моменте становления героя, о некоей точке бифуркации. Именно бифуркации – поскольку положительно коллизия разрешается лишь в случае, если не происходит пагубного самоотожествления героя с той или иной психической функцией. К чести протагониста, ему суждено в целом достойно преодолеть путь индивидуации, узловыми точками которого предстают: «господин Галлер» и знакомый ему молодой профессор – проекции архетипа Маски, «Гарри-Волк» – воплощение Тени, а также андрогинная Гермина – олицетворение Анимы. Наконец, «Мудрый старец» саксофонист Пабло, проводник героя в «Магическом театре», делает возможным встречу с «бессмертным» Моцартом, актуализирующим архетип Самости и дарующим устойчивую ментальную позицию. При этом Юнг, как известно, подчер-

кивал: «магический – просто другое слово для обозначения психического» [15, с. 186]. Таким образом, «Магический театр» – своего рода встреча героя с глубинами своего «Я», символ многообразия сознательно-бессознательной жизни индивида².

В полном соответствии с духом и сущностью юнгианской аналитической психологии Самость предстает в художественном мире Гессе своего рода указателем пути, но никак не финишной чертой. Именно поэтому претерпевающий глубокий психологический кризис Гарри Галлер оказывается не в состоянии сразу освоить все тонкости «Магического театра». По этой же причине в развязке романа Гарри демонстрирует решимость «когда-нибудь сыграть в эту игру получше» [19, с. 400]. В аналогичном ключе стоит воспринимать забывание Гансом Касторпом выводов своего снежного видения. Отметим, что ту же природу обнаруживают излюбленные Т. Манном и Г. Гессе нарративные стратегии, предполагающие право героев эволюционировать в непредрежденном направлении и старательно избегающие завершающих суждений об их типологической сущности.

Подведем итоги.

Если в романе гётевского типа превалирует тенденция к «воспитательной» социализации – примирению личного и общественного идеалов, то в художественном мире Т. Манна и Г. Гессе преобладает модель становления личности, протекающая вопреки требованиям социальной адаптации. Их герои не формируются для других, а совершенствуются для себя, актуализируя креативные потенциалы психики, раскрывая подлинные личностные потребности, в полной мере реализуя эстетический и мировоззренческий потенциал архетипа Самости.

В «большом» историческом времени жанровые искания Манна и Гессе прочитываются как стремление внести концептуальный

² См. подробнее: Анисова А. А., Жук М. И. Архетип Тени в романе Г. Гессе «Степной волк» с точки зрения теории аналитической психологии К. Г. Юнга // Культурно-языковые контакты. Вып. 9. Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2006. С. 300–312; Корнилова Е. Н. Погружение в глубины психики и тайна раздвоения личности в романах Э. Т. А. Гофмана и Г. Гессе // Вестник Московского ун-та. Сер. 10: Журналистика. 2014. № 1. С. 46–55.

вклад в прояснение гуманистического варианта разрешения «проблемы человека», трагически обострившейся к началу XX в. – времени «на некоем рубеже и перед поворотом, глубоко расцепившим нашу жизнь и сознание...» [20, с. 8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Blanckenburg F. Versuch über den Roman. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774.* Stuttgart: Metzler, 1965. 528 S.
2. *Wieland C. M. Geschichte des Agathon.* URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/geschichte-des-agathon-4642/1> (дата обращения: 23.08.2020).
3. *Гёте И. В. Годы учения Вильгельма Мейстера* // Гёте И. В. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 7. М.: Художественная литература, 1978. 528 с.
4. *Humboldt W. Theorie der Bildung des Menschen* // Humboldt W. Werke in 5 Bänden. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1960. S. 234–240.
5. *Гегель Г. В. Ф. Эстетика: в 4 т. Т. 3.* М.: Искусство, 1971. 624 с.
6. *Vischer Th. Aesthetik oder Wissenschaft des Schönen: in 6 Bänden. Bd. 6.* München: Meyer & Jessen, 1923. 632 S.
7. *Gutjahr O. Einführung in den Bildungsroman.* Darmstadt: WBG, 2007. 162 S.
8. *Манн Т. Искусство романа* // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 10. М.: Гослитиздат, 1961. С. 272–287.
9. *Hesse H. Gesammelte Schriften in 7 Bänden. Bd 7. Betrachtungen und Briefe.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1957. 944 S.
10. *Wünsch M. Die Fantastische Literatur der Frühen Moderne (1890–1930): Definition. Denkgeschichtlicher Kontext.* München: Fink, 1991. 268 S.
11. *Каралашвили Р. Г. Функция персонажа как «фигуры» бессознательного в творчестве Германа Гессе* // Бессознательное. Природа. Функции. Методы исследования. Т. II. Тбилиси: Мецниереба, 1978. С. 529–535.
12. *Аверинцев С. С. Архетипы* // Мифы народов мира: Энциклопедия в 2 т. Т. 1. М.: Советская энциклопедия, 1980. С. 110–111.
13. *Манн Т. Иосиф и его братья. Доклад* // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 9. М.: Гослитиздат, 1960. С. 172–191.
14. *Манн Т. Фрейд и будущее* // Путь на Волшебную гору / под ред. С.К. Апта. М.: Вагриус, 2008. С. 198–217.
15. *Юнг К. Г. Психология бессознательного.* М.: Канон +, 2003. 400 с.
16. *Гессе Г. Демиан* // Гессе Г. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 2. М.: Прогресс-Литера; Харьков: Фолио, 1994. С. 205–324.
17. *Mann Th. Hermann Hesse zum siebzigsten Geburtstag* // Große kommentierte Frankfurter Ausgabe. Bd. 19.1: Essays VI (1945–1950). Frankfurt am Main: Fischer, 2009. S. 234–239.
18. *Simons J. D. Hermann Hesse* // Encyclopedia of the Novel / ed. by P. Schellinger. Vol. 2. New York: Routledge, 1988. 838 p.
19. *Гессе Г. Степной волк* // Гессе Г. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 3. М.: Прогресс-Литера; Харьков: Фолио, 1994. С. 223–400.
20. *Манн Т. Волшебная гора (главы шестая–седьмая)* // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 4. М.: Гослитиздат, 1959. 541 с. С. 7–528.

REFERENCES

1. *Blanckenburg F. Versuch über den Roman. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774.* Stuttgart: Metzler, 1965. 528 p.

2. Wieland C. M. Geschichte des Agathon. Available at: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/geschichte-des-agathon-4642/1> (accessed: 23.08.2020).
3. Goethe J. W. Gody ucheniya Vilgelma Meistera, In: Goethe J. W. *Collected works in 10 volumes*. Vol. 7. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1978. 528 p. (In Russian)
4. Humboldt W. Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt W. *Werke in 5 Bänden*. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1960. Pp. 234–240.
5. Hegel G. W. F. *Estetika: in 4 vols*. Vol. 3. Moscow: Iskusstvo, 1971. 624 p. (In Russian)
6. Vischer Th. *Asthetik oder Wissenschaft des Schönen: in 6 Bänden*. Bd. 6. München: Meyer & Jessen, 1923. 632 p.
7. Gutjahr O. *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: WBG, 2007. 162 p.
8. Mann Th. Iskusstvo romana. In: Mann Th. *Collected works in 10 vols*. Vol. 10. Moscow: Goslitizdat, 1961. Pp. 272–287. (In Russian)
9. Hesse H. *Gesammelte Schriften in 7 Bänden*. Bd. 7. Betrachtungen und Briefe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1957. 944 p.
10. Wünsch M. *Die Fantastische Literatur der Frühen Moderne (1890–1930): Definition. Denkgeschichtlicher Kontext*. München: Fink, 1991. 268 p.
11. Karalashvili R. G. Funktsiya personazha kak “figury” bessoznatelnogo v tvorchestve Hermanna Hesse. In: *Bessoznatelnoe. Priroda. Funktsii. Metody issledovaniya*. Vol. II. Tbilisi: Metsniereba, 1978. Pp. 529–535. (In Russian)
12. Averintsev S. S. Arkhetipy. In: *Mify narodov mira: Entsiklopediya in 2 vols*. Vol. 1. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1980. Pp. 110–111. (in Russian)
13. Mann Th. Iosif i ego bratya. Doklad. In: Mann Th. *Collected works in 10 vols*. Vol. 9. Moscow: Goslitizdat, 1960. Pp. 172–191. (In Russian)
14. Mann Th. Freud i budushchee. In: *Put' na Volshebnuyu goru*. Ed. by S. K. Apt. Moscow: Vagrius, 2008. Pp. 198–217. (In Russian)
15. Jung C. G. *Psikhologiya bessoznatelnogo*. Moscow: Kanon +, 2003. 400 p. (In Russian)
16. Hesse H. Demian. In: Hesse H. *Collected works in 8 vols*. Vol. 2. Moscow: Progress-Litera; Kharkov: Folio, 1994. Pp. 205–324. (In Russian)
17. Mann Th. Hermann Hesse zum siebzigsten Geburtstag. In: *Große kommentierte Frankfurter Ausgabe*. Bd. 19.1: Essays VI (1945–1950). Frankfurt am Main: Fischer, 2009. Pp. 234–239.
18. Simons J. D. Hermann Hesse. In: *Encyclopedia of the Novel*. Ed. by P. Schellinger. Vol. 2. New York: Routledge, 1988. 838 p.
19. Hesse H. Stepnoy volk. In: Hesse H. *Collected works in 8 volumes*. Vol. 3. Moscow: Progress-Litera; Kharkov: Folio, 1994. Pp. 223–400. (In Russian)
20. Mann Th. Volshebnyaya gora (glavy shestaya-sed'maya). In: Mann Th. *Collected works in 10 vols*. Vol. 4. Moscow: Goslitizdat, 1959. 541 p. Pp. 7–528. (In Russian)

Беляков Дмитрий Александрович, кандидат филологических наук, и. о. заведующего кафедрой отечественной и зарубежной литературы переводческого факультета, Московский государственный лингвистический университет

e-mail: d_belyakov@bk.ru

Belyakov Dmitry A., PhD in Philology, Acting Chairperson, Russian and World Literature Department, Translation and Interpreting Faculty, Moscow State Linguistic University

e-mail: d_belyakov@bk.ru

Статья поступила в редакцию 26.08.2020

The article was received on 26.08.2020

УДК 378.1
ББК 74.48

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-48-56

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Лубков, О. В. Гордиенко, А. А. Соколова

Аннотация. Цифровизация образования – одна из глобальных проблем современности, особенно остро этот вопрос проявился в период пандемии, когда стало ясно, что автоматический перевод учебных материалов на бумажных носителях в цифровой формат и прямой перенос из аудиторного формата в дистанционный не приводит к повышению качества образования; у многих людей произошла переоценка отношения к образованию как трансляции знаний от учителя к ученику, произошло осознание большой воспитательной и развивающей роли образования как национальных основ государственности. Таким образом, выявились проблемы, связанные с приписыванием технологиям всеисильности и центричности, стало ясно, что во главе угла должны стоять не технические средства, а человек с его ценностями и устоями. Это требует пересмотра методологических и философских основ цифровой педагогики, где главное место должен занять антропоцентрический принцип. Целью данной статьи является выявление и описание рисков цифровизации образования без учета антропологического принципа, основанного на ценностном компоненте и смысловом наполнении содержания и принципов реализации цифровой трансформации.

Ключевые слова: антропоцентрический принцип, цифровое образование, цифровая педагогика, цифровые риски, цифровизация.

ANTHROPOCENTRIC PRINCIPLE OF EDUCATION DIGITALIZATION

A. V. Lubkov, O. V. Gordienko, A. A. Sokolova

Abstract. Digitalization of education is one of the current global problems that is especially acute in the period of the pandemic, when it became clear that automatic transfer of paper-based educational materials to digital format and direct transfer from classroom to remote format does not lead to improvement in the quality of education. A lot of people re-assessed the attitude to education as a transfer of knowledge from teacher to pupil and became aware of the great academic and developmental role of education as a national basis for statehood.

© Лубков А. В., Гордиенко О. В., Соколова А. А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Thus, problems associated with attributing omnipotence and centrality to technologies have been revealed; it became clear that the cornerstone should be a person with his values and attitudes, not technical means. This requires a review of the methodological and philosophical foundations of digital pedagogy, where the anthropocentric principle should take the main place. The purpose of this article is to identify and describe the risks of digitalization of education without taking into account the anthropological principle based on the value component and semantic content and principles of digital transformation implementation.

Keywords: *anthropocentric principle, digital education, digital pedagogy, digital risks, digitalization.*

Введение

1. *Актуальность антропоцентрического принципа цифровизации образования*

Исходной точкой перехода к цифровой эре стала возможность хранения, обработки и передачи данных в цифровом формате, с тех пор количество информации начало расти колоссальными темпами, сейчас за несколько лет человечество производит больше информации, чем за все время своего существования до этого, это явление получило название *информационный взрыв*. Образование, как и все другие сферы жизни, не может оставаться неизменным в этом все ускоряющемся информационном потоке, меняющемся не только наше восприятие мира, но и психофизиологические, когнитивные, коммуникативные и социальные особенности поведения подрастающего поколения; оно уже не просто призвано передавать знания, а должно формировать навыки обработки этого массива информации, ориентирования в мире информационного шума, фейков, виртуальных личностей и многого другого.

Ответом на все эти и многие другие вызовы современности стала всеобщая цифровизация, в том числе и цифровизация образования. Однако данный процесс сталкивается с рядом объективных противоречий: с одной стороны, очевидность того, что образование должно отвечать вызовам современности, готовить ребенка к жизни в новом цифровом обществе, с другой – неопределенность того будущего, в котором будут жить сегодняшние школьники через 15, 20, 30 лет, какие изменения произойдут в научной картине мира, в техническом прогрессе

и какие знания и умения им пригодятся.

Еще одной особенностью процесса цифровой трансформации образования на настоящем этапе является отсутствие единой даже приблизительной модели этого процесса и его конечного результата, не говоря уже о том, что до сих пор нет устоявшегося и общепринятого определения цифрового образования и четко очерченного круга понятий, связанного с ним или являющегося его составной частью: кто-то говорит о цифровой дидактике, кто-то исследует цифровую педагогику.

Кроме того, обычно при рассмотрении цифрового образования речь идет именно о процессе обучения, а вопросы воспитания и социализации, влияющие на становление ценностных ориентаций человека, оказываются вне поля зрения, а третья составляющая педагогики – развитие личности – также оказывается деформированной, так как одни процессы развития гиперактивизируются (полисенсорность, многозадачность и др.), а другие (память, воображение, внимание, устная речь и др.) тормозятся.

На наш взгляд, решить обозначенные выше проблемы призван именно антропоцентрический принцип, выдвигающий на первый план человека, его воспитание, развитие, формирование мировоззрения и ценностей, культурного кода нации и других духовных скреп [1].

2. *Анализ литературы по проблеме антропоцентрического принципа цифровизации образования*

Процесс цифровизации образования во всем мире шел неравномерно и поэтапно.

Изначально перспективы перевода обучения в электронный формат и переноса множества операций на технологические обучающие платформы связывались с тем, что учителя, высвободив время от повторного проведения одних и тех же занятий в аудиториях и рутинной работы по проставлению баллов за каждое задание, будут больше сотрудничать друг с другом посредством цифровых технологий, больше времени будут уделять «активному обучению» школьников и студентов, тогда как обучающиеся будут иметь возможность получать знания не только от педагогов, работающих с ними непосредственно в образовательном учреждении, но и от преподавателей ведущих мировых университетов; посредством использования большого массива данных об интересах, успехах и ошибках каждого обучающегося произойдет адаптация обучения под индивидуальные запросы каждого [2; 3]. Но постепенно наступило «отрезвление», выявление ряда недостатков и ограничений процесса цифровизации, вплоть до идей введения так называемого «цифрового шабата» (времени полного отказа от гаджетов) и формирования философии цифрового минимализма (ограничения в использовании гаджетов) [4].

Такие изменения в осмыслении цифрового образования вполне закономерны: от идеального образа целостной экосистемы цифрового обучения – к реалиям окружающей действительности, рискам и их последствиям. Однако эта проблема, связанная с биполярностью данного явления, одновременно совмещающего в себе огромные образовательные возможности и не менее серьезные угрозы, до сих пор не решена. С одной стороны, цифровые технологии позволяют за счет автоматической обработки данных мгновенно получать обратную связь и экономить время, по-иному взаимодействовать с обучающимися (интерактивные задания, возможность удаленной совместной работы и др.), визуализировать учебный материал (мультимодальность), быстро получать информацию, самостоятельно планировать свое обучение в индивидуальном темпе и др., что влечет за собой введение в

некоторых странах на уровне официальных документов цифровых умений в перечень гражданских навыков (например, в Финляндии) [5]; с другой – анализ научной литературы показал, что использование цифровых технологий поиска и обработки информации приводит к колоссальным изменениям в восприятии и осмыслении мира детьми и подростками [6; 7], возникают и новые психологические зависимости, связанные с виртуальным миром, появляются иные психологические проблемы, которые нельзя не учитывать современной системе образования [8], с пугающей быстротой происходит трансформация традиционных ценностей [9], сам формат сетевой коммуникации подвергается метаморфозам [10; 11], деформируются социальные навыки (социальный аутизм), все большее распространение получают физиологические проблемы (гиподинамия, ухудшение здоровья и др.).

Цифровые технологии, становясь масштабным социокультурным феноменом, влияющим на все сферы жизни, во многом сегодня определяют «культурное ядро» эпохи, общества, социокультурные маркеры времени. Национальные традиционные взгляды на мир, складывавшиеся веками, сегодня под воздействием виртуальной реальности подвергаются изменениям, преобразуя картину мира, в том числе и языковую (увеличение жаргонной лексики: «батник» – командный файл с расширением «.bat», используемый для работы с командной строкой в Windows; «битый» – нерабочий, например, битые ссылки, то есть ссылки, которые ведут на несуществующие страницы, пользователю при попадании на такую страницу выведется ошибка 404 (Error 404); «буржунет» – зарубежная (не русскоязычная) часть Интернета, очень часто под этим термином подразумеваются англоязычные сайты из Европы и США; «железо» – аппаратное обеспечение (комплектующие) компьютеров/ноутбуков/смартфонов и т. д.; «запилить» – загрузить, выставить на всеобщее обозрение, например, «запилил видеосик в YouTube», то есть загрузил видео в YouTube; «зашквар» – позор, гнусное поведение; «конфа» – конференция, групповое

общение; «лицуха» – лицензия; «моник» – монитор; «мыло» – адрес электронной почты; «хрюша» – специалист по кадрам от англ. «Human Resources» и др.).

С целью нейтрализации возможных негативных последствий цифровизированного мира необходимо комплексное системное осмысление всех элементов с позиций не только функциональности, но и аксиологических, гносеологических, онтологических и антропологических смыслов [12].

Сегодня уже стало ясно, что полный отказ от цифровизации невозможен, но и абсолютная цифровизация образования – идея утопическая, поэтому продуктивной представляется такая модель обучения, которая совмещает в себе все возможности цифровых технологий и традиционного обучения. В основу такой модели может быть положена технология смешанного обучения (blended learning), основанная на сочетании неопосредованных форм взаимодействия субъектов (традиционные аудиторные занятия) и виртуального взаимодействия через обучающие среды [13; 14]. Согласно исследованию американских ученых, проведенному в 2017 г. на базе 6 университетов, данная технология признается наиболее перспективной [15], а использование антропоцентрического принципа в качестве основного, интегрирующего в себе все другие, при построении модели смешанного обучения позволит нивелировать целый комплект рисков и угроз, которые уже на данном этапе проявляются достаточно объективно и вызывают опасения.

Результаты

Цифровые технологии, воспринимаемые и используемые без достаточного анализа всех положительных и отрицательных сторон технологизации, без учета антропоцентрического принципа, – реальная угроза не только образованию, но и человечеству в целом. Анализ рисков технократического подхода к цифровизации показывает, что в первую очередь пострадает аксиологическая сфера, которая окажет негативное воздей-

ствие и на другие: пострадает гносеологический (утрата ценности знания), онтологический (человек перестанет воспринимать себя в пространстве, времени, движении и т. д.) и другие немаловажные для человечества аспекты. Приведем некоторые возможные риски, которые могут возникнуть при игнорировании антропоцентрического принципа при цифровой трансформации образования на примере ключевых ценностей: свобода, ответственность, общение, познание, развитие, равенство и безопасность, деформация которых возможна при цифровизации, а также покажем некоторые пути решения обозначенных проблем.

Свобода как основная ценность в цифровом формате приобретает амбивалентный характер: с одной стороны, она благо, так как происходит расширение возможностей для коммуникации, когнитивности и креативности, но с другой – вседозволенность (квазисвобода) несет с собой множество внешних и внутренних рисков. Представление о неограниченной свободе в виртуальной реальности (возможность придумывать себе имя, биографию, внешность, судьбу или полная анонимность) приводит к тому, что в реальной жизни у человека нарушаются рамки и границы свободы, при этом ответственность за совершенные поступки притупляется. Как выход человек множит свои виртуальные коммуникации и в итоге уходит в эскапизм (уход от действительности в мир иллюзий). В связи с этим возникает проблема поиска путей нейтрализации этих рисков, воспитания у молодежи ответственности за свои поступки и трансформации деструктивного понимания свободы как «свободы от» к позитивному пониманию свободы как «свободы для».

Свобода в сети – это равенство всех пользователей: ты свободен в границах, не нарушающих границ свободы другого. Гипертекстовая основа цифровой информации позволяет любому субъекту работать и конструировать информацию в собственной логике, однако за информационный продукт необходимо нести ответственность. С проблемой ответственности в цифровом

обществе и цифровом образовании связаны и деструктивные тенденции (кибервандализм, троллинг, кибербуллинг и др.), являющиеся следствием отсутствия в сети сдерживающих барьеров, препятствующих совершению безнравственных действий или поступков, которые в виртуальном мире совершать намного проще, чем в реальной действительности. Отсутствие связи между свободой и ответственностью может привести к анархии, поэтому цифровую коммуникацию необходимо строить на основе морально-нравственных и этических ценностей.

Цифровые технологии сегодня являются не только инструментом поиска информации, но и условием самой возможности познания, которое трансформируется в силу создания сверхнасыщенного информационного поля, где приходится не только учиться, работать, но и жить современному человеку. С одной стороны, цифровая цивилизация дает возможность гибкого поиска необходимой информации, расширения ее до необходимого уровня информационного удовлетворения, а с другой – возникает гибридизация и интерференция информационных потоков, смешение и смещение необходимых акцентов в неконтролируемую область, при беглом просмотре разных страниц Интернета не возникает целостного знания, оно чаще всего остается эклектичным, мозаичным, рождается искаженное, обманчивое представление о владении им (скачивание, репродуцирование вместо креативного прочтения и осмысления). Хороший образ этого привела О. В. Шлыкова [16, с. 87], сравнив интернет-сети с библиотекой после землетрясения, в которой много ценного и полезного, но сориентироваться в информационном хаосе может только тот, у кого есть базовые представления и ценностные ориентиры.

Интернет признается молодым поколением источником абсолютной информации: «Для поколений, взращенных в цифровом виртуальном пространстве, Интернет со всеми википедиями, блогами, социальными сетями, новостными каналами и т. д. выступает истиной в последней инстанции – к

нему апеллируют, им прикрывают свою культурную наготу, он является скорлупой духовной пустоты и коммуникативной ничемности» [17, с. 89]. Познание, признаваемое раньше как общекультурная ценность, теряет свои позиции, эрудиция и эрудиты как носители культурных смыслов перестают цениться, так как за счет быстрого поиска информации по любому вопросу создается иллюзия широкого кругозора, хотя связей между разными информационными векторами при этом, как правило, не возникает. Гуманистические смыслы познания теряются, уходят идеи познавательного катарсиса, когда происходит осмысление, открытие нового, возвышающего человека. В силу несоответствия между поиском и получением готового знания может возникнуть разрыв между смыслами, ценностями реального и виртуального знания. Наука как базовый ценностный институт, основанный на поиске ответов на общечеловеческие вопросы, у молодого поколения тоже теряет свои ценностные смыслы, в силу фантомного представления о единственно правильном, ранее известном ответе на любой вопрос. Научные авторитеты в таком контексте воспринимаются как пережитки прошлого.

Цифровыми рисками являются и неточность информации при некачественном сканировании источников, и информационные мистификации и дезинформация (фейковые новости), и информационный шум за счет обилия рекламы, и манипулирование сознанием, запугивание и принуждение, и отсутствие реальной социализации, а также нанесение вреда здоровью и психике человека.

Таким образом, цифровые технологии вносят существенные социокультурные трансформации в познавательную сферу, учитывать которые необходимо. При введении цифровых форм в образование требуется целый ряд мероприятий по нейтрализации указанных рисков, целенаправленное обучение работе с информационными потоками, усиление ценностной составляющей знания и познания в целом.

Не менее важным признается в цифровизации образования межличностная и

групповая коммуникация, осуществляемая посредством электронных сетей. Цифровые технологии генерируют новые культурные коды и способы взаимодействия, в связи с чем меняются ценности и коммуникативные смыслы. С одной стороны, новые технологии позволяют создавать полифункциональный диалог между пользователями сети, расширять и дополнять его, интерактивно взаимодействовать за счет мобильности, конвергенции (объединения разных сервисов на одной базе), интерактивности, мультимедийности, мультисенсорности и других технологий; а с другой – у молодого поколения часто коммуникация превращается в псевдокоммуникацию, которая ведет к потере общения как ценности, связанной с расширением понятийного и смыслового поля, смещения смыслов с обогащения и передачи знаний и эмоций на порождение симулякров (знаков, за которыми нет означаемого), но которые тем не менее воспринимаются и воздействуют, создавая у адресатов коммуникации мнимую и фальшивую картину реальности. Такая коммуникация ведет к утрате ответственности и воспитание, дезориентации в социальной системе ценностей; «свободные» коммуникативные действия, анонимность коммуникантов, дистантность коммуникации позволяют не учитывать нравственных и этических особенностей, виртуальная аудитория становится объектом информационного массово-коммуникационного воздействия и манипулирования, активного навязывания новых ценностей. Такое общение часто не удовлетворяет духовно-нравственные и общечеловеческие потребности человека в коммуникации, и субъект, как правило, начинает испытывать фрустрацию, преодолевая которую он увеличивает количество адресатов виртуального общения и длительность коммуникативных актов, но в итоге часто не находит смысло-жизненные ориентиры или приходит к их нравственному искажению. Свобода и ответственность в коммуникативной сфере связаны с обучением основным постулатам общения, соблюдением этических и коммуникативных норм. Все эти явле-

ния влияют в конечном итоге на формирование мировоззрения.

Таким образом, сфера коммуникации тоже подвергается ценностным изменениям, в связи с чем в системе образования на первый план выходит обучение культуре взаимодействия в сетях, соблюдение этических норм при размещении достоверной, качественной информации в контенте, учет собственной безопасности.

Выводы и рекомендации

Антропоцентрический принцип, в последнее время несколько утративший свою актуальность, – один из вариантов разрешения сложившихся на настоящем этапе противоречий между декларируемыми целями подготовки гармонично развитой личности и цифровой трансформацией, основанной на культе технологий.

Без сомнения, современные дети по-иному воспринимают мир и свое место в этом мире, однако подстраивание системы образования под сиюминутные запросы и потребности приведет нас к тому, что развите и воспитание молодого поколения станут квазихарактеристиками. Ведь при отсутствии сформировавшихся ценностных ориентиров ребенок не способен отличить хорошее и полезное от плохого и вредного, доброе и гармоничное – от враждебного и разрушительного. Сегодня воспитание и развитие, социализация и становление личности в целом происходят в основном в виртуальной реальности (это и социальные сети, и компьютерные игры, и популярные мессенджеры), где информация и деятельность не регламентированы этическими, эстетическими и аксиологическими нормами. Ребенок даже не понимает отличие реальной живой коммуникации и деятельности от виртуальных симулякров. Он принимает Интернет за истину в последней инстанции, ищет там ответы на самые важные и сокровенные для него вопросы, подвергая себя, даже не подозревая об этом, риску и опасности как духовной, так и физической, причем духовные риски здесь

не менее опасны, чем физические. Защитить ребенка от негативного влияния цифровых технологий может только реализация единой концепции образования, построенной на антропоцентрическом принципе, где основные ценности – человеческая личность, живая коммуникация, свобода и ответственность, познание и безопасность. Эти же подходы должны лечь в основу и цифровой трансформации образования.

Педагогическое сообщество должно прийти к пониманию, что цифровые технологии не панацея от всех проблем современного образования, а всего лишь один из инструментов, который помогает в достижении более высоких педагогических целей. Общечеловеческие качества и ценности (доброта, отзывчивость, сострадание, эмпатия, любовь, дружба, бескорыстие и др.) остаются неизменными, пока существует Человек, а воспитание и развитие этих качеств – основная цель образования.

Смещение целевых ориентиров уже привело к некоторой деформации этих характеристик: человек как центр мироздания и одновременно как хранитель и творец целого микрокосмоса внутри себя уступает место «постчеловеку», основными качествами которого становятся отказ от традиционных ценностей, стремление к неограниченному потреблению и личному успеху без каких-либо усилий с его стороны. Дальнейшее игнорирование описанных выше тенденций, рисков и угроз при построении нового образования цифрового формата приведет к непоправимым изменениям во внутреннем мире человека. Философы, такие как М. Ю. Келигов, В. А. Кутырев, А. Ю. Чайковский, в последнее время все чаще говорят об эволюции *Homo sapiens* к другому виду, будем надеяться, что им станет не *e-homo*, а человек, сотворенный по образу и подобию Бога, и что человек не превратится в подобие робота.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилова М. М. Гуманитарный подход как принцип организации развития профессиональной культуры специалистов в ходе образовательного процесса в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2008. 374 с.
2. Bowen W. G. Higher Education in the Digital Age. Princeton: Princeton University Press. 2015. 232 p.
3. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с.
4. Newport C. Digital minimalism: Choosing a Focused Life in a Noisy World. New York: Portfolio. 2019. 304 p.
5. Digitaalinen Suomi – yhdenvertainen kaikille. Digi arkeen – neuvottelukunnan toimintakertomus. Valtiovarainministeriö. Helsinki: Julkisen hallinnon ICT, 2019. URL: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161486/VM_2019_23_Digitaalinen_Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 12.10.2020).
6. Palfrey J., Gasser U. Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives. New York: Basic Books. 2008. 288 p.
7. Helsper E., Enyon R. Digital natives: where is the evidence? // British educational research journal. Jan. 2011. P. 1–18. URL: [http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_(LSERO).pdf) (дата обращения: 12.10.2020).
8. Зеленин А. В. «Цифровизация разрушает стены школы»: опыт школьной диджитализации в Финляндии // Русский язык в школе. 2019. № 6. С. 16–22.
9. Tapscott D. Grown up Digital: How the Net Generation is Changing the World. 2009. URL: [http://society.ge/downloads/komunikacisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_\(Don_Tapscott\).pdf](http://society.ge/downloads/komunikacisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_(Don_Tapscott).pdf) (дата обращения: 12.10.2020).

10. Lanclos D. The death of the digital native: four provocations from Digifest speaker. Jisc, Feb. 2016. URL: <https://www.jisc.ac.uk/inform-feature/the-death-of-the-digital-native-23-feb-2016#> (дата обращения: 12.10.2020).
11. Sullivan A. I Used to Be a Human Being. New York, September 2016. URL: <https://nymag.com/intelligencer/2016/09/andrew-sullivan-my-distraction-sickness-and-yours.html> (дата обращения: 12.10.2020).
12. Гордиенко О. В., Соколова А. А., Симонова А. А. Аксиологические характеристики цифровой трансформации образования // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 9–21.
13. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 282 с.
14. Данилюк А. Я., Факторович А. А. Цифровое общее образование. М.: Авторская мастерская, 2019. 229 с.
15. Making Digital Learning Work. Success Strategies from six leading Universities and Community Colleges / A. Bailey, N. Vaduganathan, N. Henry [et al.]. Boston: The Boston Consulting Group. 2018. 53 pp.
16. Шлыкova О. В. Социокультурная среда Интернета: новые ценности и коммуникативные смыслы // Обсерватория культуры. 2015. № 4. С. 86–98.
17. Прокудин Д. Е., Соколов Е. Г. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» // Вестник СПбГУ. 2013. Вып. 4. С. 83–91.

REFERENCES

1. Danilova M. M. Gumanitarnyy podkhod kak printsip organizatsii razvitiya professional'noy kultury spetsialistov v khode obrazovatel'nogo protsessa v vuze. *ScD dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2008. 374 p.
2. Bowen W. G. *Higher Education in the Digital Age*. Princeton: Princeton University Press. 2015. 232 p.
3. Uvarov A. Yu., Gaible E., Dvoret'skaya I. V. et al. *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya*. Moscow: Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2019. 343 p.
4. Newport C. *Digital minimalism: Choosing a Focused Life in a Noisy World*. New York: Portfolio. 2019. 304 p.
5. Digitaalinen Suomi – yhdenvertainen kaikille. Digi arkeen – neuvottelukunnan toimintakertomus. Valtiovarainministeriö. Helsinki: Julkisen hallinnon ICT, 2019. Available at: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161486/VM_2019_23_Digitaalinen_Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed: 12.10.2020).
6. Palfrey J., Gasser U. *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books. 2008. 288 p.
7. Helsper E., Enyon R. Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*. Jan. 2011. P. 1–18. Available at: [http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_(LSERO).pdf) (accessed: 12.10.2020).
8. Zelenin A. V. “Tsifrovizatsiya razrushaet steny shkoly”: opyt shkol'noy didzhitalizatsii v Finlyandii. *Russkiy yazyk v shkole*. 2019, No. 6, pp. 16–22.
9. Tapscott D. Grown up Digital: How the Net Generation is Changing the World. 2009. Available at: [http://society.ge/downloads/komunikacisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_\(Don_Tapscott\).pdf](http://society.ge/downloads/komunikacisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_(Don_Tapscott).pdf) (accessed: 12.10.2020).
10. Lanclos D. The death of the digital native: four provocations from Digifest speaker. Jisc, Feb. 2016. Available at: <https://www.jisc.ac.uk/inform-feature/the-death-of-the-digital-native-23-feb-2016#> (accessed: 12.10.2020).

11. Sullivan A. *I Used to Be a Human Being*. New York, September 2016. Available at: <https://nymag.com/intelligencer/2016/09/andrew-sullivan-my-distraction-sickness-and-yours.html> (accessed: 12.10.2020).
12. Gordienko O. V., Sokolova A. A., Simonova A. A. Aksiologicheskie kharakteristiki tsifrovoy transformatsii obrazovaniya. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2019, No. 3, pp. 9–21.
13. Andreeva N. V., Rozhdestvenskaya L. V., Yarmakhov B. B. *Shag shkoly v smeshannoe obuchenie*. Moscow: Rybakov Fond, 2016. 282 p.
14. Danilyuk A. Ya., Faktorovich A. A. *Tsifrovoe obshchee obrazovanie*. Moscow: Avtorskaya masterskaya, 2019. 229 p.
15. Bailey A., Vaduganathan N., Henry N. et al. *Making Digital Learning Work. Success Strategies from six leading Universities and Community Colleges*. Boston: The Boston Consulting Group. 2018. 53 pp.
16. Shlykova O. V. Sotsiokulturnaya sreda Interneta: novye tsennosti i kommunikativnye smysly. *Observatoriya kultury*. 2015, No. 4, pp. 86–98.
17. Prokudin D. E., Sokolov E. G. “Tsifrovaya kultura” vs “Analogovaya kultura”. *Vestnik SPbGU*. 2013, Iss. 4, pp. 83–91.

Лубков Алексей Владимирович, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор Московского педагогического государственного университета

e-mail: av.lubkov@mpgu.su

Lubkov Alexey V., ScD in History, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Rector, Moscow Pedagogical State University

e-mail: av.lubkov@mpgu.su

Гордиенко Оксана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института развития цифрового образования, доцент кафедры методики преподавания русского языка Института филологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: ov.gordienko@mpgu.su

Gordienko Oksana V., PhD in Education, Associate Professor, Director, Institute of Digital Education Development, Associate Professor, Methods of teaching Russian Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ov.gordienko@mpgu.su

Соколова Анастасия Александровна, заместитель директора Института развития цифрового образования, старший преподаватель кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: aa.sokolova@mpgu.su

Sokolova Anastasiya A., Deputy Director, Institute of Digital Education Development, Senior Lecturer, Methods of Teaching literature Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: aa.sokolova@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 16.11.2020

The article was received on 16.11.2020

УДК 378.14.015.62
ББК 74.480.276.4

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-57-70

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С СЕМЬЯМИ

Е. Н. Приступа, М. А. Гончаров, А. И. Щербина

Аннотация. Данная статья направлена на освещение актуального вопроса по практической подготовке будущих специалистов социальной сферы. Обобщен опыт профессионального обучения будущих специалистов по работе с семьей с учетом требований современной нормативно-законодательной базы. Даны примеры программ практик для студентов уровня прикладного бакалавриата и других современных форм практической подготовки. Проанализированы подходы к формированию и развитию универсальных и профессиональных компетенций специалистов. Приставлено содержание Федерального закона от 02.12.2019 г. № 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации» и особенности реализации в основных профессиональных программах. Дано определение практической подготовки как формы организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю «Семейное воспитание».

Ключевые слова: практика, практическая подготовка, профессиональное образование, дидактика высшей школы, инновационные формы, компетенции специалиста, профессиональные компетенции, компетентностный подход, прикладной бакалавриат.

INNOVATIVE FORMS OF PRACTICAL TRAINING FOR SPECIALISTS WORKING WITH FAMILIES

Е. N. Prystupa, M. A. Goncharov, A. I. Shcherbina

Abstract. The article is aimed at highlighting the current issue of practical training for future specialists in the social sphere. It summarizes the experience of professional training of future specialists in working with the family, taking into account the requirements of modern

© Приступа Е. Н., Гончаров М. А., Щербина А. И., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

regulatory and legislative framework. Examples of practical training programs for students at the undergraduate level and other modern forms of practical training are given. The approaches to forming and developing universal and professional competencies of specialists are analyzed. The content of the Federal Law of 02.12.2019 № 403-FZ „On Amendments to the Federal Law” On Education in the Russian Federation and certain legislative acts of the Russian Federation” and the features of implementation in the main professional programs are presented. The definition of practical training as a form of organizing educational activities in mastering the educational program in the conditions of students’ performance of certain types of work related to their future professional activities and aimed at forming, consolidating, developing practical skills and competence in the field of family education is given.

Keywords: *practice, practical training, professional education, higher school didactics, innovative forms, specialist competencies, professional competencies, competence approach, applied bachelor’s degree*

Профессиональное образование в Российской Федерации является постоянно развивающимся процессом, направленным на качественную подготовку обучающихся. Педагогические работники ориентированы на поиск и применение современных и инновационных форм и методов работы, технологий, которые способствуют формированию профессиональных компетенций, в том числе у будущих специалистов, работающих с семьями. Институт педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ) реализует образовательные программы магистратуры и бакалавриата, направленные на подготовку таких специалистов, которые способны и готовы к внедрению в практику профессиональных инструментов для работы с семьей с детьми, находящейся в кризисной, трудной жизненной ситуации или социально опасном положении.

Необходимо учитывать и те изменения, которые происходят в нормативно-правовой базе на федеральном, региональном уровнях, а также непосредственно в конкретной образовательной организации. Так, например, с 01 июля 2020 г. вступает в силу ряд положений и изменений Федерального закона от 02.12.2019 г. № 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации». Мы начинаем использовать понятие «практическая подготовка». **Практи-**

ческая подготовка – «форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы» (статья 2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [1].

Организация практической подготовки обучающихся предусматривает проведение практики. Обратим внимание, что на кафедре педагогики психологии семейного образования реализуется образовательная программа (далее – ОП) по направлению подготовки 44.03.02 – психолого-педагогическое образование, профиль «Семейное воспитание» (с 2018 и 2019 годов приема руководителем является В. Л. Кабанов (Институт «Высшая школа образования»), с 2020 года приема – Е. Н. Приступа (Институт «Высшая школа образования» и Институт педагогики и психологии)). Это уровень *прикладного* бакалавриата, на котором реализуется десять видов практики. Освоение основной профессиональной образовательной программы направлено в том числе и на отдельные компоненты программы (рис.).

Обращаем внимание, что практическая подготовка как форма организации учебной деятельности студентов-бакалавров по

Государственная итоговая аттестация
Групповые занятия
Индивидуальные занятия
Контрольные работы
Курсовые работы (курсовые проекты)
Лабораторные работы
Отдельные занятия лекционного типа
Практика
Практические занятия
Промежуточная аттестация
Руководство аспирантом
Руководство выпускной квалификационной работой (выпускным квалификационным проектом)
Руководство магистерской диссертацией
Руководство магистрантом
Самостоятельная работа под руководством преподавателя
Семинарские занятия

Рис. Компоненты основной профессиональной образовательной программы с практической подготовкой

профилю «Семейное воспитание» может быть осуществлена как в МПГУ, в Институте педагогики и психологии, так и образовательных и социальных организациях на основании договора. На настоящий момент заключены договора с профильными организациями для проведения практической подготовки:

1. Благотворительный фонд «Арифметика добра».

2. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы реабилитационная школа-интернат № 32 Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы.

3. Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Городской ресурсный центр поддержки семьи и детства «Отрадное».

4. Государственное бюджетное учреждение города Москвы «Кризисный центр помощи женщинам и детям».

5. Государственное бюджетное учреждение города Москвы Центр поддержки семьи и детства «Красносельский».

6. Государственное бюджетное учреждение города Москвы Центр поддержки семьи и детства Северо-Западного административного округа города Москвы.

7. Государственное бюджетное учреждение города Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Школа циркового искусства имени Ю. В. Никулина» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы. Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования города Москвы Центр творчества «На Вадковском».

8. Государственное бюджетное учреждение города Москвы Центр социальной помощи семье и детям «Семья».

9. Государственное бюджетное учреждение Центр содействия семейному воспитанию «Алые паруса» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы.

10. Государственное казенное учреждение Центр содействия семейному воспитанию «Центральный» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы.

Форма договора с организацией является примерной, где указаны сроки и форма практической подготовки студентов по видам практики. Договор о практической подготовке с организацией полностью соответствует требованиям трудового законодательства Российской Федерации.

Уточним, что каждая организация реализует свои уникальные социальные и образовательные проекты, технологии, направленные на профилактику семейного и детского неблагополучия, формирование родительских компетенций.

В паспорте профильной организации указываются:

1. Полное наименование организации, ФИО руководителя.

2. Юридический/фактический адрес, телефон, e-mail.

3. Характеристика профильной организации:

- 3.1. Основные направления деятельности.

- 3.2. Другие возможности практической подготовки (в том числе проведение экспериментальной, научно-исследовательской работы на базе профильной организации).

- 3.3. Используемые технологии (методики).

- 3.4. Приоритетные направления сотрудничества.

Федеральный закон от 29.12.2020 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» в статье 28 также устанавливает обязанность образовательной организации по созданию безопасных условий обучения, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся, а также безопасные условия воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации. Предусмотрена и сетевая форма реализации образовательной программы [1].

В качестве примера приведем целевые компоненты программ практик (прием 2020 года; автор-разработчик – кандидат педагогических наук, доцент А. И. Щербина) (таблица).

Таким образом, в семи примерах программ практик (их всего 10 на уровне прикладного бакалавриата профиля «Семейное воспитание») представлены характеристики практической подготовки студентов, основны-

ми компетенциями которых являются: УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2 Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; ПК-3 Способен участвовать в создании социально-педагогического обеспечения проектирования и реализации программ воспитания; ПК-4 Способен участвовать в планировании и реализации работы по выявлению семейного неблагополучия в разных типах семей; ПК-5 Способен к организации и исследованию социально и личностно значимой деятельности группы обучающихся, в том числе детей с ОВЗ, и другие.

Обратим внимание на необходимость формирования профессиональных компетенций работодателей, которые создают организационно-педагогические условия для осуществления практической подготовки студентов. Рекомендуется использовать такие инновационные формы по созданию профессиональных сообществ, как профессиональные ассоциации и союзы, методические объединения и методическое сопровождение, круглые столы и дискуссионные площадки, интервью и супервизии.

Не один год ведется поиск современных форм работы практической подготовки. Например, еще в 2016 г. был обобщен практический опыт по мастер-классам (Е. Н. Дубиненкова, 2016). Компетентностный подход является ключевым. Приведен пример дисциплины «Психология организационного развития». Особенное внимание уделяется процессу формирования профессиональных ценностей у студентов, а также профессиональным компетенциям (ПК) для работы в отрасли. Предъявляются требования и условия к эффективности модели применения мастер-класса и серии мастер-классов в работе студентов и практиков из организаций. Мастер-класс как методический инструмент включает этапы подготовки: подготовительный, основной, заключительный [2; 3].

Таблица

Компоненты программ практики, направленные на практическую подготовку студентов по профилю «Семейное воспитание»

№ п/п	Вид практики и характеристика	Целевой компонент	Содержательный компонент
1.	Адаптационный семинар-тренинг. Вид практики: учебная. Форма практики: дискретно	Адаптационный семинар-тренинг предназначен для знакомства студентов с Институтом, с условиями и правилами обучения, для адаптации студентов первого курса к обучению в университете. В соответствии с ФГОС ВО практика является обязательным разделом ОП. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Ключевым мероприятием адаптационного семинара-тренинга является организация коллективных выездных сборов, в рамках которых проводятся психологические тренинги на командообразование и адаптацию к обучению в вузе. Адаптационный семинар-тренинг нацелен на построение среди студентов-первокурсников эффективного командного взаимодействия, понимания друг друга, с учетом разнообразия индивидуальных возможностей, обучение навыкам взаимной поддержки в трудных ситуациях через выполнение различных заданий. Адаптационный семинар-тренинг предназначен для сплочения студенческого коллектива и установления эффективного межличностного взаимодействия между студентами и преподавателями. Это позволит своевременно решать возникающих в колллективе проблемы и получать высокие личностные и коллективные результаты. Любая студенческая группа имеет общие цели, будь то цель обучения и получения хорошего образования, перспективы профессиональных достижений или какая-либо иная, все равно, чтобы эффективно добиваться поставленных целей, каждый член сообщества нуждается в поддержке и понимании	Предусматривается подготовка выпускников к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогическая, проектная. В задачи учебной практики в формате адаптационного семинара-тренинга входят: - осуществление психолого-педагогического мониторинга личностного развития студентов вуза; - выявление индивидуальных особенностей социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе; - формирование благоприятного психологического климата в студенческой группе; - развитие у студентов умения работать в команде; - знакомство студентов с практической работой педагога-психолога при реализации тренинговых программ
2.	Ознакомительная практика. Вид практики: учебная. Форма проведения: непрерывно	Ознакомительная практика предназначена для знакомства с будущей профессией и получения первичных профессиональных навыков и умений. В соответствии с ФГОС ВО 3++ практика является обязательным разделом ОП. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.	Ознакомительная практика способствует формированию у студентов готовности решать образовательные и исследовательские задачи, умений и навыков применения современных технологий сбора и обработки экспериментальных данных в соответствии

Продолжение таблицы

№ п/п	Вид практики и характеристика	Целевой компонент	Содержательный компонент
		Направленность практики – получение первичных профессиональных навыков и умений при подготовке бакалавров к работе в сфере образования и социальной защиты населения в качестве педагогов, воспитателей, специалистов по проектированию образовательных программ. Образовательный процесс построен на основе компетентностного подхода. Практика предназначена для закрепления полученных теоретических базовых знаний в процессе обучения и приобретения практических навыков и умений. Во время прохождения практики формируются универсальные компетенции: способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач в работе с детьми и родителями в различных сферах жизни, а также выстраивать и реализовывать траекторию профессионального саморазвития на основе принципов образования. Бакалавр по направлению подготовки «44.03.02 – Психолого-педагогическое образование» должен решать следующие профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности: реализация на практике прав ребенка, в первую очередь – права на воспитание в семье; создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, успешной социализации обучающихся. Во время практики студент принимает участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в организации; повышения уровня психологической компетентности участников образовательного процесса; в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях, во взаимодействии со смежными специализированными. Знакомится с использованием на практике здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности. Во время практики у студента формируется осознание значимости своей профессии, необходимости систематического повышения своего профессионального мастерства и общекультурного уровня	с проблемой исследования в области образования, осуществления процесса обучения и воспитания обучающихся с учетом специфики профиля подготовки; способствовать социализации, формированию общей культуры личности. Формирует осознание необходимости соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных законодательством Российской Федерации; систематически повышать свою профессиональную квалификацию, быть готовым участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы; выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе. Виды профессиональной деятельности будущих выпускников: педагогическая, проектная. Задачами практики является первичное знакомство с профессиональной деятельностью будущего выпускника: 1) знакомство и изучение студентами информационных ресурсов, необходимых для профессиональной и научно-исследовательской деятельности; 2) организация работы по развитию умений студентов систематизации и дифференциации различных видов информации; 3) развитие способности анализировать социально-педагогические явления, психолого-педагогические условия эффективности процесса воспитания, социализации и развития личности;

Продолжение таблицы

№ п/п	Вид практики и характеристика	Целевой компонент	Содержательный компонент
3.	Психолого-педагогическая практика. Вид практики: учебная Форма проведения: дискретно	Целью психолого-педагогической практики является знакомство с будущей профессией и получения первичных профессиональных навыков и умений. В соответствии с ФГОС ВО 3++ практика является обязательным разделом образовательной программы. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Направленность практики – получение общепрофессиональных и первичных профессиональных навыков и умений при подготовке бакалавров к работе в сфере образования и социальной защиты населения в качестве педагогов, воспитателей, педагогов-психологов. Практика необходима для закрепления полученных знаний в процессе обучения и приобретения практических навыков. Студент овладевает общепрофессиональными и профессиональными компетенциями (готовностью применять стандартные методы и технологии в работе с детьми и родителями в различных сферах жизни, а также решать диагностические и коррекционные-развивающие задачи). Во время прохождения психолого-педагогической практики студент закрепляет теоретические знания и практические навыки, полученные в процессе обучения	4) выработка первоначальных умений и навыков самоанализа студентами собственной деятельности. Прохождение учебной практики направлено на формирование универсальных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО 3++ по соответствующему направлению подготовки. Выпускник, получивший степень бакалавра по программе «Семейное воспитание», должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи; использовать современные технологии сбора и обработки экспериментальных данных в соответствии с проблемой исследования в области образования; осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики профиля подготовки; способствовать социализации, формированию общей культуры личности; осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных законодательством Российской Федерации; систематически повышать свою профессиональную квалификацию, быть готовым участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы; выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе. Б2.О.01.03(У) Психолого-педагогическая практика является частью блока 2 «Практика»

Продолжение таблицы

№ п/п	Вид практики и характеристика	Целевой компонент	Содержательный компонент
			тики» и относится к обязательной части (Б.2.О.01) учебного плана ОП ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профилю подготовки «Семейное воспитание», уровень бакалавриат. Практика является обязательной частью ОП ВО бакалавриата. Она представляет собой вид занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся
4.	Социально-проектная практика. Вид практики: учебная Форма практики: дискретно	Целью социально-проектной практики является формирование у студентов способности: к осуществлению прогнозирования, проектирования и моделирования проектов, направленных на решение актуальных проблем в области сопровождения семьи и детства; к экспертно-аналитической деятельности в области социального проектирования	Предусматривается подготовка выпускников к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогическая, проектная. Задачи практики: практическое освоение умений применять на практике социально-гуманитарные знания и учитывать их при осуществлении социального проектирования; формирование умений использовать принципы проектного подхода при разработке и реализации социальных программ и проектов, направленных на решение актуальных проблем поддержки семьи с детьми, исходя из условий социальной ситуации; Б2.О.01.04(У) Социально-проектная практика является обязательным видом учебной работы бакалавра, входит в Блок 2. Практика, в обязательную часть, по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль) «Семейное воспитание». Является подготовительным этапом к прохождению

№ п/п	Вид практики и характеристика	Целевой компонент	Содержательный компонент
5.	Социально-проектная практика. Вид практики: производственная Форма проведения: дискретно. Способ проведения: стационарная; выездная	Цель социально-проектной практики – сформировать у студентов готовность решать профессиональные задачи в области разработки, апробации и внедрения в психолого-педагогическую деятельность социальных проектов и программ, направленных на сопровождение различных типов семей, детей, оставшихся без попечения родителей, семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации	студентами производственной социально-педагогической практики, имеет целью первичную профессиональную адаптацию и формирование психологической и практической готовности студентов к участию в социально-педагогическом процессе Предусматривается подготовка выпускников к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогическая, проектная. Задачи практики: • освоение и реализация этапов создания социально-ориентированных проектов и программ; • составление нормативного сопроводительного социально-ориентированных проектов и программ; • умение обосновывать социальную эффективность социально-ориентированных проектов и программ в области поддержки семьи и детства
6.	Психолого-педагогическая практика. Вид практики: производственная Форма проведения: дискретно Способ проведения: стационарная; выездная	Цель психолого-педагогической практики является углубление и закрепление теоретической подготовки студентов; приобретение ими практических умений и навыков психолого-педагогической деятельности.	Производственная психолого-педагогическая практика является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая соединение теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью. Такой подход позволяет применять полученные знания и умения на практике и служит одним из эффективных средств успешной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Практическая профессиональная деятельность в соответствии с направлениями подготовки углубляет

Продолжение таблицы

№ п/п	Вид практики и характеристика	Целевой компонент	Содержательный компонент
		вание психолого-педагогических и специальных знаний студентов в их практическом применении в образовательном процессе: • развитие у студентов представлений о работе современного образовательного учреждения, специфике образовательных программ, направлениях деятельности педагогического коллектива, о структуре и функциональных обязанностях членов педагогического коллектива и администрации, о традициях и инновациях в организации работы; • становление у студентов педагогических умений: гностических, связанных с диагностикой качества знаний и умений обучаемых, уровня их воспитанности, изучением половых возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, выявлением особенностей развития группы учащихся, с осуществлением анализа уроков и внеклассных мероприятий у других практикантов, самоанализа педагогической деятельности; проективных, обеспечивающих планирование учебной работы (тематическое и поурочное), воспитательной работы с учащимися класса, разработку конспектов уроков и внеклассных мероприятий, отбор соответствующих особенностям учащихся форм и методов обучения и воспитания, образовательных технологий; организаторских, направленных на осуществление своей собственной психолого-педагогической деятельности и на руководство активной деятельностью учащихся, развитие их инициативы и самостоятельности; коммуникативных, связанных с вербальным и невербальным общением студента-практиканта с учащимися и коллегами (своими товарищами, учителями, методистами), систематическое повышение своего профессионального мастерства; • развитие у студентов интереса к профессиональной педагогической деятельности, творческого отношения к педагогической работе, участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, соблюдение норм профессиональной этики; • развитие у студентов педагогических способностей (экспрессивно-речевых, дидактических, суггестивных, перцептивных и др.), а также профессионально значимых качеств личности пре	и закрепляет теоретические знания, умения и навыки студентов по общепрофессиональным и специальным дисциплинам. Производственная психолого-педагогическая практика формирует у студентов профессиональные и педагогические умения и навыки самостоятельного ведения учебного-воспитательной работы с учащимися учреждений общего и дополнительного образования. Производственная психолого-педагогическая практика позволяет студентам окончательно убедиться в правильности выбора будущей профессии. Прохождение производственной психолого-педагогической практики по получению первичных профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности направлено на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО 3++ по соответствующему направлению подготовки

№ п/п	Вид практики и характеристика	Целевой компонент	Содержательный компонент
7.	Социально-педагогическое сопровождение семьи. Вид практики: производственная Форма проведения: дискретно. Способ проведения: стационарная; выездная	подавателя (расположенность к детям, самообладание, педагогический такт, справедливость и т. д.); повышение собственного общекультурного уровня; • участие студентов в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами; повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса	Б2. В.01.01(П) Производственная практика «Социально-педагогическое сопровождение семьи» является частью блока 2 «Практика» и относится к части, формируемой участниками образовательных отношений Учебного плана ОП ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профилю подготовки «Семейное воспитание», уровень бакалавриат. Б2. В.01.01(П) Производственная практика «Социально-педагогическое сопровождение семьи» является обязательным разделом ОП ВО бакалавриата. Она представляет собой вид занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Прохождению производственной практики предшествует освоение следующих дисциплин: Б1.О.04.01 «Современные образовательные модели», Б1.О.04.02 «Педагогика», Б1.О.04.04 «Современное детство», Б1.О.04.02 «Формирование современной образовательной среды», Б1.О.04.06 «Педагогика дополнительного образования»

Окончание таблицы

№ п/п	Вид практики и характеристика	Целевой компонент	Содержательный компонент
			и профессиональная ориентация обучающихся», Б1.О.04.07 «Семейная педагогика», Б1.О.05.02 «Возрастная психология», Б1.О.05.03 «Психология семьи», Б1.О.06.04 «Социальная реабилитация семьи», Б1.О.06.05 «Диагностика и коррекция детско-родительских отношений», Б1.О.06.08 «Социология семьи». Прохождение практики способствует освоению следующих дисциплин учебного плана: Б1.О.05.08 «Конфликтология», Б1.О.05.09 «Педагогика и психология замещающей семьи», Б1.О.06.07 «Семейная и школьная медиация», Б1.В.02.01 «Профилактика социальной дезадаптации и десоциализации детей», Б1.В.ДВ.05.01 «Пространство детства особого ребенка», Б1.В.ДВ.06.01 «Психология привязанности», Б1.В.ДВ.06.02 «Психология сиротства»

Практическая подготовка будущих специалистов социальной сферы реализуется и через построение индивидуального образовательного маршрута (О. В. Миллер, 2015). Так, важным этапом становится профессиональная педагогическая диагностика сформированности профессионально значимых личностных качеств и профессиональных ориентиров (ценностей) посредством опросных методов. Выделяются три группы студентов: самоопределившиеся с выбором профессии, склонные к деятельности в социальной сфере и случайно оказавшиеся на программе обучения. После этого составляется Карта индивидуального образовательного маршрута. Тренинг, профессиональная рефлексия, отчет – эффективно зарекомендовавшие формы работы со студентами на практике с учетом выбора соответствующего возрастного контингента (получателей социальных услуг) [4].

Практическая подготовка студентов связана и с таким требованием к выбору форм работы, как адаптивность студентов и

академическая мобильность (М. В. Ефремина, 2008). Большое значение имеет именно преддипломная практика [5].

В нашем опыте мы активно привлекаем специалистов-практиков на лекционные и практические занятия (опыт профессора Е. Н. Приступы, 2020) особенно в период активного использования дистанционных технологий на платформе Moodle через ресурс BigBlueButton. Происходит активное обсуждение применения современных педагогических технологий для обучающихся и воспитанников различных социальных и возрастных групп.

Таким образом, практическая подготовка студентов используется в профессиональном образовании не одно десятилетие, но закрепление на законодательном уровне произошло именно сейчас. Необходимо опираться на разнообразие форм практической подготовки, этапы, цели и результаты по каждой форме. Результаты и эффективность компетентного подхода в профессиональном образовании при практической подготовке будут выше.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 02.12.2019 г. № 403-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации».
2. Дубиненкова Е. Н. Мастер-классы как метод в подготовке бакалавров – успешный опыт практической подготовки // Ярославский психологический вестник. 2016. № 35. С. 76–78.
3. Сетко Н. П., Фатеева Т. А., Мокеева М. М. Практическая подготовка студентов как одно из основных условий подготовки полноценного специалиста // Принципы и опыт практической подготовки специалистов в медицинском вузе: материалы итоговой учеб.-метод. конф. Оренбургской гос. мед. акад. / ред. А. А. Стадников. Оренбург, 2002. С. 111–112.
4. Миллер О. В. Индивидуальный образовательный маршрут как модель практической подготовки бакалавров по направлению подготовки «Социальная работа» // Инновационная наука. 2015. № 8–1 (8). С. 122–124.
5. Ефремина М. В. Из опыта практической подготовки студентов ОЗПК в свете модернизации содержания и форм подготовки специалистов // Совершенствование системы непрерывного педагогического образования: подготовка специалистов для дошкольных учреждений и начальной школы в интегрированной системе профессионального образования: материалы докл. участников регион. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: МГОПИ, 2008. С. 12.

REFERENCES

1. Federalnyy zakon ot 02.12.2019 No. 403-FZ “O vnesenii izmeneniy v Federalnyy zakon ‘Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii’ i otdelnye zakonodatelnye акты Rossiyskoy Federatsii”.

2. Dubinenkova E. N. Master-klassy kak metod v podgotovke bakalavrov - uspezhnyy opyt prakticheskoy podgotovki. *Yaroslavskiy psikhologicheskiy vestnik*. 2016, No. 35, pp. 76–78.
3. Setko N. P., Fateeva T. A., Mokeeva M. M. Prakticheskaya podgotovka studentov kak odno iz osnovnykh usloviy podgotovki polnotsennogo spetsialista. In: Stadnikov A. A. (ed.) *Printsipy i opyt prakticheskoy podgotovki spetsialistov v meditsinskom vuze. Proceedings of the final educational and methodological conference of the Orenburg State Medical Academy*. Orenburg, 2002. Pp. 111–112.
4. Miller O. V. Individualnyy obrazovatelnyy marshrut kak model prakticheskoy podgotovki bakalavrov po napravleniyu podgotovki “Sotsialnaya rabota”. *Innovatsionnaya nauka*. 2015, No. 8–1 (8), pp. 122–124.
5. Efremkina M. V. Iz opyta prakticheskoy podgotovki studentov OZPK v svete modernizatsii soderzhaniya i form podgotovki spetsialistov. In: *Sovershenstvovanie sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: podgotovka spetsialistov dlya doskolnykh uchrezhdeniy i nachalnoy shkoly v integrirovannoy sisteme professionalnogo obrazovaniya. Proceedings of regional scientific-practical conference*. Orekhovo-Zuevo: MGOPU, 2008. Pp. 12.

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии семейного образования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: en.pristupa@mpgu.su

Prystupa Elena N., ScD in Education, Professor, Chairperson, Pedagogy and Psychology of family education Department, Institute of pedagogy and psychology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: en.pristupa@mpgu.su

Гончаров Михаил Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: ma.goncharov@mpgu.su

Goncharov Mikhail A., ScD in Education, Professor, Pedagogy and academician V. A. Slastenin Psychology of professional education Department, Institute of pedagogy and psychology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ma.goncharov@mpgu.su

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии семейного образования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: ai.shcherbina@mpgu.su

Shcherbina Anna I., PhD in Education, Associate Professor, Pedagogy and psychology of family education Department, Institute of pedagogy and psychology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ai.shcherbina@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 07.11.2020

The article was received on 07.11.2020

УДК 371.4
ББК 74.2

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-71-79

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОГРАММЕ ВОСПИТАНИЯ – 2020

М. В. Аргунова, Д. В. Моргун

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования новой экологической грамотности и экологически ответственного поведения, наряду с традиционными ключевыми компетентностями. В конструктор примерной программы воспитания предлагаются вариативные (самостоятельные и конвергентные) экомодули, а также наполнение инвариантных модулей экологическим содержанием. Предлагаемые образовательным организациям модули апробированы в Московском детско-юношеском центре экологии, краеведения и туризма и организациях дополнительного образования города Москвы.

Ключевые слова: дополнительное экологическое образование, примерная программа воспитания, инвариантные и вариативные экомодули, экологическая грамотность и экологически ответственное поведение.

IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL ECOLOGICAL EDUCATION IN THE UPBRINGING PROGRAM – 2020

M. V. Argunova, D. V. Morgun

Abstract. The article considers the need to form a new environmental awareness and environmentally responsible behavior, along with traditional key competencies. The constructor of the model educational program offers variable (independent and convergent) eco-modules, as well as adding ecological content to the invariant modules. The modules offered to educational organizations have been tested in the Moscow Children and Youth Center of Ecology, Local History and Tourism and organizations of additional education in Moscow.

Keywords: additional environmental education, an exemplary education program, invariant and variable eco-modules, environmental awareness and environmentally responsible behavior.

© Аргунова М. В., Моргун Д. В., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

...Современная экология – это наука о том, как передать Природу, наш общий дом, нашим детям и внукам, чтобы им в нем было жить лучше и удобней, чем нам...

...Проблемы образования, и особенно экологического образования, имеют абсолютный приоритет перед всеми другими целями общества...

Моисеев Никита Николаевич (1917–2000) – российский ученый в области общей механики и прикладной математики, академик РАН

В ближайшее время образовательным организациям предстоит разработать дополнительные направления, программы воспитания в связи с принятыми поправками в Федеральный закон «Об образовании в РФ», примерной программой воспитания – 2020 [1]. Каждый период истории ставит перед обществом свои задачи по воспитанию личности, предлагает эпохе свой образ человека, свою систему воспитания, свой идеал. Меняется и современный школьник, поскольку он становится объективным свидетелем эпохи реформ, когда на смену уходящему прошлому приходят новые технологии, утверждаются новые приоритеты и ценности. Мария Николаевна Лазутова, председатель Комиссии по образованию и науке Общественной палаты города Москвы, доктор исторических наук, профессор, справедливо отмечает: «...чтобы школьное воспитание было по-настоящему эффективным, должно быть понятным современному поколению детей, подростков, студентов и, безусловно, тем, кто работает с детьми, кто растит их в семье. Оно может быть только в том случае эффективным, если в обществе, в каждом педагогическом коллективе создана атмосфера, в которой высоко ценится личность, мотивы ее действий и их понимание, признание и принятие. А для этого школьник должен знать, кто он такой, для чего существует, куда идет, какова его обязанность или долг на земле. И самое главное – как соотнобразуются общественная жизнь государства, коллектива, его семьи и связанные с этим нормы морали с его личными запросами и потребностями...» [2].

Человек в течение жизни ставит перед собой несколько целей, и достижение этих

целей не осуществляется по одной проторенной дорожке. Где-то нужны дополнительные знания, где-то приобретение дополнительных компетенций, возможно, изменения некоторых черт характера, мотивов поведения.

Смысл нельзя дать, нельзя преподнести, ребенку надо помочь его найти. И именно в поиске смысла любого действия должен быть заложен фундамент реализации ребенком самого себя. Нельзя забывать, что мы живем в мировом информационном изобилии, следовательно, первейшая задача воспитания – научить ребенка различать, выделять, что существенно и что имеет смысл, а что нет, за что я буду отвечать, а за что – нет. А это объективно влечет за собой постановку конкретной цели мероприятия и полную заинтересованность ребенка в его подготовке, участии и результате. Если ребенок для нас не абстрактное понятие, то он сам подсказывает нам, что ему нужно и какая у него есть потребность в том или ином мероприятии. В таком случае ребенок, подросток, находит ответ на смысл предстоящих действий, событий, а это уже в значительной степени утверждает в нем позитивное не только в поведении, но и в осмыслении, способности достичь того, что имеет смысл.

В матрице ключевых компетентностей и элементов новой грамотности, представленной Институтом образования НИУ ВШЭ на семинаре «Экологическая грамотность: от осознания к действию» [3], наряду с *ключевыми компетентностями* (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация, принятие решений, глобальная осведомленность) и *личностными качествами* (ответственность, умение учиться,

продуктивность, этичность, сознательность, открытость опыту, адаптивность, саморегуляция, социальная ответственность и осведомленность, лидерство), отмечены *элементы новой грамотности*. Среди них выделены: экологическая, правовая, техническая, гражданская, медицинская, предпринимательская, научная, межкультурная, ИКТ, визуальная, экономическая, финансовая, функциональная (пополнение продолжается). Отдельно выделена *рамка социально-эмоционального интеллекта*: коммуникация, кооперация, личная ответственность, саморегуляция, принятие решений, социальная осведомленность и ответственность, осознанность. В материалах семинара справедливо зафиксировано: «...формирование экологической грамотности может стать приоритетным направлением развития современной среды воспитания в системе дополнительного образования детей в России. Данное направление обладает значительным потенциалом формирования у детей и молодежи ценностей общественного служения, солидарности, гражданской ответственности и деятельностиного патриотизма...» [3].

Важная роль экологической грамотности и экологически ответственного поведения (экологической компетентности) выдвигается на первый план самой нашей жизнью. Мир сотрясается от разрушительных ударов, которые являются следствием глобальных процессов. Ряд катастрофических событий – лесные пожары и сильные наводнения, нашествия саранчи, загрязнение океана и массовая гибель морских организмов, наконец, пандемия COVID-19 – перевернули отношение общества к проблемам окружающей среды. Они продемонстрировали: сохранение биоразнообразия должно стать стратегически важной инвестицией в наше здоровье, благополучие и безопасность. Сокращение биоразнообразия – это не только экологическая проблема, но и вопрос развития, экономики, глобальной безопасности и самосохранения, этики и морали. Биоразнообразие играет ключевую роль в обеспечении чело-

века продовольствием, натуральным волокном, водой, энергией, лекарственными средствами и различными генетическими ресурсами, а также в регулировании климата, качества воды, уровня загрязнений, опыления, угрозы наводнений и штормовых волн.

2020 г. задумывался как «супергод», в течение которого планировалось беспрецедентное количество совещаний по климату, биоразнообразию и устойчивому развитию. Ожидалось, что в ходе этих совещаний человечество сможет договориться и реализовать амбициозный план – взять антропоцен под контроль (влияние человеческой деятельности на природу столь масштабно, что у ученых появились основания предположить, что мы входим в новую геологическую эпоху – антропоцен). Но из-за COVID-19 большинство мероприятий перенесены на 2021 г. [4].

Если кратко охарактеризовать изменившийся до неузнаваемости за последние 50 лет мир сегодня, то получится: взрывной рост глобальной торговли, растущее потребление и увеличение численности населения, стремительная урбанизация. Все эти достижения дорого обошлись природе и подорвали механизмы стабильности естественных систем, которые поддерживают существование человечества. Мы эксплуатируем природные ресурсы в беспрецедентных масштабах. По данным Программы ООН по окружающей среде, «...мировой запас природных богатств на душу населения сократился с 1990-х годов почти на 40%, тогда как объем произведенных товаров и услуг увеличился вдвое, при этом человеческий капитал вырос на 13%... Экосистемы, не затронутые деятельностью человека, сохранились лишь в немногих странах (Россия, Канада, Бразилия и Австралия)... В результате природная среда меняется стремительнее, чем когда-либо. Глобальный индекс живой планеты показывает снижение численности популяций млекопитающих, птиц, амфибий, рептилий и рыб за период мониторинга с 1970 по 2016 год в среднем на 68%» [4].

Разрушение природы катастрофически отражается не только на популяциях диких животных, но и на здоровье человека и всех других аспектах нашей жизни. Мы разрушаем окружающую среду очень быстро, планета не видела ничего подобного миллионы лет. По данным доклада Всемирного фонда дикой природы «Живая планета – 2020», «...с 1970 года экологический след человечества становится больше, чем способность природы к восстановлению... Сегодня люди по всему миру потребляют продовольствия, энергии и сырья больше, чем когда-либо, что приводит к чрезмерной эксплуатации ресурсов растительного и животного мира и истощению возможностей природы по обеспечению людей природными ресурсами в будущем... Это разрушает здоровье планеты и, вместе с ним, перспективы человечества. Наши методы производства и потребления продовольствия и энергии, а также вопиющее пренебрежение к окружающей среде, укоренившееся в нынешней экономической модели, привело нас к краю пропасти. *Вирус COVID-19 – это яркое проявление последствий разрыва отношений с природой, подчеркнувшее глубокую взаимосвязь между здоровьем людей и планеты...*» [5].

Сейчас как никогда актуально звучат слова английского эколога Питера Скотта (1909–1989): «...Лучшее, что мы можем сделать, чтобы спасти планету, – начать учить...». Следует добавить: и воспитывать, чтобы экологически грамотно действовать как в повседневной, так и профессиональной деятельности. Такая возможность учить и воспитывать сегодня появилась.

В наступившем 2020–2021 учебном году воспитательной работе в школах уделяется особое внимание: корректируются цели, задачи, содержание, систематизируются формы работы и мероприятия. Институт стратегии развития образования РАО разработал специальный конструктор для создания воспитательных программ. «...На базовых для нашего общества ценностях (семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек) формули-

руется общая цель воспитания в общеобразовательной организации – личностное развитие школьников, проявляющееся: 1) в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (то есть в усвоении ими социально значимых знаний); 2) в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений); 3) в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел)» [6].

Один из разделов программы определяет виды, формы, содержание деятельности и состоит из нескольких инвариантных и вариативных модулей. Инвариантными модулями являются шесть: «Классное руководство», «Школьный урок», «Курсы внеурочной деятельности», «Работа с родителями», «Самоуправление» и «Профориентация». Вариативными модулями могут быть: «Ключевые общешкольные дела», «Детские общественные объединения», «Школьные медиа», «Экскурсии, экспедиции, походы», «Организация предметно-эстетической среды» и другие [7]. Программа воспитания позволяет педагогам систематизировать свою работу и скоординировать усилия, направленные на воспитание школьников.

Сегодня дополнительное экологическое образование школьников активно развивается, выстраивается в систему как очного, так и дистанционного обучения и просвещения. Оно направлено на формирование не только *экологической грамотности* (знания в областях, связанных с поддержанием желательного состояния окружающей среды и предупреждением нежелательных явлений), *экологически ответственного поведения* (способность самостоятельно действовать для поддержания благоприятного состояния окружающей среды), но и на формирование *экологического мировоззрения и культуры, конструирование развивающей эколого-образовательной среды организации*. ГБОУДО города Москвы

«Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и туризма» (далее – МДЮЦ ЭКТ, Центр) накоплен большой опыт в организации и проведении мероприятий, а также координации деятельности базовых площадок в области экологического образования. Центр проводит большую работу по формированию системы непрерывного экологического образования в городе, основываясь на комплексном метапредметном содержании, интеграции общего и дополнительного экологического образования. Мероприятия, проводимые на экологическую тематику, предлагается школам систематизировать и представить в виде вариативных как самостоятельных, так и конвергентных (инвариантных и вариативных) экомодулей, включающих в себя элементы нескольких направленностей. Предложения МДЮЦ ЭКТ успешно развиваются и апробируются 15 базовыми площадками, осуществляющими координацию работы по развитию системы экологического образования в 2020–2021 учебном году среди образовательных организаций Департамента образования и науки города Москвы.

Вариативный самостоятельный модуль *«Создание развивающей эколого-образовательной среды»* может включать следующие мероприятия (участниками могут быть также образовательные организации не только города Москвы, но и других регионов): Московской экологический форум учащихся – конкурсные научные чтения по результатам исследований учащихся в области биологического разнообразия и экологической проблематики страны; Московский городской конкурс социально значимых экологических проектов школьников – конкурс проектных работ учащихся по экологической проблематике; Московский городской конкурс «Природа России» – индивидуальное первенство на знание природного и биологического разнообразия, экологических особенностей регионов, охраны окружающей среды; Городской квест по естествознанию – командное первенство обучающихся образовательных организаций, представляющее собой движение по маршруту и выполнение различных зада-

ний в тематике «взаимодействие природы и социума в Москве»; «Зеленая олимпиада» юных экологов и натуралистов – командное первенство на природной территории на практическое знание биологического разнообразия Московского региона, методик полевой работы биологов и экологов; онлайн-проект *ЭКОлекторий* – проект дополнительного образования на основе дистанционных технологий и электронного обучения, направленный на формирование непрерывного экологического образования в цикле мастер-классов и конференций по исследовательской и проектной деятельности, интерактивных презентаций и виртуальных экскурсий, вебинаров и мероприятий экосуббот московского школьника); проект «Зеленая школа» – проект направлен на формирование экологического подхода к созданию образовательной среды, мотивацию к становлению устойчивых эколого-ориентированных ценностей по отношению к окружающей среде, развитию эколого-образовательной деятельности, популяризацию идей экологического образования (учет и анализ экологических требований и показателей в деятельности школы, таких как ресурсосбережение, возможности раздельного сбора мусора, минимизация отходов, «зеленые» закупки, использование «экологичных» материалов в деятельности школы, социальное партнерство и участие детского самоуправления в принятии решений по вопросам охраны окружающей среды, создание эколого-развивающей образовательной среды в школах – экотропы, уголки природы, фитомодули, наличие системы проведения и участия школьников в экологических мероприятиях – акциях, конкурсах) [8].

Рекомендуемый вариативный модуль «Ключевые общешкольные дела» может включать социально значимые экопроекты, направленные на изучение и улучшение местной экологической обстановки с привлечением родителей, администрации и СМИ (например, «Как улучшить экологическое состояние водоема, парка, скверы, пришкольного или дачного участка», «Соз-

даем школьную экологическую тропу или классы на открытом воздухе»). Итоги проектов можно подвести на школьной, городской конференции. По результатам выпустить не только специальный выпуск школьной газеты, радиопередачи, но и сборник материалов, раздел школьного сайта, обменяться опытом с другими образовательными организациями на открытых дискуссионных площадках, принять участие в конкурсах, акциях, фестивалях и т. п.

Инвариантный модуль «Классное руководство» предлагаем дополнить экологическими уроками, диспутами, дискуссиями, брейн-рингами, играми на экологическую тематику (например, игра «Строим экоград» вовлечет весь класс в планирование города будущего на основе новых технологий и экопрофессий из «Атласа новых профессий») [9].

Модуль «Курсы внеурочной деятельности» можно наполнить современными программами дополнительного образования [10], которые помогут освоить знания, сформировать навыки, ценностные установки, необходимые для защиты и улучшения окружающей среды (например, курс «Школа новой экологии»).

Инвариантный модуль «Школьный урок» может разнообразить применение разнообразных приемов работы с актуальной экологической информацией в рамках трехстадийной технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления» на основе использования нового учебника «Экология. 10–11 классы» (федеральный перечень учебников, приказ Минпросвещения России от 20 мая 2020 г. № 254 [11], УМК «Экология Москвы и устойчивое развитие» [12–14]. Уникальность данных материалов в том, что представлены не только основные экологические понятия и законы, идеи устойчивого развития, но и рассматриваются социальные, экономические и экологические проблемы современности, уделяется большое внимание природоохранной и практической деятельности. Универсальность разнообразных приемов позволит их использовать учителям-предмет-

никам и педагогам дополнительного образования не только в урочной, но и внеурочной деятельности, а также в системе дополнительного образования. Поможет подготовиться к проектной и исследовательской деятельности, конференциям, олимпиадам, конкурсам и фестивалям.

Вариативный модуль «Детские общественные объединения» дополняют экологические акции (например, Всероссийские мероприятия в формате «День единых действий»: Всероссийские акции «Заповедный урок», «День леса», «Голубая лента», «День птиц», «День Земли», «День эколога в России»; день юннатского движения в России; Всероссийский экологический субботник «Зеленая Россия» и др., мероприятиях экологической направленности РДШ.

Модуль «Экскурсии, экспедиции, походы» дополняют экскурсии по экологическим тропам и тропам природы; участие в экологических экспедициях и походах с акцентом на изучение экологического состояния исследуемой территории, животного и растительного мира.

Инвариантный модуль «Профориентация» очень важен в дополнительном экологическом образовании. Сегодня растет понимание взаимозависимости общества и природы; ограниченности и истощаемости ресурсов. Появляются новые профессии и вместе с ними новые требования к их освоению. Рекомендуем знакомство с экологическими профессиями будущего на основе «Атласа новых профессий» [15], учебного пособия «Экология в мире профессий» [16], использование материалов «Настольная игра с дополненной реальностью «Экоград будущего» [17].

Вариативный модуль «Школьные медиа» помогут в создании школьниками и педагогами средств распространения текстовой, аудио- и видеoinформации, школьной газеты, медиацентра, экостранички школьного сайта и распространении информации не только о проводимых в школе мероприятиях экологической направленности, но и рассказать о конкурсе юных исследователей окружающей среды; рос-

сийском национальном конкурсе водных проектов старшеклассников; детском экологическом форуме «Зеленая планета»; конкурсе «Моя малая родина: природа, культура, этнос»; юниорском лесном конкурсе «Подрост»; конкурсе «АгроЮниор»; экологическом фестивале детей и молодёжи «Земле жить» и т. п.

Модуль «Организация предметно-эстетической среды» объединит проекты по озеленению и благоустройству пришкольной территории; разбивке клумб, тенистых аллей; планированию рекреационных зон с точки зрения экологической привлекательности и безопасности; создание экологических инсталляций и др. Таким образом, экологическое направление может быть представлено в большинстве модулей примерной воспитательной программы, способствуя формированию экологического мировоззрения и культуры.

Сегодня, как никогда раньше, компьютерные технологии помогают нам глубже понять окружающий нас мир. Теперь мы можем измерить ценность природного капитала – запасов возобновляемых и невозобновляе-

мых природных ресурсов: растений, почв и полезных ископаемых, а также осознать значение плодов своего труда – например, построенных нами дорог и полученных в процессе развития умений. Каждый день по всему миру люди применяют эти технологии для организации движения транспорта, прогнозирования роста населения, определения мест для строительства новых школ и в природоохранной деятельности, для понимания тенденций изменения климата. Сегодня удивительное развитие компьютерных технологий и искусственного интеллекта позволяет просчитать со все большей изобретательностью огромное количество вариантов развития ситуации, задавая вопрос не «что?», а «что, если?». Хочется надеяться, что своевременная целенаправленная работа образовательных организаций по реализации дополнительного экологического образования (в интеграции с общим экологическим образованием) в новых программах воспитания поможет сформировать поколение, которое будет действовать экологически грамотно в интересах себя и планеты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Примерная программа воспитания. URL: https://akr.gppc.ru/wp-content/uploads/2020/06/Primernaya-programma-vospitaniya_2020.pdf (дата обращения: 21.09.2020).
2. Лазутова М. Н. Время перемен и новые ориентиры воспитания // Учительская газета, г. Москва, № 27 от 07.07.2020. URL: <http://www.ug.ru/archive/84064?fbclid=IwAR30gSuqTvpocbfP4bOk7rS3mPSt3a9XIu1iYoRqlws4nFo4E3O1uV9XVw> (дата обращения: 20.09.2020).
3. Материалы семинара «Экологическая грамотность: от осознания к действию». URL: <https://ioe.hse.ru/ds/news/373220020.html> (дата обращения: 21.09.2020).
4. Living Planet Report 2020. Bending the curve of biodiversity loss / R.E.A. Almond, M. Grooten, T. Petersen (eds). WWF, Gland, Switzerland, 2020.
5. Доклад Всемирного фонда дикой природы «Живая планета – 2020». URL: <https://wwf.ru/resources/news/bioraznoobrazie/opublikovan-doklad-zhivaya-planeta-2020-chislennost-populyatsiy-prodolzhaet-sokrashchatsya/> (дата обращения: 16.09.2020).
6. Апробация и внедрение примерной программы воспитания. Институт стратегии развития образования РАО. URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 24.09.2020).
7. Воспитание и авторские программы школ России (избранные модули): сб. / сост. Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, В. В. Круглов [и др.]. М.: Ин-т стратегии развития образования РАО, 2020. URL: <http://form.instrao.ru/examples.php> (дата обращения: 07.10.2020).
8. Моргун Д. В. Опыт использования экологических индикаторов в деятельности образовательной организации // Биоразнообразие и рациональное использование

- ресурсов: материалы докл. VI Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием. Махачкала: Дагестанский гос. пед. ун-т, 2018. С. 214–218.
9. Аргунова М. В. Модель «умного» города как проявление нового технологического уклада // Наука и школа. 2016. № 3. С. 14–23.
 10. Проблемы устойчивого развития в сфере дополнительного экологического образования: программно-метод. материалы к курсу «Экология Москвы и устойчивое развитие» / М. В. Аргунова, Г. М. Ахметшина, В. Г. Батышева [и др.]; под ред. Г. А. Ягодина. М.: Московские учебники, 2009. 186 с.
 11. Экология. 10–11 классы: учеб. для общеобразоват. организаций: базовый уровень / М. В. Аргунова, Д. В. Моргун, Т. А. Плюснина. М.: Просвещение, 2019. 143 с.
 12. Экология Москвы и устойчивое развитие: учеб. пособие для 10 (11) классов сред. общеобразоват. школ / Г. А. Ягодин, М. В. Аргунова, Т. А. Плюснина, Д. В. Моргун. 2-е изд., доп. М.: МИОО, 2013. 304 с.
 13. Программно-методические материалы к курсу «Экология Москвы и устойчивое развитие» / Г. А. Ягодин, М. В. Аргунова, Т. А. Плюснина, Д. В. Моргун. М.: МИОО, 2013. 240 с.
 14. Экологическое образование для устойчивого развития: задания для развития общеучебных умений и познавательных способностей учащихся в экологическом образовании / Г. А. Ягодин, М. В. Аргунова, Т. А. Плюснина, Д. В. Моргун // Вестник московского образования. 2013. № 5. С. 132–290.
 15. Атлас новых профессий. М.: АСИ; МШУ «Сколково», 2015. 287 с.
 16. Аргунова М. В., Ермаков Д. С., Плюснина Т. А. Экология в мире профессий: учеб. пособие. М.: МИОО, 2015. 72 с.
 17. Настольная игра с дополненной реальностью «Экоград будущего» / М. В. Аргунова, А. Н. Пушкина, С. Юнин [и др.] // Проблемный и ноосферный подходы к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации: материалы XX Московской междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (12 марта 2020). М.: Спутник +, 2020. С. 46–51.

REFERENCES

1. Primernaya programma vospitaniya. Available at: https://akr.gppc.ru/wp-content/uploads/2020/06/Primernaya-programma-vospitaniya_2020.pdf (accessed: 21.09.2020).
2. Lazutova M. N. Vremya peremen i novye orientiry vospitaniya. *Uchitelskaya gazeta*. Moscow, No. 27 ot 07.07.2020. Available at: <http://www.ug.ru/archive/84064?fbclid=IwAR30gSuqTupo cbfP4bOk7rS3mPSt3a9XlXU1iYoRqlws4nFo4E3O1uV9XVw> (accessed: 20.09.2020).
3. Materialy seminarov "Ekologicheskaya gramotnost: ot osoznaniya k deystviyu". Available at: <https://ioe.hse.ru/ds/news/373220020.html> (accessed: 21.09.2020).
4. Almond R.E.A., Grooten M., Petersen T. (eds). *Living Planet Report 2020. Bending the curve of biodiversity loss*. WWF, Gland, Switzerland, 2020.
5. Doklad Vsemirnogo fonda dikoy prirody "Zhivaya planeta – 2020". Available at: <https://wwf.ru/resources/news/bioraznoobrazie/opublikovan-doklad-zhivaya-planeta-2020-chislennost-populyatsiy-prodolzhaet-sokrashchatsya/> (accessed: 16.09.2020).
6. Aprobatsiya i vnedrenie primernoy programmy vospitaniya. Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO. Available at: <http://form.instrao.ru/> (accessed: 24.09.2020).
7. Selivanova N. L., Stepanov P. V., Kruglov V. V. et al. (comps.) *Vospitanie i avtorskie programmy shkol Rossii (izbrannye moduli)*. Moscow: In-t strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2020. Available at: <http://form.instrao.ru/examples.php> (accessed: 07.10.2020).
8. Morgun D. V. Opyt ispolzovaniya ekologicheskikh indikatorov v deyatel'nosti obrazovatel'noy organizatsii. In: *Bioraznoobrazie i ratsionalnoe ispolzovanie resursov. Proceed-*

- ings of the VI All-Russian scientific-practical conference with international participation.* Makhachkala: Dagestanskiy gos. ped. un-t, 2018. Pp. 214–218.
9. Argunova M. V. Model “umnogo” goroda kak proyavlenie novogo tekhnologicheskogo uklada. *Nauka i shkola*. 2016, No. 3, pp. 14–23.
 10. Argunova M. V., Akhmetshina G. M., Batyasheva V. G. et al. *Problemy ustoychivogo razvitiya v sfere dopolnitelnogo ekologicheskogo obrazovaniya: programmno-metod. materialy k kursu “Ekologiya Moskvy i ustoychivoe razvitie”*. Moscow: Moskovskie uchebniki, 2009. 186 p.
 11. Argunova M. V., Morgun D. V., Plyusnina T. A. *Ekologiya. 10–11 klassy: ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizatsiy: bazovyy uroven*. Moscow: Prosveshchenie, 2019. 143 p.
 12. Yagodin G. A., Argunova M. V., Plyusnina T. A., Morgun D. V. *Ekologiya Moskvy i ustoychivoe razvitie: ucheb. posobie dlya 10 (11) klassov sred. obshcheobrazovat. shkol*. Moscow: MIOO, 2013. 304 p.
 13. Yagodin G. A., Argunova M. V., Plyusnina T. A., Morgun D. V. *Programmno-metodicheskie materialy k kursu “Ekologiya Moskvy i ustoychivoe razvitie”*. Moscow: MIOO, 2013. 240 p.
 14. Yagodin G. A., Argunova M. V., Plyusnina T. A., Morgun D. V. Ekologicheskoe obrazovanie dlya ustoychivogo razvitiya: zadaniya dlya razvitiya obshcheuchebnykh umeniy i poznavatelnykh sposobnostey uchashchikhsya v ekologicheskom obrazovanii. *Vestnik moskovskogo obrazovaniya*. 2013, No. 5, pp. 132–290.
 15. Atlas novykh professiy. Moscow: ASI; MShU “Skolkovo”, 2015. 287 p.
 16. Argunova M. V., Ermakov D. S., Plyusnina T. A. *Ekologiya v mire professiy: ucheb. posobie*. Moscow: MIOO, 2015. 72 p.
 17. Argunova M. V., Pushkina A. N., Yunin S. et al. Nastolnaya igra s dopolnennoy realnostyu “Ekograd budushchego”. In: Problemnyy i noosfernyy podkhody k formirovaniyu kultury obshcheniya tsennostno-orientirovannoy lichnosti v sovremennom obrazovanii dlya ustoychivogo razvitiya tsivilizatsii. *Proceedings of the XX Moscow International conference “Obrazovanie v XXI veke – glazami detey i vzroslykh” (12.03.2020)*. Moscow: Sputnik +, 2020. Pp. 46–51.

Аргунова Марина Вячеславовна, доцент, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, заслуженный учитель Российской Федерации, методист Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма

e-mail: m.v.argunova@gmail.com

Argunova Marina V., Associate Professor, ScD in Education, PhD in Biology, Honored teacher of the Russian Federation, Methodist, Moscow Children and Youth Center for Ecology, Local History and Tourism

e-mail: m.v.argunova@gmail.com

Моргун Дмитрий Владимирович, кандидат биологических наук, кандидат философских наук, директор Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма

e-mail: mgsun@edu.mos.ru

Morgun Dmitry V., PhD in Biology, PhD in Philosophy, Director, Moscow Children and Youth Center for Ecology, Local History and Tourism

e-mail: mgsun@edu.mos.ru

Статья поступила в редакцию 08.10.2020

The article was received on 08.10.2020

УДК 378.1
ББК 74.04(3)

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-80-89

РЕФОРМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ:
ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

А. И. Кибыш

Аннотация. Целью статьи является выявление основных изменений в системе высшего образования Польши в результате реформы, проведенной в 2018–2019 гг. На основе анализа проведенной реформы в системе высшего образования Республики Польша приводится перечень и характеристика основных изменений, внесенных новым законом. Эти изменения коснулись всех сторон деятельности высших учебных заведений, разделив их на категории в соответствии с научными достижениями или успехами в подготовке кадров для производства. Проведенная реформа призвана значительно укрепить систему высшего образования в стране, приблизить ее к уровню передовых стран, повысить престиж и качество подготовки кадров для будущего развития страны. Данные, полученные в ходе анализа нового закона о высшем образовании в Польше, помогут российским исследователям, ориентированным на сотрудничество с польскими коллегами, учесть особенности и положительные стороны системы высшего образования страны, сравнить происходящие там перемены с состоянием науки и высшего образования в России и других странах Европы.

Ключевые слова: высшее образование в Польше, реформа образования в Польше, польская Конституция для науки, Закон 2,0 о высшем образовании в Польше.

HIGHER EDUCATION REFORM IN POLAND:
A LOOK INTO THE FUTURE

A. I. Kibysh

Abstract. The article is aimed at identifying the main changes in the higher education system in Poland as a result of the reform carried out in 2018–2019. Based on the analysis of the reform carried out in the higher education system of the Republic of Poland, a list and description of the main changes introduced by the new law is given. These changes affected all aspects of the activities of higher educational institutions, dividing them into categories in accordance with scientific achievements or success in training personnel for

© Кибыш А. И., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

industry. The reform is designed to significantly strengthen the higher education system in the country, to bring it closer to the level of advanced countries, to increase the prestige and quality of training for the future development of the country. The data obtained during the analysis of the new law on higher education in Poland will help Russian researchers focused on cooperation with Polish colleagues, to take into account the peculiarities and benefits of the higher education system of the country, to compare the changes taking place there with the state of science and higher education in Russia and other European countries.

Keywords: *higher education in Poland, education reform in Poland, Polish Constitution for science, Law 2.0 on higher education in Poland.*

В последнее десятилетие востребованность польского высшего образования значительно возросла. Причем не только среди молодежи самой Польши, но и ее ближайших соседей – Украины, Белоруссии, России, да и ряда других европейских государств.

Сложившаяся система высшего образования в Польше в полной мере отвечает требованиям Европейского Союза, а дипломы выпускников польских вузов признаны во всех странах ЕС.

В последние годы польское правительство уделяет значительное внимание совершенствованию и развитию системы высшего образования в стране, понимая, что именно здесь кроется значительный потенциал для будущего развития страны.

Только за последние 15 лет расходы на образование в Польше выросли более чем на 136% [1]. Наибольшее финансирование было направлено на развитие системы образования в небольших повятowych городах. Здесь за те же годы рост составил 170% [1].

Правовой основой высшего образования в Польше является Конституция РП, в ст. 70 которой говорится о праве каждого на образование, причем для детей до 18 лет оно является обязательным [2]. Государственные органы предоставляют гражданам всеобщий и равный доступ к образованию. Для этого они создают и поддерживают системы индивидуальной финансовой и организационной помощи учащимся и студентам. Условия оказания такой помощи определяет закон [2].

Следует заметить, что существующая ныне система высшего образования Польши сложилась в результате неоднократного реформирования, проб и ошибок, научных дискуссий и экспериментов. На сегодняшний день в стране работают как государственные, так и негосударственные вузы. Всего в стране по данным на октябрь 2016 г. было 415 вузов [3], из них 43 – государственные университеты [4].

Принципы функционирования высшего образования определяются действующим Законом от 20 июля 2018 г. «О высшем образовании и науке» (Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce) [5].

Действующий закон в Польше часто называют Конституцией для науки, или Законом 2.0. И действительно, по своей значимости этот документ, существенно изменивший систему образования современной Польши, получил право на такое название. При этом следует помнить, что реформирование системы высшего образования в стране являются лишь элементом, хотя и весьма значимым, в системе перманентных изменений всего общества. Польские ученые, анализируя первые итоги реформы, предупреждают, что это лишь первый этап на пути новых реформ, неизбежных в современном динамично развивающемся мире [6, p. 10].

Закон этот рождался непросто. Министерство науки и высшего образования организовало конкурс в конце мая 2016 г. Всего было отобрано для обсуждения три разных варианта проекта закона. Для рассмотрения проектов был назначен совет

Национального конгресса науки, который провел по всей стране серию конференций для обсуждения основных положений будущего закона. В сентябре 2017 г. первая версия проекта была представлена на Национальном конгрессе наук в Кракове [7]. В результате консультаций, длившихся несколько месяцев, в проект были внесены многочисленные изменения.

Подобный закон давно ожидался академическим сообществом страны, обсуждались возможные направления реформ. Но несмотря на это итоговый документ рождался достаточно сложно: работа и консультации над Конституцией для науки продолжались 574 дня [8].

Академическое сообщество не только дало толчок для создания комплексной реформы польского высшего образования и науки, но и непосредственно участвовало в процессе создания этого закона. Поэтому принятая Конституция для науки нашла столь однозначную поддержку всего академического сообщества страны.

Что же представляет собой этот документ?

Конституция для науки – это важнейший документ, в котором впервые в истории польского образования в центр внимания поставлен академический преподаватель, получающий возможность для особого карьерного пути; документ, который повышает минимальную заработную плату для академических преподавателей (в среднем на 800 злотых, примерно 15 тыс. руб.); вводит более справедливую оценку научных достижений академических работников; борется с так называемым феноменом пунктозы (каждая публикация в польском научном журнале оценивается в пунктах, количество которых зависит от статуса издания и его наличия в министерском списке) – фокусируется на качестве, а не на количестве научных публикаций; гарантирует бесплатное обучение – независимо от количества областей обучения; эффективно защищает права студентов; вводит больше рабочих мест; предоставляет стипендии всем докторантам из докторских школ; позволяет совмещать на-

учную карьеру с материнством (гарантия декретного и материнского отпуска); уменьшает бюрократию и увеличивает организационную автономию университета; вводит механизм ежегодного увеличения расходов на высшее образование и науку; оптимизирует законодательство в области высшего образования и науки и сокращает количество принимаемых законов; обеспечивает единообразное развитие академических центров по всей стране.

Что же стоит за этими изменениями? Сперва о ранжировании вузов.

Уже в преамбуле Закона обращается внимание на важность стремления к истине и передачи знаний из поколения в поколение, на «фундаментальную роль науки в создании цивилизации» [5]. Преамбула предусматривает, что обязанностью государственной власти является создание оптимальных условий для свободы научных исследований и художественного творчества, свободы преподавания и автономии научного сообщества. Преамбула также предполагает, что каждый ученый несет ответственность за качество и достоверность проводимых исследований, а также за воспитание подрастающего поколения. Напротив, перед университетами и другими научно-исследовательскими институтами ставится задача: внести вклад в инновационное развитие экономики, в развитие культуры и выработать моральные стандарты в общественной жизни [5].

Возможности современных польских вузов Закон определяет в зависимости от результатов экспертизы научных исследований, проводимых конкретным вузом. Экспертиза проводится раз в четыре года Комиссией Оценки Обучения (Komisja Edukacji Narodowej, далее – КЕН). Результаты экспертизы отражаются по шкале, содержащей 5 оценок: A+, A, B+, B, C (в порядке убывания). Оценке подлежат не отделы вузов, а их научная деятельность, проводимая по конкретным дисциплинам. Таким образом, вузы могут получить более одной научной категории – их количество зависит от количества дисциплин, по которым вуз ведет науч-

ную деятельность. Несколько категорий могут также получить некоторые научные институты. Эти оценки гораздо более точно измеряют качество научных исследований по отдельным дисциплинам и дают основание для сравнения вузов [9, p. 10].

В результате экспертизы происходит ранжирование вузов на академические и профессиональные (таблица).

Таким образом, согласно квалификации КЕН, разрешения присваивать степень доктора философии и доктора наук по конкретной дисциплине будет иметь исследовательский вуз или международный институт, если он получит в своей области категории А+, А или В+. Лучшие вузы (имеющие оценки А или А+ не менее чем по 4 дисциплинам из 2 областей) смогут вести индивидуальные междисциплинарные исследования.

Профессиональными вузами становятся вузы, которые ведут обучение с учетом потребностей социально-экономической среды, то есть практико-ориентированные вузы. Они могут вести обучение в вузе только с практическим профилем и не могут вести подготовку докторантов. Университет, который будет иметь в данной дисциплине оценку В или С, должен будет получить согласие министра на открытие там любого нового направления исследований.

Министерство науки с 1 октября 2018 г. своим постановлением ввело новую классификацию дисциплин, основанную на классификации, предложенной OECD (Организацией экономического сотрудничества и развития). Существовавшая систематика научных направлений и дисциплин не соответствовала мировым стандартам. Она охватывала 8 областей знаний, 22 области науки и искусства и 102 дисциплины. Такая большая фрагментация закрывала польскую науку в очень узких специализациях и затрудняла свободное общение с международной средой. В рамках классификации, принятой OECD, действует только 42 дисциплины – или на 60 меньше, чем в предыдущей классификации [10].

Изменения в уставе вуза. В новом законе перечислено меньше требований к вузам, чем в ранее действовавшей редакции. А это значит, что больше вопросов, касающихся деятельности вуза, смогут регулироваться в их уставах. Так, закон предоставляет вузам свободу решать, какой будет его организационная структура, какие подразделения в них будут существовать. Это могут быть факультеты, институты, кафедры, специальности, центры или колледжи.

Разрешения для проведения обучения и присвоения степеней теперь назначены

Таблица

Ранжирование польских вузов по категориям

Оценка вуза по шкале КЕН	Категория вуза	Возможности вуза
А+	Академический	Имеет разрешение присваивать степени доктора по конкретным дисциплинам. Может вести индивидуальные междисциплинарные исследования
А	Академический	Имеет разрешение присваивать степени доктора по конкретным дисциплинам. Может вести индивидуальные междисциплинарные исследования
В+	Академический	Имеет разрешение присваивать степени доктора по конкретным дисциплинам
В	Профессиональный	Обучение исключительно практического профиля. Нет докторских школ
С	Профессиональный	

вузам, а не их подразделениям, как это было ранее.

В законе предусмотрена также возможность создания федерации. Ее сможет создать государственный академический университет с другим государственным академическим университетом или с Институтом Польской Академии Наук (ПАН), научно-исследовательским или международным учебным заведением. Федерацию также смогут объединять два государственных профессиональных вуза.

Федерация сможет вместе быть предметом оценки в какой-либо области, вести научную деятельность, воспитывать докторантов, присваивать ученые степени, коммерциализировать результаты научной деятельности (в то же время учреждения, образующие федерацию, не могут проводить совместные исследования).

Изменения в организации образовательного процесса. Закон дает вузам возможность профессионального проведения так называемого специального образования, или курсов и тренингов, обеспечивающих получение квалификации на пятом уровне Польской рамки квалификации [11]. А это значит, что университет может предложить циклы обучения короче, чем диплом первой степени (например, 4 семестра). Или можно предложить образование на ступень выше, чем среднее (полное) образование, или на ступень ниже, чем степень бакалавра, – это уже возможно во многих странах мира. Раньше такой возможности в Польше не было.

Введение в жизнь нового закона об образовании допустило возможность подтверждения эффектов обучения для лиц с опытом работы. Это значит, что теперь они могут сократить свой срок обучения, представив документы об имеющейся квалификации, полученной по месту работы.

Кроме того, закон предусматривает, что нестационарное обучение может длиться дольше, чем соответствующее стационарное обучение, например, на 1 семестр.

Присвоение студенту определенной специализации производится не позднее чем со второго года обучения.

Закон определил также изменения в управлении вузом. Согласно Конституции для науки, руководящим органом государственной высшей школы (университета), помимо ректора и сената, будет также совет вуза. В его состав входит 6–8 человек, избираемых сенатом университета, и председатель студенческого самоуправления. Однако в негосударственных вузах сохраняется прежняя структура власти – ректор и сенат [5].

Вопрос о назначении советов вузов вызвал в академической среде немало дискуссий. Поэтому Министерство науки согласилось ограничить значимость этого органа. Закон предполагает, что люди, не входящие в данное учреждение (университет), должны составлять не менее 50% состава совета университета. Поэтому допустимо, чтобы в совете университета было столько же членов извне, сколько и его сотрудников.

К задачам совета вуза относятся: высказывание мнения о проектах устава и стратегии вуза; мнения об отчете о реализации стратегии вуза; мониторинг финансовой деятельности и управления вузом; выдвижение кандидатов на пост ректора после их утверждения сенатом.

Следует отметить, что совет вуза не имеет исключительного права для выдвижения кандидатов на пост ректора. Университет в своем уставе определяет перечень иных лиц, которые смогут выдвигать своих кандидатов.

Срок полномочий совета составляет четыре года, а заработная плата (не предусмотрена для председателя студенческого самоуправления) в соответствии с законом составляет 67% от минимальной заработной платы профессора [5].

В соответствии с законом значительно увеличились возможности ректора по формированию политики вуза за счет коллегиальных органов, например советов факультетов.

Ректора государственного вуза избирает коллегия выборщиков, в негосударственном вузе назначает собственник или определяется иная процедура, оговорен-

ная в уставе. Задачами ректора являются публичное представление университета, управление им, подготовка проекта устава и проекта стратегии университета, отчетность о реализации стратегии университета, кадровой политики, создание докторских школ, управление финансами университета. Ректор также издает организационные положения, в которых уточняется организационная структура университета.

Срок полномочий избранного ректора составляет 4 года. Одно и то же лицо не может быть избрано ректором более чем на два срока подряд.

Другим важным органом управления университетом является сенат. Университетский сенат должен состоять из профессоров (не менее 50% состава), преподавателей и других сотрудников (не менее 25%), а также студентов и докторантов (не менее 20% состава). Задачи сената включают в себя: принятие устава и правил обучения, принятие стратегии университета, назначение и увольнение членов совета университета, предоставление мнений о кандидатах на должность ректора, оценку функционирования университета, формулирование рекомендаций для совета университета и ректора, присвоение докторских и постдокторских степеней, а также звания почетного доктора, определение учебных и образовательных программ в докторантуре, определение методов и способов подтверждения результатов обучения. Руководителем сената является ректор. Срок полномочий сената – 4 года.

Важнейшие изменения в связи с вступлением в действие нового закона произошли и в жизни польских студентов. Как и прежде, основой для поступления на первую ступень обучения (бакалавриат) должен стать экзамен на аттестат зрелости, но университет сможет назначить вступительный экзамен по предметам, не охваченным экзаменом на аттестат зрелости или, если это необходимо, для проверки художественных способностей или физической подготовленности абитуриента.

Обучение в вузе проводится на уровне бакалавриата (первая ступень) и магистрату-

ры (вторая ступень) или совмещенной магистратуры (совмещенное обучение без деления на ступени) в очной или заочной форме.

Длительность обучения на первой ступени составляет 6 семестров (для инженерных направлений – 7 семестров); на второй ступени – от 3 до 5 семестров; а на совмещенной магистерской программе – от 9 до 12 семестров [5].

При поступлении абитуриента на учебу университет должен предоставить ему полный каталог и сумму оплаты, которую студент должен заплатить в рамках обучения, если речь идет о платном обучении или оплате организационных расходов.

Закон предполагает, что для студентов будет сохранена 50-процентная льгота на оплату общественного транспорта.

Студенты могут получать различные виды стипендий в соответствии с результатами их обучения по итогам семестра и учебного года.

В соответствии со статьей 99 закона студент может получить студенческий кредит на образование на льготных условиях (0,5–0,75%) но не более одного раза и на срок не более 6 лет.

Закон четко определяет также категории научно-педагогических кадров вузов. В нем перечислены четыре разные должности академических преподавателей: профессор (это может быть человек со званием профессора), профессор университета (это может быть, например, доктор с научными или дидактическими достижениями), адъюнкт (доцент) – как правило, это люди, имеющие как минимум докторскую степень, и ассистент (это может быть магистр). Одно из положений закона предполагает, что в качестве профессора всегда работает лицо, имеющее звание профессора (например, титульный профессор не может быть адъюнктом).

Тем не менее новые правила предполагают, что даже доктор (с достижениями – например, научными или дидактическими) может быть принят в качестве профессора университета. Выдающийся преподаватель сможет стать профессором университета,

даже если у него нет хабилитации¹. Новые правила также снимают ограничения на сроки прохождения хабилитации (до сих пор было 8 лет от момента получения докторской степени).

Предусмотрены также три карьерных пути: преподавание, исследования, исследования и преподавание.

Ежегодное количество дидактических занятий для научного и дидактического сотрудника в качестве профессора должно составлять всего 180 часов в год (45 минут каждый час), до 240 дидактических часов – для другого научного и дидактического сотрудника, 360 часов для дидактического сотрудника. А для лекторов и инструкторов – 540 учебных часов.

Конкурс на должность будет необходим, если университет хочет работать с новым человеком. Однако, если преподаватель уже работает в течение определенного периода и получает положительную периодическую оценку, университету не нужно будет проводить конкурс, чтобы иметь возможность принять этого человека на неопределенный срок.

Академический преподаватель, имеющий судимость, не может продолжать научно-педагогическую деятельность в вузе и должен быть уволен.

В новом законе предполагается, что размер базового оклада в государственном университете связан с заработком титульного профессора. Зарплата профессора университета в этом случае составит не менее 83% зарплаты титульного профессора, а адъюнкта (доцента) – 73% от зарплаты титульного профессора.

Закон также содержит положения, касающиеся уровня дохода, получаемого академическими преподавателями. Одно из таких положений разъясняет неоднозначность толкования в пользу академических преподавателей: «Выполнение обязанностей академического преподавателя явля-

ется творческой деятельностью индивидуального характера» [12]. Иногда из-за отсутствия четких руководящих принципов налоговые органы применяли другую интерпретацию в отношении вычитаемых из налогов затрат, что означает, что меньше денег уходит в карманы ученых.

Закон 2.0 также содержит положения о люстрации. Человек, который работал в службах безопасности, сотрудничал с ними или служил в них в период с 1944 по 1990 г., не сможет получить звание профессора. Он не станет ректором или членом совета университета, коллегии выборщиков или сената, он не сможет выполнять функции в общенациональных вузах и в науке.

Закон предполагает, что судебное решение (по перечисленным выше обстоятельствам) о представлении декларации о неправдоподобности профессора приводит к тому, что он теряет этот титул.

Во время работы над законом возникла идея, что обязательства по люстрации должны быть возложены на всех без исключения преподавателей. Но это положение в конечной редакции не было включено в закон.

Новый закон внес значительные изменения в порядок получения степени доктора и хабилитации.

В настоящее время существует два пути получения докторской степени: очная докторантура и заочная форма обучения. В докторантуре каждому докторанту (если у него нет другой докторской степени) будет предоставлена академическая стипендия.

Докторантура предоставляется максимум на 4 года. Стипендия докторанта изначально должна составлять не менее 37% зарплаты профессора. И после того, как человек получит положительную среднесрочную оценку, она будет повышена как минимум до 57%. Отрицательная среднесрочная оценка ведет к исключению из списка докторантов.

¹ Хабилитация (польское – *habilitacja*, от лат. *habilis* – способный, пригодный) – в некоторых европейских и азиатских странах процедура получения высшей академической квалификации, следующей после ученой степени доктора.

Чтобы получить докторскую степень, от докторанта понадобится, среди многочисленных документов, иметь рецензируемую научную монографию или публикацию в признанном научном журнале (из списка министра). Поэтому докторанту следует внимательно относиться к публикациям своих материалов.

Степень доктора и доктора хабилитованого предоставляется университетским сенатом (или другим органом, указанным в уставе университета), а в институтах – научным советом.

Для получения хабилитации соискателю потребуется докторская степень и значительные научные или художественные достижения, а также демонстрация научной деятельности в более чем одном университете или научном учреждении, в частности за рубежом.

Центральную комиссию по степеням и званиям, которая часто занималась разбирательством в области хабилитации и профессорских званий, теперь заменил Совет научного мастерства.

Титул профессора в Польше присваивается только Президентом Республики Польша.

Согласно закону человек, имеющий выдающиеся научные достижения, имеет возможность стать профессором. Это должен быть человек, который принимал участие в работе команд, выполняющих гранты, или проходил научную стажировку, или проводил исследования в университетах и учреждениях.

Титул профессора доступен только для доктора хабилитованого. Вместе с тем Министерство науки пытается разработать положение, чтобы в исключительных случаях звание профессора мог получить даже доктор без хабилитации.

Значительные изменения произошли и в вопросе о финансировании вузов. Модель финансирования высшего образования и науки в стране претерпела существенные изменения. Средства на поддержание и развитие дидактического потенциала (обучение студентов, поддержание университета, повышение квалификации

персонала) и исследовательского потенциала (например, ведение научной деятельности, приобретение оборудования или инфраструктуры на сумму ниже 500 тыс. злотых (около 10 млн руб.), докторантура, коммерциализация) предоставляются вузу в виде субсидий, а это значит, что в университетах эти деньги не будут распределяться сверху вниз по отдельным счетам. Поэтому вузы смогут свободно решать, на что именно будут выделять полученные средства. Если деньги не были использованы в текущем календарном году, то они автоматически переводятся на следующий год. Все средства теперь направляются на счет университета, а не в его структурные подразделения (например, факультеты), как это было прежде.

Закон предполагает, что средства, запланированные в бюджете для финансирования высшего образования и науки, будут ежегодно индексироваться. Коэффициент индексации в 2019 г. составил 1,25, а с 2020 по 2028 г. он увеличивается ежегодно на 0,1. Закон предполагает, что средства на науку и высшее образование не могут быть ниже, чем в предыдущем году [5].

Изменена и система оценки качества научной деятельности. Оценка качества научной деятельности проводится, как это предусмотрено законом, каждые четыре года Польской аккредитационной комиссией (Polska Komisja Akredytacyjna, далее – ПАК).

Конституция для науки подчеркивает, что, если ученые публикуют свои научные достижения в научных журналах, находящихся в международных базах данных, которые дают возможность ученым со всего мира получить доступ к их содержанию, то такие публикации должны быть оценены выше других.

Оценка научных достижений конкретного человека может быть продемонстрирована только один раз – при оценке только одной дисциплины.

С другой стороны, ПАК будет оценивать качество образования в вузе в целом. Такая оценка может быть как положительной, так и отрицательной.

Лучшие академические университеты смогут бороться за дополнительные средства в рамках циклической программы «Инициатива передового опыта – Исследовательский университет» [13]. Университеты, которые работают по крайней мере в шести дисциплинах, не имеют оценок В или С, а имеют оценки А или А +, становятся претендентами на дополнительное финансирование в рамках программы. Условия также включают наличие докторантуры и отсутствие отрицательной оценки программы вуза. Десять лучших университетов страны могут получить не менее 10% средств, выделенных в рамках субсидии в течение 6 лет, а другие университеты, которые формально отвечают требованиям конкурса, но не вошли в десятку, – два процента этих средств.

Для академических университетов из небольших городов предусмотрен отдельный финансовый алгоритм распределения грантов, который учитывает их специфику.

Отдельный финансовый алгоритм будет также предоставлен государственным профессиональным университетам (то есть бывшим государственным высшим профессиональным школам). Они также смогут

принять участие в программе «Дидактическая инициатива передового опыта», которая даст возможность получить гранты университетам, выпускники которых преуспевают на рынке труда [14].

Закон также предусматривает создание программы «Поддержка научных журналов». До 500 польских научных журналов смогут рассчитывать на такую поддержку [15].

Таким образом, действующий закон, или Конституция для науки, как его называют в Польше, системно регулирует новые правила работы университетов, делает особый акцент на повышение уровня научных исследований и образования, открывает новые возможности для развития польской науки и подготовки кадров для будущего.

Новый подход к системе высшего образования, очерченный законом, создает условия для внедрения передового опыта в научной и преподавательской деятельности, обеспечивает устойчивое развитие академических центров по всей стране, представляет возможности для послевузовского образования, а также дает вузам эффективные инструменты для управления учебным и научно-исследовательскими процессами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ/REFERENCES

1. Raport GUS: w ciągu 15 lat wydatki na oświatę wzrosły o ponad 136 procent. *Available at:* <https://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/raport-gus-w-ciagu-15-lat-wydatki-na-oswiata-wzrosly-o-ponad-136-procent,134446.html> (accessed: 22.03.2020).
2. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Art. 70. *Available at:* <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (accessed: 21.03.2020).
3. Polskie uczelnie w liczbach. *Available at:* <https://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/polskie-uczelnie-w-liczbach-infografika/51yt7dh> (accessed: 27.03.2020).
4. Uniwersytety w Polsce. *Available at:* https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce (accessed: 27.03.2020).
5. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. *Available at:* <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> (accessed: 27.03.2020).
6. Marek Kwiek. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2017, 2(50), p. 10.
7. Sprawozdanie z działalności Narodowego Centrum Nauki. Rok. 2017. *Available at:* https://www.ncn.gov.pl/userfiles/file/inne_dokumenty/2017_sprawozdanie_z_dzialalnosci_ncn.pdf (accessed: 31.03.2020).

8. Gowin: To dzień, który wieńczy 574 dni pracy i konsultacji nad nową Ustawą 2.0. *Available at:* <https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1072043,gowin-ustawa-2-0.html> (accessed: 27.02.2020).
9. Ewaluacja jakości działalności naukowej – przewodnik. P. 10. *Available at:* <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2019/03/ewaluacja-jakosci-dzialalnosci-naukowej-przewodnik20190305.pdf> (accessed: 27.03.2020).
10. Nowe rozporządzenie ws. dyscyplin – to rzetelna ocena badań naukowych. *Available at:* <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/nowe-rozporzadzenie-ws-dyscyplin-to-rzetelna-ocena-badan-naukowych> (accessed: 27.03.2020).
11. Polska Rama Kwalifikacji (PRK). *Available at:* <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/> (accessed: 31.03.2020).
12. Pismo z dnia 26 września 2019 r. 50% kosztów uzyskania przychodów do wszystkich obowiązkowych składników wynagrodzenia nauczycieli akademickich. Dyrektor Krajowej Informacji Skarbowej 0113-KD IPT2-3.4011.477.2019.1.AC. *Available at:* <https://sip.lex.pl/orzeczenia-i-pisma-urzedowe/pisma-urzedowe/0113-kdipt2-3-4011-477-2019-1-ac-50-kosztow-uzyskania-185062477> (accessed: 30.03.2020).
13. Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 grudnia 2019 r. o zmianie komunikatu o pierwszym konkursie w ramach programu „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza”. *Available at:* http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2019_12/4958c23c133c75b666d3fb572885a016.pdf (accessed: 31.03.2020).
14. Pieniądze dla regionów. Które uczelnie dostały dofinansowanie? *Available at:* <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/pieniadze-dla-regionow-ktore-uczelnie-dostaly-dofinansowanie> (accessed: 31.03.2020).
15. Informacja dla beneficjentów programu „Wsparcie dla czasopism naukowych”. *Available at:* <https://www.gov.pl/web/nauka/informacja-dla-beneficjentow-programu-wsparcie-dla-czasopism-naukowych> (accessed: 27.03.2020).

Кибыш Анатолий Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры бухгалтерского учета, анализа и аудита, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, Калининградский филиал

e-mail: ast39new@yandex.ru

Kibysh Anatolii I., PhD in Education, Associate Professor, Accounting, analysis and audit Department, St. Petersburg State Agricultural University, Kaliningrad branch

e-mail: ast39new@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 18.05.2020

The article was received on 18.05.2020

УДК 355.23:94(470)"1941/1945"
ББК 68.439:63.3(2)622

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-90-96

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

А. В. Сафонова

Аннотация. В статье рассматривается отечественный историко-педагогический опыт межвузовского взаимодействия в период Великой Отечественной войны (1941–1945): содержание, формы, методы, средства; определяется историко-педагогическая значимость и актуальность идей для современного этапа развития межвузовского сотрудничества и реформирования высшего военного образования. Анализ архивных источников, представленных впервые, позволяет утверждать, что современная направленность развития военно-профессионального образования коррелирует с отечественным историко-педагогическим опытом периода Великой Отечественной войны в социально-педагогическом взаимодействии высших военных учебных заведений в интересах эффективности подготовки военных специалистов в экстремальных условиях дефицита времени и применимую с учетом военно-политической и оперативной обстановки в современных условиях.

Ключевые слова: подготовка военно-профессиональных кадров, научно-исследовательская деятельность, отечественный историко-педагогический опыт, военные академии, межвузовское взаимодействие.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS COOPERATION TO IMPROVE TRAINING OF PROFESSIONAL PERSONNEL DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

A. V. Safonova

Abstract. The article deals with the national historical and pedagogical experience of interuniversity cooperation during the Great Patriotic War (1941–1945): the content, forms,

© Сафонова А. В., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

methods, means; the historical and pedagogical significance and relevance of ideas for the modern stage of developing interuniversity cooperation and reforming of higher military education are defined. Analysis of archival sources, presented for the first time, allows to assert that the modern orientation of the development of military professional education correlates with the domestic historical and pedagogical experience of the Great Patriotic War period in socio-pedagogical cooperation of higher military educational institutions in the interests of efficiency of military specialists training in extreme conditions of time deficit and applicable with the military and political and operational situation in modern conditions.

Keywords: *training of military professional personnel, research activities, national historical and pedagogical experience, military academies, interuniversity cooperation*

Военно-профессиональное образование выступает одним из факторов влияния на развитие армии и государства, определяя вектор развития общества, современное военное строительство. Надежная боеспособность и боеготовность Вооруженных Сил (ВС) формируется передовыми технологиями, используемыми в целях создания новейших образцов вооружения и военной техники; развитием новых направлений стратегии и тактики в вооруженной борьбе; обеспечением безопасности страны.

Подготовка военных специалистов в современных условиях осуществляется на основании положений Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и квалификационных требований, предъявляемых к выпускникам военных вузов.

Процесс сотрудничества военных вузов является одним из эффективных путей повышения конкурентоспособности системы высшего военного образования, интеграции ее в мировую образовательную систему. Государственная политика Российской Федерации поддерживает межвузовское взаимодействие различными программами, разработанными в соответствии с требованиями государственных нормативно-правовых актов, учитывая целевые ориентиры модернизации высшего военно-профессионального образования, в том числе: Федеральный закон Российской Федерации от 21.12.2012 г. ФЗ-273 «Об образо-

вании в Российской Федерации» [1], «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2030 года» [2], государственные программы «Развитие образования» от 26.12.2017 г. № 1642 [3], «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» от 29.03.2019 г. № 377 [4], а также такие целевые федеральные программы, как «Развитие профессионального образования», «Вузы как центры пространства», «Развитие национального интеллектуального капитала» и другие.

Военно-научный комплекс Вооруженных Сил России представлен научно-исследовательскими организациями, высшими военно-учебными заведениями Министерства обороны РФ, организациями и учреждениями, развивающими перспективные научные направления в области военного строительства.

Проведенный анализ научной историко-педагогической литературы и архивных источников, вводимых впервые, позволил констатировать, что различные аспекты эффективности подготовки военно-профессиональных кадров в период Великой Отечественной войны были исследованы И. А. Алехиным [5], А. В. Барабанщиковым [6], В. Н. Герасимовым [5], В. Г. Деминым [7], И. Д. Ладановым [7], Н. С. Кравчуном [8], В. А. Свиридовым [9] и другими. Однако изучение военно-педагогической литературы показало, что в современной науке вопросы взаимодействия высших военных учебных заведений по совершенствованию

подготовки профессиональных кадров в годы Великой Отечественной войны рассмотрены недостаточно. Это доказывает актуальность рассматриваемых педагогических аспектов, позволяя осмыслить обстановку исследуемого периода, раскрыть характерные особенности в обеспечении Вооруженных Сил СССР командными кадрами, а также в организации их профессиональной подготовки в военных академиях.

Отечественный историко-педагогический опыт взаимодействия военных вузов в период Великой Отечественной войны является актуальным для совершенствования и развития современной системы военного образования. Это продиктовано потребностью критического осмысления прошлого и настоящего, в том числе проводимых реформ в области военно-профессионального образования в Российской Федерации. Реформирование системы высшей военной школы должно опираться на богатейший боевой опыт, достижения военной мысли, учитывать ошибки военной теории и практики. Исследование межвузовского сотрудничества военных академий в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) позволит раскрыть систему подготовки военных специалистов в экстремальных условиях дефицита времени, которую можно применить с учетом военно-политической и оперативной обстановки в современных условиях.

Обеспечению военно-мобилизационной работы, укреплению и усилению действующей армии, перестройке военно-профессиональной подготовки командных кадров, изменению сроков обучения и учебных программ способствовала реализация нормативно-правовых актов, принятых уже в первые дни Великой Отечественной войны: Указ Президиума Вооруженных Сил СССР «О военном положении» от 22 июня 1941 г. [10], Директива СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О решительной перестройке всей работы на военный лад» от 29 июня 1941 г. [11] и другие, основанные на принципе «Все для фронта, все для победы». Политическое руководство Советского Союза в военный период сосредоточило свою деятельность на

решении основных вопросов укрепления оборонного могущества страны.

Научно-исследовательская деятельность в военных академиях была направлена: на исследование опыта боевых действий, на основе которого проводилось составление учебных пособий, учебников, руководств и наставлений, необходимых для боевой подготовки в частях Красной Армии; на разработку учебных пособий для более успешного усвоения слушателями академических программ; на глубокое исследование стратегического, оперативного и оперативно-тактического применения ВС и разработку военно-теоретических трудов, в которых должны обосновываться положения и законы эффективного применения ВС в целом и отдельных объединений, соединений и частей в частности.

В 1942 г. на III Военно-научной конференции, организованной Военной академией командного и штабного состава Военно-воздушных Сил Красной Армии (КШС ВВС КА), присутствовали делегаты от Военной академии Рабоче-крестьянской Красной Армии им. М. В. Фрунзе, Военно-воздушной академии Красной Армии им. Н. Е. Жуковского, Ленинградской Военно-воздушной академии Красной Армии, Военно-инженерной академии им. В. В. Куйбышева [12]. Преподаватели КШС ВВС КА приняли участие в Военно-технической конференции, проведенной Ленинградской Военно-воздушной академией [13].

В годы войны военные академии представлялись своеобразной лабораторией, исследовательскими институтами, где производился анализ всех новшеств в области стратегического, оперативного и оперативно-тактического применения ВС. В порядке обмена опытом военные вузы имели возможность знакомиться с материалами о состоянии научно-исследовательской работы, изданными научными трудами, отчетами о стажировках преподавателей в действующей армии и деятельностью ученых советов академий.

Являясь ядром военно-профессионального обучения, кафедры оперативного и

оперативно-тактического циклов военных академий имели тесную связь с соответствующими оперативными военными управлениями Красной Армии, Генеральным штабом Красной Армии, особенно с отделами изучения опыта войны, осуществляя научно-исследовательскую деятельность.

Срочная разработка «Инструкций по прорыву укрепленных районов» в 1944 г., инициированная Генеральным штабом Красной Армии на основании директивы от 14.05.1944 г. № 336510 [14], потребовала тесного сотрудничества соответствующих кафедр военных вузов по обобщению опыта прорыва укрепленных районов по всем имевшимся в наличии материалам, а также проектов предложений по этому вопросу генералов и офицеров, принимавших участие в боях по прорыву линии Маннергейма.

В своей научно-исследовательской работе военные академии тесно взаимодействовали с соответствующими военными управлениями, которые предоставляли необходимые материалы по боевым действиям и делали заявки на научно-исследовательские работы по разработке эффективных способов ведения боевых действий. В этой связи профессорско-преподавательский состав академий работал над актуальными темами исследований, используя боевой опыт.

Великая Отечественная война потребовала серьезных изменений в организации учебного процесса военных академий. Увеличилась потребность в подготовленных военно-профессиональных кадрах для фронта. Реорганизация в сроках обучения отразилась и на содержании учебных планов. Ряд дисциплин, например Всеобщая история, Политическая экономия и Философия, были исключены из учебного плана. Удельный же вес военного цикла с 25–30% до войны увеличился до 65% [15]. Учебная организация военного времени требовала от командования военных вузов, факультетов, отделов и кафедр напряженной и результативной работы. С целью ознакомления с учебным процессом, учебно-методическими и научными работами военных

академий осуществлялись служебные командировки профессорско-преподавательского состава на фронт в действующую армию. Во время таких командировок преподаватели проводили лекции по актуальным темам для конкретных объединений, соединений и частей с высоким качеством, за что от командования военного вуза специальными отношениями получали благодарность [12].

Командование высших военно-учебных заведений проводило активную работу по повышению идейно-теоретического уровня преподавания и улучшению организационно-методической составляющей учебного процесса. Военная обстановка требовала более полного использования в учебном процессе опыта Великой Отечественной войны против немецко-фашистских захватчиков, что обусловило тесное взаимодействие с действующей армией.

Переход на ускоренное обучение в условиях военного времени и открытие курсов усовершенствования для комсостава в военных академиях не могло не сказаться на нехватке научной и учебной литературы. Военно-юридическая академия разработала тематику наиболее востребованных военных брошюр для военнослужащих, например, о проблемах военного права, о единоначалии, о правовом положении командира Красной Армии и другие [16].

Для учебы слушателей были отведены сжатые сроки, в течение которых решалась сложная задача подготовки высококвалифицированных военных кадров. Это обязывало строжайше беречь и использовать плодотворно каждую минуту учебного времени. Стажировки в действующей армии предоставляли преподавателям возможность получать ценный практический материал из опыта боевых действий для подготовки офицерских кадров, повышать свой личностно-профессиональный уровень, что способствовало эффективности обучения и воспитания слушательского состава. В целях более полного изучения и обобщения боевого опыта войны кафедры военных вузов обменивались между собой отчетами

о стажировках преподавателей в действующей армии.

Подробный анализ Сталинградской битвы, Орловско-Курского-Белгородского сражений представлялся офицерами военных академий на окружных сборах командиров соединений и начальников военно-учебных заведений [14].

Межвузовское сотрудничество в годы Великой Отечественной войны выполняло важную функцию для обеспечения эффективного взаимобмена результатами научных исследований по проведению операций и боевых действий, а также по организации учебно-воспитательного процесса и методики преподавания учебных дисциплин. В 1944 г. при военной академии КШС ВВС КА была организована «Авиационная выставка Военно-воздушных Сил Красной Армии» [14]. Более четырех тысяч офицеров и преподавателей военных академий за несколько дней смогли ознакомиться с 600 отечественных и зарубежных экспонатов, выставленных для показа, а выделенные из числа преподавателей КШС ВВС КА экскурсоводы представили содержательное объяснение гостям. На кафедрах аэронавигации, авиационной связи и воздушно-стрелковой подготовки были организованы выставки рационализаторских предложений и изобретений [13].

Военная электротехническая академия связи, базируясь во время войны в г. Ташкенте, оказывала помощь в обустройстве лабораторий соответствующих кафедр военных академий, специально выделяя техническое имущество для учебного процесса, военные преподаватели делились с коллегами боевым опытом организации связи в танковых частях [10]. В Военно-морской академии преподаватели военных вузов имели возможность отрабатывать схемы программ по курсу истории войн и военноморского искусства, по действиям военноморского флота на Северном и Балтийском морских театрах [17].

Каждая военная академия поддерживала и развивала приоритетные для нее научные направления, занимая в них ведущие

позиции. В одиночку военный вуз не мог решить задачу обеспечения обучения военных специалистов во всех направлениях. Содействуя личностному и профессиональному росту военно-профессиональных кадров во время войны, межвузовское сотрудничество предполагало выделение научных консультантов для выполнения научно-исследовательской работы, касательно их специализации в экспериментальных дисциплинах. Например, с целью консультации по диссертационному исследованию на тему «Тактика применения вредных химических веществ авиацией» преподаватель кафедры бомбардировочной подготовки КШС ВВС КА был командирован в Военную академию химической защиты им. К. Е. Ворошилова [12].

Таким образом, опыт межвузовского взаимодействия в период Великой Отечественной войны выступал важным фактором повышения качества военно-профессионального образования и развивался в научно-исследовательском направлении, а также в области образовательной и экспертной деятельности. Формами межвузовского сотрудничества в исследуемый период выступали: разработка междисциплинарных исследований, межвузовские военно-научные и технические конференции; консультации по вопросам организации учебного процесса; ежегодные совещания в Управлении кадров Красной Армии по обмену опытом работы отделов кадров военных академий с переменным и постоянным составом; коллективная разработка учебно-методических материалов; обмен отчетами стажировок преподавателей в действующей армии, изданными сборниками научных трудов; участие в работе диссертационных советов; предоставление материальных ресурсов лабораториям и производственным базам с целью реализации совместных военно-исследовательских проектов; организация и проведение военно-технических выставок; совместная разработка способов боевого применения видов Вооруженных Сил и их объединений в операциях, а соединений и частей – в боевых действиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.06.2020).
2. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2030 года». URL: <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html> (дата обращения: 23.06.2020).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. URL: <http://base.garant.ru/70643472/> (дата обращения: 14.07.2020).
4. Государственная программа Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» на 2019–2030 гг. URL: <http://base.garant.ru/72216664/> (дата обращения: 02.07.2020).
5. Военная педагогика: учебник для вузов / И. А. Алехин [и др.]; под общ. ред. И. А. Алехина. М.: Юрайт, 2018. 414 с.
6. Барабанищikov А. В. Педагогические основы обучения советских воинов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1968. 52 с.
7. Демин В. Г., Ладанов И. Д. Обучение советских воинов в годы Великой Отечественной войны. М., 1974. 50 с.
8. Кравчун Н. С. Развитие теории и практики воспитания советских воинов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1973. 64 с.
9. Свиридов В. А. Педагогика. Подготовка офицеров в условиях военного времени. Воронеж: ВАИУ, 2011. 62 с.
10. Президиум Верховного Совета СССР Указ от 22 июня 1941 года «О военном положении». URL: <https://ispolkom.su/762-ukaz-ot-22-ijunya-1941-goda-o-voennom-polozenii.html> (дата обращения: 26.07.2020).
11. Директива Совнаркома Союза ССР и ЦК ВКП (б) от 29 июня 1941 года «О мобилизации всех сил и средств на разгром фашистских захватчиков». URL: <https://histrf.ru/lichnosti/speeches/b/diriektiva-ot-29-iyunia-1941-ghoda> (дата обращения: 26.07.2020).
12. Учебно-методические материалы по обучению слушателей академии // Центральный архив Министерства Обороны РФ (ЦАМО РФ). Ф. 60719. Оп. 36343. Ед. хр. 65.
13. Учебно-методические материалы по обучению слушателей академии // ЦАМО РФ. Ф. 60719. Оп. 36343. Ед. хр. 68.
14. Переписка с НИИ ВВС КА, Военной академией химзащиты и др. // ЦАМО РФ. Ф. 60719. Оп. 36343. Ед. хр. 46.
15. Отчеты об организации учебного процесса в Академии // ЦАМО РФ. Ф. 60713. Оп. 36341. Ед. хр. 58.
16. Планы научно-исследовательской работы и сметы на научно-исследовательскую и редакционно-издательскую деятельность // ЦАМО РФ. Ф. 60732. Оп. 36356. Ед. хр. 2.
17. Планы научных командировок и стажировок // ЦАМО РФ. Ф. 60713. Оп. 36341. Ед. хр. 87.

REFERENCES

1. Federalnyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii". Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 29.06.2020).
2. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 31 dekabrya 2015 goda № 683 "O Strategii natsionalnoy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii do 2030 goda". Available at: <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html> (accessed: 23.06.2020).
3. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii "Razvitie obrazovaniya" na 2013–2020 gg. Available at: <http://base.garant.ru/70643472/> (accessed: 14.07.2020).

4. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii "Nauchno-tekhnologicheskoe razvitiye Rossiyskoy Federatsii" na 2019–2030 gg. Available at: <http://base.garant.ru/72216664/> (accessed: 02.07.2020).
5. Alekhin I. A. et al. *Voennaya pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. Moscow: Yurayt, 2018. 414 p.
6. Barabanshchikov A. V. Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskikh voynov. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Moscow, 1968. 52 p.
7. Demin V. G., Ladanov I. D. *Obuchenie sovetskikh voynov v gody Velikoy Otechestvennoy voyny*. Moscow, 1974. 50 o.
8. Kravchun N. S. Razvitiye teorii i praktiki vospitaniya sovetskikh voynov. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Moscow, 1973. 64 p.
9. Sviridov V. A. *Pedagogika. Podgotovka ofitserov v usloviyakh voennogo vremeni*. Voronezh: VAIU, 2011. 62 p.
10. Prezidium Verkhovnogo Soveta SSSR Ukaz ot 22 iyunya 1941 goda "O voennom polozenii". Available at: <https://ispolkom.su/762-ukaz-ot-22-ijunya-1941-goda-o-voennom-polozenii.html> (accessed: 26.07.2020).
11. Direktiva Sovnarkoma Soyuzs SSR i TsK VKP (b) ot 29 iyunya 1941 goda "O mobilizatsii vseh sil i sredstv na razгром fashistskikh zakhvatchikov". Available at: <https://histrf.ru/lichnosti/speeches/b/direktiva-ot-29-iyunia-1941-ghoda> (accessed: 26.07.2020).
12. Uchebno-metodicheskie materialy po obucheniyu slushateley akademii. In: *Tsentrallyy arkhiv Ministerstva Oborony RF (TsAMO RF)*. F. 60719. Op. 36343. Ed. khr. 65.
13. Uchebno-metodicheskie materialy po obucheniyu slushateley akademii. In: *TsAMO RF*. F. 60719. Op. 36343. Ed. khr. 68.
14. Perepiska s NII VVS KA, Voennoy akademiey khimzashchity i dr. In: *TsAMO RF*. F. 60719. Op. 36343. Ed. khr. 46.
15. Otchety ob organizatsii uchebnogo protsessa v Akademii. In: *TsAMO RF*. F. 60713. Op. 36341. Ed. khr. 58.
16. Plany nauchno-issledovatel'skoy raboty i smety na nauchno-issledovatel'skuyu i redaktsionno-izdatel'skuyu deyatelnost. In: *TsAMO RF*. F. 60732. Op. 36356. Ed. khr. 2.
17. Plany nauchnykh komandirovok i stazhirovok. In: *TsAMO RF*. F. 60713. Op. 36341. Ed. khr. 87.

Сафонова Алла Владимировна, кандидат исторических наук, доцент кафедры военно-политической работы Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Воронеж

e-mail: safalla23@gmail.com

Safonova Alla V., PhD in History, associate professor, Military and political work Department, Military educational and scientific centre of Military air forces "N. E. Zhukovskiy and Y. A. Gagarin Air Force academy", Voronezh

e-mail: safalla23@gmail.com

Статья поступила в редакцию 04.08.2020

The article was received on 04.08.2020

УДК 371.2
ББК 74.03(2)

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-97-103

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ ВОСКРЕСНЫХ И ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

В. В. Никонов, М. В. Денисов

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки преподавателей воскресных и церковно-приходских школ в Российской империи во второй половине XIX в. Анализируются цели развития церковно-приходских школ, задачи, которые ставились перед будущими учителями таких учебных заведений, государственные установления, регулирующие работу церковно-учительских школ, а также качество подготовки педагогов.

Ключевые слова: церковно-учительская школа, воскресная школа, церковно-приходская школа, Закон Божий, законоучитель.

FEATURES OF TRAINING TEACHERS FOR SUNDAY AND PAROCHIAL SCHOOLS IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY

V. V. Nikonov, M. V. Denisov

Abstract. The article deals with the training of teachers of Sunday and Parochial schools in the Russian Empire in the second half of the XIX century. The article analyzes the goals for developing Parochial schools, the tasks that were set before the future teachers of such educational institutions, the government regulations managing the work of church schools, as well as the quality of teacher training.

Keywords: church school, Sunday school, parochial school, Law of God, law teacher.

© Никонов В. В., Денисов М. В., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

В отечественных и зарубежных исследованиях по проблеме воспитания молодого поколения определена необходимость реализации принципов христианской морали в учебно-воспитательном процессе системы общего начального и среднего образования. Школа должна заботиться не только об образовательном компоненте, но и о воспитании детей с тем, чтобы они стали полноценными гражданами России. Образовать ребенка – это не только дать ему знания, но и воспитать морально, сформировать детское мировоззрение, развить культуру, способствовать усвоению нравственных норм и этики поведения [1].

В современных подходах к учебно-воспитательной работе большое внимание уделено христианской этике, которую, с согласия родителей, дети могут изучать в общеобразовательных учебных заведениях. Христианская этика, которая исторически и традиционно формировала мораль нашего народа, сегодня может стать неотъемлемой составляющей системы воспитания в современной школе. Овладение указанным курсом, на основе углубленного ознакомления с основами библейской истории, обеспечит возможность ученикам сформировать нравственные убеждения, на которых можно строить оптимальные межличностные отношения с окружающим миром и государством. С другой стороны, это будет способствовать оптимизации гуманистического потенциала базовых знаний и усилению значения вариативной части содержания образования.

Нравственность часто взаимообусловлена с религиозностью как основой мировоззрения. «Хороший, религиозный человек, – писал русский педагог, библеист, член-корреспондент Российской академии наук Н. И. Ильминский, – должен быть таковым не в одних лишь мыслях и понятиях, не только на словах, но и на деле, в жизни, перед Богом и своею совестью» [2, с. 6].

Уроки христианской этики имеют образовательно-воспитательный характер, подкрепленный примерами, которыми богата

наша история, литература и культура. Поэтому особое значение приобретает изучение исторического опыта преподавания предметов духовно-нравственного цикла. Необходимость тщательного изучения этого вопроса обусловлена также тем, что именно Московская область во второй половине XIX в. стала своеобразным центром развития и распространения церковно-приходского образования в Российской империи [3, с. 478].

Восьмидесятые годы XIX столетия в истории народного образования страны ознаменовались созданием сети церковно-приходских школ и связанных с ними педагогических учебных заведений – второклассных и церковно-учительских школ. Хронологически процесс формирования и развития новой системы народного образования начался с 1884 г. и был прерван событиями 1917 г. [4]. Второклассные школы были мужскими и женскими и готовили учителей для школ грамоты. В школы принимали подростков православного вероисповедания с образованием в объеме церковно-приходской или начальной школы.

Подготовка учителей для воскресных и церковно-приходских школ на рубеже XIX–XX вв. проводилась в церковно-учительских школах, которые стали создаваться с 1884 г. В этих учебных заведениях могли продолжить свое образование выпускники церковно-приходских школ. Важной особенностью таких учебных заведений было то, что учащиеся в них имели возможность прохождения практики в двухклассных церковно-приходских школах, то есть по месту своей будущей службы.

С 1895 г. педагогические кадры для начальных церковных школ начали также готовить в двухклассных учительских школах, которые находились в ведомстве Святейшего Правительствующего Синода [5].

Важным условием функционирования воскресных и церковно-приходских школ было наличие квалифицированных специалистов, их профессиональная подготовка и обеспечение надлежащих условий труда.

Открывая первое чрезвычайное собрание Училищного совета при Святейшем

Правительствующем Синоде в 1898 г., обер-прокурор Синода К. П. Победоносцев подчеркивал, что «учитель – это подвижник в сельской местности, это – свеча, которая горит, и от нее зажигаются другие свечи, пока она сама не сгорит дотла; жизнь просыпается в селе под его влиянием, его урок не заканчивается, когда раздался звонок, он продолжается и вне класса, и вечером до поздней ночи» [6, с. 942].

Воскресные и церковно-приходские школы не только предоставляли возможность получить образование, но и учили морально-этическим нормам и правилам поведения. А это, в свою очередь, требовало установления строгих правил поведения не только для учащихся, но и для учителей. Так, «учителям запрещалось покидать во время уроков школу по каким-либо причинам, а во внеурочное время – деревню. Детей учили смирению и покорности, опрятности, уважению к старшим, православной вере, любви к труду. Поэтому учитель должен был быть образцом честности, дружбы, усердия для всех жителей села. Учитель не имел права проводить свое свободное время в кабаке вместе с крестьянами» [7, с. 248].

Первоначально учителями воскресных и церковно-приходских школ, как правило, были священнослужители, на которых возлагалась обязанность учить детей Закону Божию. После Высочайшего утверждения в 1884 г. «Правил о церковноприходских школах» число таких учебных заведений стало увеличиваться, естественно возникла необходимость в увеличении числа квалифицированных педагогов, и право преподавать в них приобрели светские лица, получившие образование в духовных учебных заведениях, а также выпускницы женских епархиальных училищ [8, с. 213].

Священно- и церковнослужители, которые учительствовали в приходских школах, в абсолютном большинстве случаев не имели специального педагогического образования, а потому не могли обеспечить своих учеников таким разносторонним образованием, как городские образовательные учреждения. Поэтому власть, санкционируя в

1860-х гг. распространение приходского образования, призывала священников к «тщательному и деятельному участию в работе учебных заведений при каждом православном приходе. Обучение должно быть как можно проще и состоять только в изучении крестьянами правил веры и молитв, с церковнославянским чтением букваря, счета и письма». То есть «простота» приходского образования была запрограммированной. Священники отчитывались правящему архиерею, что способ обучения детей в их школах «древний и простой» [9, с. 198].

Согласно «Правилам о церковно-приходских школах» 1884 г., к преподаванию в воскресных и церковно-приходских школах допускались члены клира, а также специально назначенные учителя и учительницы, которые должны были проводить занятия при условии обязательного надзора священника. Кандидатуры этих учителей утверждались епархиальным архиереем [10, с. 744].

Несмотря на то, что преподавание Закона Божия было прерогативой священника, Правилами разрешалось поручать преподавание диакону, если таковой был в приходе. Другим членам клира или благочестивым мирянам, которые не принадлежали к его составу, но были профессионально подготовленными к работе в школе и имели благословение епархиального архиерея, в особых случаях также могло быть предоставлено право преподавания Закона Божия. Кроме того, им предоставлялись все права и привилегии, которыми в те времена пользовались учителя школ Министерства народного образования [8, с. 214].

Особое внимание уделялось церковному пению как одному из важных средств воспитания религиозных чувств. С этой целью в духовных училищах и семинариях, а также в учительских семинариях и народных училищах разрабатывались специальные программы обучения церковному пению [11].

Штат учителей воскресных и церковно-приходских школ в конце XIX – начале XX в. состоял из законоучителя, которым был, как правило, местный клирик, и учителя (или учителей) светских дисциплин. Хотя

иногда, при наличии единственного учителя, в воскресных и церковно-приходских школах практиковалось преподавание им одним всех предметов. Заведовали воскресными и церковно-приходскими школами почти всегда местные приходские священники [12, с. 794].

О значительном авторитете учителя воскресных и церковно-приходских школ свидетельствует и тот факт, что в выборе учебного заведения для своих детей крестьяне часто предпочитали церковно-приходскую школу в сравнении со школой ведомства народного просвещения [13, с. 245]. Как свидетельствовала светская периодика, они были убеждены, что «те, кто учился грамоте не от духовных лиц, преимущественно бывают пьяницами и пустыми людьми» [14, с. 39].

Одновременно с требованиями знания предмета преподавания, обязанностью учителя воскресных и церковно-приходских школ было изучение природных склонностей учащихся с тем, чтобы учитывать это в надзоре за воспитанниками, в их наказании, исправлении и возможном применении розог [15, с. 467].

Утвержденное в 1902 г. «Положение о церковных ведомствах православного исповедания» закрепило предыдущие решения Святейшего Правительствующего Синода, определив два типа учебных заведений для подготовки учителей:

- двухклассные, в которых готовили учителей для школ грамоты;
- церковно-учительские, для подготовки учителей начальных учебных заведений всех разрядов.

В церковно-учительские школы, которые относились к средним педагогическим учебным заведениям, на конкурсной основе принимали юношей и девушек православного вероисповедания в возрасте от 15 до 17 лет, окончивших второклассные школы. Срок обучения в них составлял 3 года [16, с. 5].

В церковно-учительских школах вместе с общеобразовательными предметами (русской историей, дидактикой, основами педа-

гогики, литературой, географией, математикой, черчением, рисованием, гигиеной, рукоделием (в женских школах)) изучались Закон Божий, общая и русская церковная история, церковнославянский язык, церковное пение и церковная музыка [17, с. 112].

В двухклассных школах изучались Закон Божий, катехизис, богослужение с церковным укладом, краткая церковная история. Также с разрешения Синода можно было вводить дополнительные курсы по ведению сельского хозяйства и иконописания.

Учебный день в церковно-учительских школах начинался с утренней молитвы, после чего читалось житие святого, память которого праздновалась, и заканчивался также общей вечерней молитвой [18, с. 450].

Особое внимание уделялось соответствию учителей своей должности, знанию ими церковного пения и умению управлять церковным хором [19, с. 771]. В воскресные и праздничные дни учеников обязывали присутствовать на богослужении в храме, а некоторые из них участвовали в чтении и пении на клиросе. Несмотря на узкоспециализированную направленность этих учебных заведений, образование, которое получали их выпускники, позволяло им не только заниматься педагогической деятельностью, но и поступать в высшие учебные заведения, в том числе и светские [20, с. 173].

В мае 1903 г. постановлением Святейшего Правительствующего Синода принимаются новые программы для воскресных и церковно-приходских школ, в которых несколько расширился перечень предметов и увеличивалась недельная нагрузка. Для каждой дисциплины была составлена специальная объяснительная записка, определен перечень учебников и пособий, которыми должны были пользоваться учителя и ученики во время подготовки к урокам [21, с. 146].

Обучение в церковно-учительских школах завершалось сдачей экзаменов на звание «Учитель церковно-приходской школы». Утвержденные Святейшим Правительствующим Синодом правила «О экзаменах и свидетельствах на звание учителей и учительниц

церковно-приходских школ» (26 ноября 1888 г.) включали в программу экзаменов Закон Божий, церковнославянский и русский языки, правописание, арифметику, историю, географию и церковные песнопения [7, с. 249].

Новые «Правила для сдачи экзаменов в духовном ведомстве на звание учителя или учительницы церковно-приходской школы» были утверждены постановлением Синода в 1899 г. Согласно Правилам, на должность учителя допускались лишь лица православного вероисповедания [22, с. 41]. Возрастной ценз для мужчин был не моложе 17 лет, а для женщин – 16 лет. Решение о сдаче экзамена на звание учителя церковно-приходской школы принималось собранием духовных семинарий или духовных училищ. Соответствующие решения относительно звания учительницы выносилась советами епархиальных женских училищ или правлениями женских училищ духовного ведомства [3, с. 478].

Представители духовного сословия сдавали экзамен на звание учителя церковно-приходской школы специальной комиссии при духовных училищах, после чего получали удостоверение. Свидетельства на звание учителей церковно-приходских школ получали также выпускники духовных училищ и семинарий после сдачи ими специального экзамена [7, с. 250].

Таким образом, вопрос обеспечения воскресных и церковно-приходских школ учителями как светских, так и религиозных дисциплин в Российской империи на рубеже XIX–XX вв. регулировался постановлениями Святейшего Правительствующего Синода. Для подготовки специалистов создавались двухклассные и церковно-учительские школы, в которые принимались выпускники церковно-приходских школ. В связи с увеличением числа начальных школ церковного ведомства, право преподавать в них имели и светские лица, получившие образование в духовных учебных заведениях, а также выпускницы женских епархиальных училищ после сдачи экзаменов. Получение свидетельства об окончании школы подготовки для учителей давало возможность выпускникам не только заниматься педагогической деятельностью, но и поступать в высшие учебные заведения, в том числе и светские.

Подготовка учителей рассматриваемого направления позволила значительно повысить качество образования в сельской местности как Московской губернии, так и империи в целом и, кроме того, способствовала развитию комплексности и унификации получаемых знаний. Кроме того, повышение качества подготовки учительских кадров способствовало общему повышению уровня образования в стране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипастырское наставление сельскому духовенству о постоянном стремлении к цели обучения крестьянских детей (предохранение от раскола) // Киевские епархиальные ведомости. 1884. № 18. Часть неофициальная. С. 798–803.
2. Ильминский Н. И. Беседы о народной школе. СПб.: Синодальная тип., 1889.
3. Давыденко В. Ф. Церковно-приходская школа. Харьков, 1903.
4. Гончаров М. А. Роль церковно-приходских школ в подготовке педагогических кадров в России в конце XIX – начале XX века // XXV Международные Рождественские образовательные чтения «1917–2017: уроки столетия», Москва, 24 января 2017 г. URL: <https://mroc.pravobraz.ru/goncharov-m-a-rol-cpsh-v-podgotovke/> (дата обращения: 03.07.2020).
5. Затолокин Игорь, прот. Духовное образование в синодальную эпоху (на примере Курской епархии). URL: <http://www.orthedu.ru/ch-hist/8138-13.html> (дата обращения: 03.07.2020).
6. Победоносцев К. П. Руководственные указания деятелям церковно-приходских школ // Полтавские епархиальные ведомости. 1898. № 26. Часть неофициальная. С. 940–943.

7. *Петренко И. М.* Церковно-приходские школы Левобережной Украины в системе образовательной правительственной политики царской России (1884–1917 гг.): дис. ... канд. истор. наук. Киев, 2005.
8. *Спаский П. Н.* Сборник правил о школах церковно-приходских и грамоты. СПб., 1898.
9. *Перерва В. С.* Православная Новороссия в XIX столетии. Белая Церковь: Тип. О. В. Пшонковского, 2004.
10. Правила о церковно-приходских школах // Киевские епархиальные ведомости. 1884. № 17. Часть официальная. С. 743–746.
11. Меры к религиозно-нравственному образованию простого народа // Киевские епархиальные ведомости. 1884. № 13. Часть неофициальная. С. 559–570.
12. К вопросу о церковно-приходских школах // Киевские епархиальные ведомости. 1884. № 18. Часть неофициальная. С. 794–798.
13. Школа и педагогическая мысль двух буржуазно-демократических революций: сб. науч. тр. / под ред. Э. Д. Днепров. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1984.
14. Вестник Юго-Западной России. 1864. Кн. 2. Отд. I.
15. Несколько сведений вообще о состоянии просвещения в Киевской епархии в XVIII ст. и в частности о существовавших здесь, в конце прошлого столетия, школах для первоначального образования священнических детей. (Окончание) // Киевские епархиальные ведомости. 1864. № 15. Отдел второй. С. 463–478.
16. Церковно-школьное дело в России // Вестник Европы. 1901. № 9–10. С. 4–15.
17. Правила и программы для церковно-приходских школ и школ грамоты. СПб.: Синодальная тип., 1894.
18. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений в шести томах. Т. 1: Педагогические статьи. М.: Советская школа, 1954.
19. *Чубов М. А.* Из жизни Сампсониевской церковно-приходской школы // Полтавские епархиальные ведомости. 1899. № 19. Часть неофициальная. С. 769–773.
20. Обзор Курской губернии за 1914 г. Курск, 1915.
21. Программы для церковно-учительских школ. СПб., 1904.
22. *Фальборк Г. А., Чарнолуский В. И.* Народное образование в России // Левассер Э. Народное образование в цивилизованных странах. СПб.: Тип. И. М. Комелова, 1898. С. 38–43.

REFERENCES

1. Arkhipastyrskoe nastavlenie sel'skomu dukhovenstvu o postoyannom stremlenii k tseli obucheniya krestyanskikh detey (predokhranenie ot raskola). *Kievskie eparkhialnye vedomosti*. 1884, No. 18. Chast neofitsialnaya. Pp. 798–803.
2. Ilminskiy N. I. *Besedy o narodnoy shkole*. St. Petersburg: Sinodalnaya tip., 1889.
3. Davydenko V. F. *Tserkovno-prikhodskaya shkola*. Kharkov, 1903.
4. Goncharov M. A. Rol tserkovno-prikhodskikh shkol v podgotovke pedagogicheskikh kadrov v Rossii v kontse XIX – nachale XX veka. In: XXV Mezhdunarodnye Rozhdestvenskie obrazovatelnye chteniya “1917–2017: uroki stoletiya”, Moscow, 24.01.2017. Available at: <https://mroc.pravobraz.ru/goncharov-m-a-rol-cpsh-v-podgotovke/> (accessed: 03.07.2020).
5. Zatolokin Igor, prot. Dukhovnoe obrazovanie v sinodalnuyu epokhu (na primere Kurskoy eparkhii). Available at: <http://www.orthedu.ru/ch-hist/8138-13.html> (accessed: 03.07.2020).
6. Pobedonostsev K. P. Rukovodstvennye ukazaniya deyatel'nyam tserkovno-prikhodskikh shkol. *Poltavskie eparkhialnye vedomosti*. 1898, No. 26. Chast neofitsialnaya. Pp. 940–943.

7. Petrenko I. M. Tserkovno-prikhodskie shkoly Levoberezhnoy Ukrainy v sisteme obrazovatelnoy pravitelstvennoy politiki tsarskoy Rossii (1884–1917 gg.). *PhD dissertation (History)*. Kiev, 2005.
8. Spasskiy P. N. *Sbornik pravil o shkolakh tserkovno-prikhodskikh i gramoty*. St. Petersburg, 1898.
9. Pererva V. S. *Pravoslavnyaya Novorossiya v XIX stoletii*. Belaya Tserkov: Tip. O. V. Pshonkovskogo, 2004.
10. Pravila o tserkovno-prikhodskikh shkolakh. *Kievskie eparkhialnye vedomosti*. 1884, No. 17. Chast ofitsialnaya. Pp. 743–746.
11. Mery k religiozno-nravstvennomu obrazovaniyu prostogo naroda. *Kievskie eparkhialnye vedomosti*. 1884, No. 13. Chast neofitsialnaya. Pp. 559–570.
12. K voprosu o tserkovno-prikhodskikh shkolakh. *Kievskie eparkhialnye vedomosti*. 1884, No. 18. Chast neofitsialnaya. Pp. 794–798.
13. Dneprov E. D. (ed.) *Shkola i pedagogicheskaya mysl dvukh burzhuzno-demokraticheskikh revolyutsiy*. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 1984.
14. Vestnik Yugo-Zapadnoy Rossii. 1864. Part 2. Ser. I.
15. Neskolko svedeniy voobshche o sostoyanii prosveshcheniya v Kievskoy eparkhii v XVIII st. i v chastnosti o sushchestvovavshikh zdes, v kontse proshlogo stoletiya, shkolakh dlya pervonachalnogo obrazovaniya svyashchennicheskikh detey. (Okonchanie). *Kievskie eparkhialnye vedomosti*. 1864, No. 15. Otdel vtoroy. Pp. 463–478.
16. Tserkovno-shkolnoe delo v Rossii. *Vestnik Evropy*. 1901, No. 9–10, pp. 4–15.
17. Pravila i programmy dlya tserkovno-prikhodskikh shkol i shkol gramoty. St. Petersburg: Sinodalnaya tip., 1894.
18. Ushinskiy K. D. *Sobranie sochineniy v shesti tomakh. Vol. 1: Pedagogicheskie statyi*. Moscow: Sovetskaya shkola, 1954.
19. Chubov M. A. Iz zhizni Sampsonievskoy tserkovno-prikhodskoy shkoly. *Poltavskie eparkhialnye vedomosti*. 1899, No. 19. Chast neofitsialnaya. Pp. 769–773.
20. Obzor Kurskoy gubernii za 1914 g. Kursk, 1915.
21. Programmy dlya tserkovno-uchitelskikh shkol. St. Petersburg, 1904.
22. Falbork G. A., Charnoluskiy V. I. Narodnoe obrazovanie v Rossii. In: *Narodnoe obrazovanie v tsivilizovannykh stranakh*. St. Petersburg: Tip. I. M. Komelova, 1898. Pp. 38–43.

Никонов Вадим Вадимович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела, Гжельский государственный университет

e-mail: nikonova-box2009@ya.ru

Nikonov Vadim V., PhD in Education, Associate Professor, Psychology and Pedagogy Department, Senior researcher, Research Department, Gzhel State University

e-mail: nikonova-box2009@ya.ru

Денисов Михаил Викторович, аспирант, Гжельский государственный университет

e-mail: mvd4198@yandex.ru

Denisov Mikhail V., Postgraduate student, Gzhel State University

e-mail: mvd4198@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 06.07.2020
The article was received on 06.07.2020

УДК 371.1
ББК 74.204

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-104-113

ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ АТТЕСТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Н. В. Долгоаршинных

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «качество преподавания», «профессионализм педагога». Прослеживается история возникновения и развития профессионального образования учителей изобразительного искусства общеобразовательной школы. Представлена научная школа теории и методики обучения изобразительному искусству Н. Н. Ростовцева – В. С. Кузина. Описываются результаты исследования уровня профессионализма учителей изобразительного искусства Московской области и продуктивности освоения обучающимися общеобразовательной программы по изобразительному искусству. Представлен портрет среднестатистического учителя изобразительного искусства общеобразовательной организации Московской области, созданный на основе анализа аттестационных материалов и результатов экспертизы педагогической деятельности. Обозначены проблемы в сфере оценивания результатов образовательной деятельности по изобразительному искусству.

Ключевые слова: качество преподавания, профессионализм педагога, портрет учителя изобразительного искусства, результаты образовательной деятельности, научная школа Н. Н. Ростовцева – В. С. Кузина.

PORTRAIT OF AN ART TEACHER OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION (BASED ON THE CERTIFICATION OF ART TEACHERS IN MOSCOW REGION)

N. V. Dolgoarshinnykh

Abstract. The article deals with the concepts of „quality of teaching” and „professionalism of a teacher”. The history of origin and development of professional education of Art

© Долгоаршинных Н. В., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

teachers of secondary school is traced. N. N. Rostovtsev and V. S. Kuzin's scientific school of theory and methods of teaching fine arts is presented. Results of the research of level of teacher's professionalism in the fine arts in Moscow region and productivity of mastering by students of the general educational program on the fine arts are described. The portrait of the average teacher of the fine arts of the Moscow region general educational organization created on the basis of the analysis of certification materials and results of examination of pedagogical activity is presented. The problems in the sphere of evaluation of the results of educational activity in fine arts are identified.

Keywords: *quality of teaching, teacher's professionalism, portrait of Art teacher, results of educational activities, N. N. Rostovtsev and V. S. Kuzin's scientific school.*

Осмысление задач, связанных с повышением качества общего образования, побуждает нас обратиться к личности учителя и его роли в этом процессе. На современном этапе, когда формируется образ «учителя будущего», есть серьезная необходимость уделить особое внимание исследованию профессиональной деятельности педагога и оценке ее качества.

Сегодня существует широкий круг научных работ, посвященных личности учителя, становлению и развитию его профессионализма. Наличие значительного количества исследований по данной теме обусловлено многогранностью и многоаспектностью феномена «учитель», постоянным обновлением его профессиональных функций и компетенций.

Не ставя задачу проанализировать различные взгляды ученых на обобщенный образ педагога, попытаемся описать современного учителя изобразительного искусства. Особое внимание в статье уделим анализу ряда компонентов, составляющих профессиональный портрет учителя ИЗО, определению путей и направлений повышения уровня профессионализма педагогов, способствующих росту качества преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе.

Под понятием «качество преподавания» подразумевается совокупность свойств и характеристик преподавания, обуславливающих высокие результаты педагогической деятельности и образователь-

ного процесса [1, с. 50]. Опираясь на двустороннюю оценку качества преподавания изобразительного искусства, при которой оцениваются как профессионализм учителя, так и результаты образовательной деятельности школьников, можно прогнозировать и моделировать требуемые в будущем профессиональные компетенции учителя ИЗО, необходимые для достижения высокого уровня качества образования.

Профессионализм педагога является обязательным условием повышения качества образования. В научных исследованиях профессионализм рассматривается как сложное системное образование, включающее множество согласованных компонентов, обладающих собственными характеристиками, раскрывающими его уровень. Важнейший способ существования компонентов профессионализма – возникновение, становление и преобразование новых качеств и свойств, многообразие источников, движущих сил [2, с. 15].

Интерес к вопросу о профессионализме учителя изобразительного искусства возник давно. Еще в начале прошлого века проблема качества преподавания рисования в общеобразовательной школе активно обсуждалась на международном уровне.

На третьем Международном съезде по художественному и художественно-промышленному образованию и воспитанию, проходившем в Лондоне в 1908 г., инспектор рисования и ручного труда в Бельгии Леон Монфор выразил мнение о том, что от качества учителей всецело зависит и успех

самого обучения. Причиной малой успешности обучения является недостаточная подготовка учителей. В своем докладе он указал на проблемы, связанные с недостаточной профессиональной подготовкой учителей рисования, предложил пути их решения. Анализируя качество обучения рисованию в системе общего образования, Л. Монфор разделил учителей на четыре категории:

1) люди, лишенные педагогического знания, обучающие рисованию по известному методу, поддерживающие в классах дисциплину, но чуждые эстетическому и техническому образованию;

2) настоящие художники, преследующие в рисунках пластику, но их подготовка недостаточна и абсолютно лишена знаний педагогики;

3) учителя-техники, из инженеров и архитекторов, несомненно обладающие научными и техническими знаниями, но не имеющие склонности к искусству и точно также не знающие педагогики;

4) хорошо подготовленные учителя, удовлетворяющие всем требованиям педагога, художника и техника [3, с. 121–122].

Л. Монфор отмечал, что число последних ограничено, в связи с чем чрезвычайно важно и необходимо готовить настоящих учителей, удовлетворяющих как первому, так и второму требованию, заботиться об их полной педагогической подготовке.

Вслед за Л. Монфором о необходимости обучения учителей рисования методике преподавания говорили делегаты съезда из Франции, Англии и других стран. В своих выступлениях они обращали внимание на то, что государство не делает для будущих учителей ничего или делает очень мало. Ключевым выводом в резолюции съезда стала идея о том, что обучение рисованию в системе общего образования должно рассматриваться «с одинаковой точки зрения, как преподавание других предметов» [3, с. 124].

Изучая вопросы, рассматриваемые на международных съездах по художественному образованию, проходивших в первые

десятилетия XX в., можно отметить повышенный интерес к методике преподавания рисования в школе. Педагогов, ученых, художников, психологов волновали особенности детского изобразительного творчества и проблемы эстетического воспитания. Бурные дискуссии вызывали используемые учителями разнообразные подходы к обучению рисованию в школе: натуральный и геометрический, комплексный и бригадный методы, метод свободного рисования, основанный на концепциях биогенетизма и другие.

Описывая педагогическую ситуацию того времени, Н. Н. Ростовцев писал: «Учителя рисования были окончательно сбиты с толку сложными проблемами “детской психики”, “детского творческого воображения” и “сохранения детской индивидуальности”. Даже те педагоги, которые умели рисовать и могли научить других, были подавлены каскадом вопросов, которые перед ними ставились» [4, с. 168].

С начала 1930-х гг. в России методы обучения рисованию постепенно стали принимать характер системы, произошел пересмотр программ, учебных планов. Рисование начали рассматривать как одно из важнейших средств развития школьников, в связи с чем стали актуальны вопросы профессиональной подготовки учителей рисования. В 1937 г. были открыты педагогические курсы для учителей рисования и черчения общеобразовательной школы. В 1939 г. создан Московский городской учительский художественный институт, реорганизованный в конце 1941 г. в первый и единственный на тот период художественно-графический факультет Московского государственного педагогического института им. В. П. Потемкина, который в 1960 г. был присоединен к МПГИ им. В. И. Ленина (ныне МПГУ, Институт изящных искусств).

Следует отметить, что особая роль в становлении и развитии профессионализма учителей рисования принадлежит создателю российской школы теории и методики обучения изобразительному искусству Николаю Николаевичу Ростовцеву.

Именно он был автором первых учебников по рисованию для 1–4-х классов общеобразовательной школы (ранее подобные учебники никогда не издавались ни в России, ни в какой-либо другой стране); разработал теоретический курс по методике преподавания изобразительного искусства в школе. Его ученик В. К. Лебедко писал о том, что Н. Н. Ростовцев придавал важное значение теории и методике обучения рисованию и рассматривал преподавание не только с методической стороны, но и в большей степени как творческий процесс и особый вид искусства [5, с. 11].

Значительный вклад в дальнейшее развитие теории и методики обучения изобразительному искусству внес ученик Н. Н. Ростовцева Владимир Сергеевич Кузин. «Профессия учителя является одной из наиболее трудных, но вместе с тем почетных и благородных», – писал В. С. Кузин в учебнике по методике преподавания изобразительного искусства [6, с. 59]. Он также подчеркивал: «Учитель изобразительного искусства должен всегда помнить, что качество обучения и воспитания учащихся на уроках зависит прежде всего от качества его собственных знаний и умений» [6, с. 62].

Станислав Петрович Ломов, являясь учеником и соратником В. С. Кузина, продолжает исследования в области теории и методики обучения изобразительному искусству. Одним из факторов, определяющим высокий уровень преподавания предмета, он считает личностные качества педагога, способствующие возникновению у школьников интереса и мотивации к изобразительной деятельности, привлечению внимания обучающихся путем создания проблемных ситуаций, выполнения творческих заданий, обсуждения прочитанных книг, интересующих фильмов, выставок, самостоятельных наблюдений за явлениями природы [7].

Сегодня научная школа Н. Н. Ростовцева – В. С. Кузина находит свое продолжение в научных исследованиях, методических изданиях, учебниках и учебных пособиях, созданных под руководством С. П. Ломова. Это классическая школа, базирующаяся на

глубоких традициях реалистического искусства, где в основе обучения школьников изобразительному искусству лежит баланс всех видов обучающей деятельности, важнейшим из которых является рисование с натуры. Обучение рисованию с натуры с целью создания реалистического рисунка и освоения графической грамоты – одно из главных отличий классической линии обучения. В настоящее время рисования с натуры нет ни в одной другой линейке учебников по изобразительному искусству.

Небольшой экскурс в историю позволил продемонстрировать процесс эволюции профессиональной подготовки учителя рисования/изобразительного искусства, вектор развития которого направлен от специалиста, имеющего художественные умения и навыки, к педагогу, владеющему методикой преподавания. Отметим, что специфической особенностью профессионального образования учителей ИЗО является его двойственность: необходимость овладевать как художественными, так и педагогическими видами деятельности.

Получение профессионального образования и последующее приобретение и совершенствование профессионального мастерства являются обязательными условиями профессионализма любого специалиста. В советское время была создана современная методика обучения школьников изобразительному искусству; профессиональной подготовкой учителей ИЗО занимались художественные и педагогические училища и институты. Дипломированные специалисты, получившие навыки в области живописи, графики, дизайна, освоившие методики преподавания художественной деятельности, приходили работать в общеобразовательную школу «по распределению» на 3 года и часто оставались в ней навсегда.

К большому сожалению, в 1990-е гг. ситуация полностью изменилась. Учителя, имеющие художественно-педагогическое образование и опыт преподавательской деятельности, стали массово покидать общеобразовательные школы, что значительно повлияло на снижение качества

преподавания изобразительного искусства. Художественно-графические факультеты педагогических вузов продолжали ежегодно выпускать молодых специалистов, которые не приходили работать в школу. Сложная экономическая ситуация в стране, отсутствие регулярной заработной платы создали обстоятельства, в которых учителя изобразительного искусства были вынуждены увольняться из школ, предпочитая низкой зарплате педагога высокую, получаемую за счет ремесла, связанного с художественной деятельностью. На место профессионально подготовленных педагогов пришли специалисты, далекие от изобразительной деятельности, в большинстве своем либо работники производственных сфер, попавшие под сокращение, либо педагоги, имеющие специализации по другим предметам. Нарастающая депрофессионализация учителей изобразительного искусства стала трендом того времени.

Чтобы понять далеко идущие последствия описанной выше проблемы, обратимся к результатам анкетирования, которое проводилось в 2009 г. среди слушателей

курсов повышения квалификации ГОУ Педагогическая академия последипломного образования (г. Москва). В анкетировании участвовало 98 учителей изобразительного искусства из 30 городов Московской области. Один из вопросов анкеты отражал наличие/отсутствие профессионального образования (педагогического или в области преподаваемого предмета). Результаты анкетирования представлены на рис. 1.

Как видно из рис. 1, более половины учителей изобразительного искусства, обучающихся в 2009 г. на курсах повышения квалификации, не имели образования, соответствующего должности «Учитель» или области преподаваемого предмета.

Аналогичные результаты в 2016 г. получили специалисты ФГБНУ «ИХОиК РАО», проведя опрос, в котором участвовало 135 учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры из 21 региона Российской Федерации: в 5–7-х классах преподавание предметов искусства учителями, имеющими специальное образование, составило всего 55%, в 1–4-х классах – 30% [8].



Рис. 1. Наличие профессионального образования у учителей изобразительного искусства (результаты анкетирования в 2009 г.)

Приведенные данные свидетельствуют о массовом непрофессионализме учителей изобразительного искусства, работающих в тот период в общеобразовательной школе. Ни для кого не секрет, что педагоги, не имеющие профессионального образования, в реальности не обучают школьников, а имитируют активную деятельность.

В силу сложившихся обстоятельств особый интерес вызывает вопрос, связанный с наличием у учителей изобразительного искусства профессионального образования в настоящее время.

Для того чтобы получить ответ на данный вопрос, было проведено исследование, в котором участвовали учителя изобразительного искусства общеобразовательных организаций Московской области, проходившие аттестацию на первую или высшую квалификационную категорию. В исследовании приняли участие 100% аттестуемых в 2019 г. учителей изобразительного искусства – 105 человек: 63 человека, подавшие заявление на высшую квалификационную категорию, и 42 человека – на первую.

Результаты исследования представлены на рис. 2.

В настоящее время в Московской области нет ни одного учителя изобразительного искусства, проходившего в 2019 г. аттестацию, не имеющего профессионального образования. Более половины учителей, участвовавших в исследовании, имеют профильное художественно-педагогическое образование.

О хорошем уровне профессионализма учителей изобразительного искусства, получивших в 2019 г. высшую квалификационную категорию, говорит и то, что художественно-педагогическое образование имеют более 70% педагогов (рис. 3).

Анализ аттестационных материалов и результатов экспертизы педагогической деятельности позволил составить портрет среднестатистического учителя изобразительного искусства общеобразовательной организации Московской области (таблица).

Для создания портрета мы выделили составляющие компоненты профессионализма учителя, позволяющие объективно оценить педагога и оказывающие наибольшее влияние на качество педагогической деятельности и образовательного процесса:

- педагогический стаж;
- профессиональное образование;



Рис. 2. Наличие профессионального образования у учителей изобразительного искусства (результаты исследования 2019 г.)

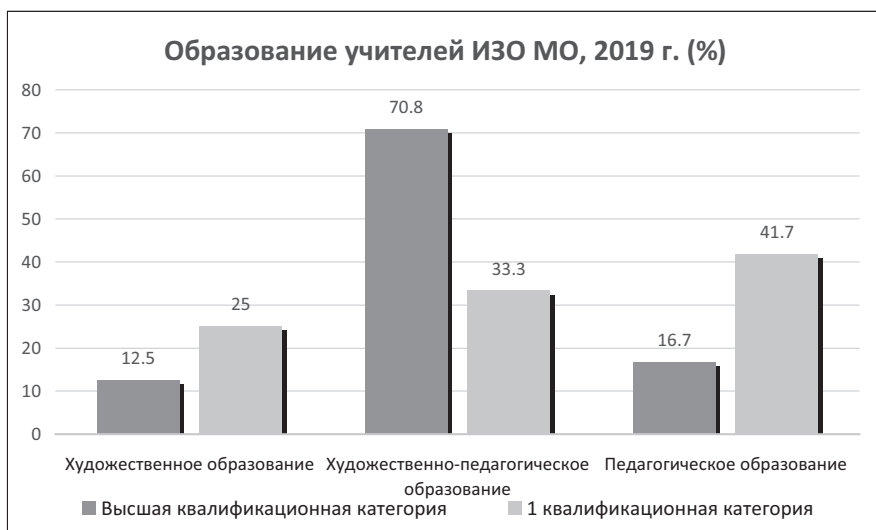


Рис. 3. Наличие профессионального образования у учителей изобразительного искусства, аттестованных на высшую и первую квалификационные категории (результаты исследования 2019 г.)

- наличие курсов повышения квалификации;
- наличие наград, грамот, благодарностей различного уровня.

Обобщая данные исследования, можно представить **портрет среднестатистиче-**

ского учителя изобразительного искусства общеобразовательной организации Московской области следующим образом: *это педагог, обладающий высоким уровнем квалификации, имеющий высшее художественно-педагогическое образование и*

Таблица

Портрет среднестатистического учителя изобразительного искусства общеобразовательной организации Московской области

Компоненты профессионализма	Высшая квалификационная категория	Первая квалификационная категория	Среднее значение
Педагогический стаж	19,5 года	6,7 года	13,1 года
Профессиональное образование	Высшее – 87,5% Среднее специальное – 12,5%	Высшее – 91,7% Среднее специальное – 8,3%	Высшее – 89,6% Среднее специальное – 10,4%
Курсы повышения квалификации	Более 2,4 курсов ПК на 1 чел.	Более 3,4 курсов ПК на 1 чел.	Более 2,9 курсов ПК на 1 чел.
Награды, грамоты, благодарности	Имеют – 87,5%	Имеют – 83,3%	Имеют – 85,4%
Качество знаний (количество «4» и «5» на общее количество обучающихся)	98,2%	97,2%	97,7%

стаж педагогической деятельности – более 13 лет, неоднократно обучающийся на курсах повышения квалификации, имеющий награды школьного и муниципального уровней.

Результаты исследования показали, что уровень профессионализма учителей изобразительного искусства, оцениваемый по таким показателям, как педагогический стаж, профессиональное образование, наличие курсов повышения квалификации и наград, является высоким и позволяет эффективно выполнять профессиональные обязанности, а следовательно, проблема нехватки квалифицированных педагогических кадров среди учителей изобразительного искусства решена.

Проведенное исследование позволяет сделать интересные выводы:

- состав учителей изобразительного искусства, работающих сегодня в общеобразовательных школах Московской области, значительно помолодел. Средний показатель стажа у подмосковных учителей ИЗО ниже, чем у российских педагогов (13,1 и 19,8 лет соответственно). Доля учителей ИЗО, имеющих опыт работы 5 и менее лет, – 35,4%. Старшее поколение, чей опыт работы в должности более 30 лет, составил 10,4% от общего количества участвовавших в исследовании;

- образование учителей ИЗО, имеющих высшую квалификационную категорию, в основном представлено специалитетом – более 70%; среди учителей ИЗО, имеющих первую квалификационную категорию, прослеживается некоторая динамика в сторону бакалавриата и магистратуры.

Как уже говорилось ранее, двусторонняя оценка качества преподавания изобразительного искусства предполагает оценку не только уровня профессионализма учителя, но и продуктивности образовательных результатов по предмету.

В рамках изучения результатов образовательной деятельности школьников был проведен анализ продуктивности освоения обучающимися общеобразовательной программы по изобразительному искус-

ству по показателю «качество знаний обучающихся» (количество «4» и «5» на общее количество обучающихся).

При выборе данного показателя мы исходили из того, что качественная успеваемость является одним из основных показателей качества образовательного процесса в школе, его рассчитывает каждый педагог в рамках своей профессиональной деятельности. Другой показатель – «процент успеваемости» (абсолютная успеваемость) представлять в исследовании было нецелесообразно, так как по учебному предмету «Изобразительное искусство» итоговые оценки всегда положительные. Следует упомянуть и о том, что один из самых объективных показателей оценки результатов освоения обучающимися образовательных программ – внешний мониторинг, осуществляемый системой образования (подобный ГИА, ВКР или РДР), для учебного предмета «Изобразительное искусство» не проводится.

По результатам проведенного анализа процент качества знаний обучающихся по изобразительному искусству среди 2–8-х классов – 97,7%. Довольно много учителей, которые ставят школьникам только «4» и «5» (качественная успеваемость – 100%).

Объективность оценивания по показателю «качество знаний обучающихся» вызывает значительные сомнения. Способности к рисованию имеет не каждый школьник, а значит, в этом случае можно говорить о комплементарности в оценивании образовательных результатов обучающихся. Поскольку в современной школе отсутствует внешняя оценка результатов обучения по изобразительному искусству, нет единых требований к предметным результатам, сформулированных с учетом специфики учебного предмета, детализированных и конкретизированных для каждого класса, проверить этот показатель не представляется возможным.

На основании того, что педагоги выставляют всем обучающимся высокие отметки, с определенной долей уверенности мы можем говорить о проблеме несоответствия результатов оценочных процедур по

изобразительному искусству и реальных знаний и умений обучающихся, а также о возможной некомпетентности учителей в области оценивания результатов обучения. Получение школьниками завышенной отметки, как правило, имеет негативные последствия: снижает мотивацию школьников к обучению и их способность оценить свои реальные знания и умения по предмету.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить одну из важнейших проблем, влияющих на качество преподавания изобразительного искусства в

общеобразовательной школе, – отсутствие системы оценивания образовательных результатов школьников по предмету. Совершенно очевидно, что в целях повышения уровня профессионализма учителей изобразительного искусства необходимо особое внимание обратить на развитие их оценочной компетенции (знакомство с теорией и технологией оценивания образовательных результатов, овладение основными диагностики, использование соответствующих заданию критериев и показателей и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долгоаршинных Н. В. Аттестация как инструмент оценки качества преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. Вып. 2. М.: АСОУ, 2020. № 2–2. С. 48–55.
2. Абдалина Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2008. 487 с.
3. Третий Международный съезд по художественному и художественно-промышленному образованию и воспитанию. Очерк деятельности по официальным данным съезда // Вестник учителей рисования: художественно-педагогический журнал. 1909. № 8.
4. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Русская школа и советская школа рисунка. М.: Просвещение, 1982. 240 с.
5. Лебедко В. Д. Николай Николаевич Ростовцев – основоположник и руководитель школы теории и методики обучения изобразительному искусству // Преподаватель XXI век. 2011. № 4. С. 123–132.
6. Кузин В. С. Основы обучения изобразительному искусству в школе. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 208 с.
7. Ломов С. П. Изобразительное искусство как фактор формирования научного мировоззрения школьников // Теория и практика общественного развития. 2015. № 17. С. 179–184.
8. Алексеева Л. Л., Олесина Е. П. Современные проблемы преподавания учебных предметов искусства // Педагогика искусства. 2016. № 4. С. 8–22.

REFERENCES

1. Dolgoarshinnykh N. V. Attestatsiya kak instrument otsenki kachestva prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v obshcheobrazovatel'noy shkole. In: Konferentsium ASOU. *Proceedings of scientific-practical conference*. Iss. 2. Moscow: ASOU, 2020. No. 2–2, pp. 48–55.
2. Abdalina L. V. Psikhologo-akmeologicheskaya model razvitiya professionalizma pedagoga. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Tambov, 2008. 487 p.
3. Tretiy Mezhdunarodnyy syezd po khudozhestvennomu i khudozhestvenno-promyshlennomu obrazovaniyu i vospitaniyu. Ocherk deyatelnosti po ofitsialnym dannym syezda. *Vestnik uchiteley risovaniya: khudozhestvenno-pedagogicheskii zhurnal*. 1909, No. 8.

4. Rostovtsev N. N. *Istoriya metodov obucheniya risovaniyu. Russkaya shkola i sovetskaya shkola risunka*. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 240 p.
 5. Lebedko V. D. Nikolay Nikolaevich Rostovtsev – osnovopolozhnik i rukovoditel shkoly teorii i metodiki obucheniya izobrazitelnomu iskusstvu. *Prepodavatel XXI vek*. 2011, No. 4, pp. 123–132.
 6. Kuzin V. S. *Osnovy obucheniya izobrazitelnomu iskusstvu v shkole. Posobie dlya uchiteley*. Moscow: Prosveshchenie, 1977. 208 p.
 7. Lomov S. P. Izobrazitelnoe iskusstvo kak faktor formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya shkolnikov. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015, No. 17, pp. 179–184.
 8. Alekseeva L. L., Olesina E. P. Sovremennye problemy prepodavaniya uchebnykh predmetov iskusstva. *Pedagogika iskusstva*. 2016, No. 4, pp. 8–22.
-

Долгоаршинных Нелли Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант 2-го года обучения, Академия социального управления, г. Москва, начальник регионального научно-методического центра экспертной оценки педагогической деятельности, Академия социального управления (АСОУ)

e-mail: nelli_dol@mail.ru

Dolgoarshinnykh Nelli V., PhD in Education, Associate Professor, Post-graduate student, 2nd year of study, Academy of Social Management, Moscow, Head of the Regional Scientific-Methodical Center for Expert Evaluation of Pedagogical Activities, Academy of Social Management

e-mail: nelli_dol@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.07.2020

The article was received on 27.07.2020

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19=411.2

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-114-119

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

М. Д. Матвеева

Аннотация. Одной из задач современной методики преподавания русского языка является постоянный поиск эффективных образовательных технологий, необходимых для практической деятельности педагогов-словесников. При подборе технологий для организации обучения учителю рекомендуется учитывать положения ФГОС ООО и потребности общества, требования к результатам обучения. В данной статье рассматриваются игровые технологии как средство интенсификации учебного процесса и активизации учебно-познавательной деятельности школьников на уроках русского языка. Приводятся неопровержимые доказательства ценности игровых технологий, основанные на анализе работ авторитетных ученых, требованиях стандарта основного общего образования и результатах проведенного эксперимента. Представлены практические примеры использования игровых технологий для уроков русского языка, проверенные на практике.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, игровые технологии, мотивация, интерес, активизация, тенденции, современные социокультурные условия.

GAMING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF PROMOTING STUDENTS' LEARNING ACTIVITY AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

M. D. Matveeva

Abstract. One of the tasks of the modern methodology of teaching Russian language is the constant search for effective educational technologies necessary for the practical activities of language teachers. When selecting technologies for training, the teacher is advised to take into account the provisions of the Federal State Educational Standard and the needs of society, the requirements for learning outcomes. The article examines gaming technologies as a means of intensifying the educational process and enhancing the educational and cognitive activities of schoolchildren at Russian lessons. The author provides irrefutable evidence of the value of gam-

© Матвеева М. Д., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ing technologies, based on the analysis of the works of reputable scientists, the requirements of the standard of basic general education and the results of the experiment. Practical examples of the use of gaming technologies for Russian lessons are presented, tested in practice

Keywords: *methods of teaching Russian language, gaming technologies, motivation, interest, activation, trends, modern sociocultural conditions.*

Профессиональная деятельность современного учителя русского языка постоянно претерпевает изменения. Ему необходимо корректировать свою работу в соответствии с уровнем подготовки класса, оснащённостью аудитории, когнитивными потребностями обучаемых.

В исследованиях ученых (А. В. Текучёва, М. Т. Баранова, Е. А. Быстровой, Т. К. Донской, А. Д. Дейкиной, В. Д. Янченко и др.) выполнен анализ основных тенденций в методике преподавания русского языка. Среди современных тенденций следует обратить внимание на «сохранение и поддержание интереса учащихся» к нашему учебному предмету [1, с. 6]. Возникновение данной тенденции связано с тем, что ее последствия входят в когнитивную структуру человека, отражаясь на его убеждениях. Целенаправленную работу над повышением познавательного интереса учащихся к предмету «Русский язык» необходимо проводить в школе. Ученики, как правило, очень восприимчивы ко всему происходящему вокруг них, и все воздействия, в совокупности с протеканием сензитивного периода, оказывают очень сильное влияние на последующее отношение их к учебному предмету и к образованию в целом: «Превращение познавательного интереса из средства обучения в мотив деятельности дает возможность на определенном этапе произойти важному качественному скачку: познавательный интерес становится, в конце концов, устойчивой чертой характера человека» [2, с. 125].

Также следует отметить тенденцию «перехода от жестко регламентирующих контролирующих способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым» [3, с. 74].

Данная статья составлена в рамках представленных выше тенденций, характерных для современной методики преподавания русского языка.

Методика преподавания русского языка чутко откликается на запросы общества. Ее интенсивное развитие связано с анализом опыта предшественников. Особое внимание современными исследователями в области методической науки уделяется поиску эффективных образовательных технологий.

В практической деятельности учителя-словесника нередко возникает проблема, связанная с уровнем активности работы на уроке и интересом школьников к нашему учебному предмету. На это указывали многие ученые в своих трудах. Исследования в области познавательного интереса связаны с именами К. Д. Ушинского, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова и др. [2, с. 124]. Например, в пособии А. Д. Дейкиной «Обучение и воспитание на уроках русского языка» читаем: «Статистика <...> говорит о том, что в школе интерес у них к русскому языку в целом невелик» [4, с. 6]. В связи с этим учителю русского языка необходимо находить новые способы работы с детьми, активизирующие внимание, а также вызывающие познавательный интерес и устойчивую мотивацию к обучению.

Одним из средств повышения интереса современных школьников к русскому языку как учебному предмету и активизации мыслительной деятельности учащихся, на наш взгляд, являются игровые технологии. Для подтверждения нашего предположения был проведен анализ литературы и научное обобщение информации об игровых технологиях (П. М. Баев, И. Л. Бирова, В. М. Букатов, Г. Г. Граник, А. Д. Дейкина, М. Г. Ермолаева, А. П. Ершова, Т. В. Напольнова, Т. Г. Рик, Г. К. Селевко, Л. А. Турик, Н. Ю. Штрекер и др.),

а также педагогический эксперимент. Последний состоял из следующих частей: 1) анкетирование учителей и учащихся, 2) написание диагностических работ по разделу школьного курса русского языка «Лексика и фразеология» в экспериментальном и контрольном классах; 3) проведение уроков с использованием игровых технологий в экспериментальном классе по темам раздела «Лексика и фразеология» в соответствии с программой; 4) срез знаний по изученному материалу в экспериментальном и контрольном классах. Выбор раздела «Лексика и фразеология» для проведения эксперимента неслучаен. Он основан на высказывании М. Т. Баранова: «Учащиеся переносят интерес, проявленный к лексике и фразеологии, на все остальные разделы русского языка» [5, с. 342]. Также он обусловлен тем, что «методическое решение аксиологически направленного преподавания находится в широком диапазоне возможностей <...> работы с пословицами, поговорками, фразеологизмами и другими фактами родного языка» [6, с. 22].

Результаты педагогического эксперимента, проведенного в 2017–2019 учебном году на базе ГБОУ «Школа № 1223» г. Москвы, показали, что игровые технологии помогают учителю сделать учебный процесс интенсивным, побудить школьников к познавательной активности и самостоятельности, повысить успеваемость.

Приведем обоснования необходимости использования игровых технологий на уроках русского языка в средней школе в современных социокультурных условиях.

Требованием государства к образовательному процессу является достижение его участниками планируемых результатов, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте. В основе ФГОС ООО лежит системно-деятельностный подход, «который предполагает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся» [7, с. 8]. Принцип активности ребенка в процессе обучения всегда был основополагающим в дидактике и методике. Под данным принципом подразумевается деятельность с высоким уровнем мотивации, при которой потреб-

ность в усвоении знаний у учащегося будет осознанной [8, с. 50].

В научно-педагогической литературе отмечается, что абсолютно любая технология обладает средствами, которые активизируют деятельность обучающегося [9, с. 12]. Следовательно, и рассматриваемые нами игровые технологии способствуют активизации познавательной деятельности школьников. С. Миллер пишет в своей работе, что «любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых <...> эти средства составляют главную идею <...>. К таким технологиям можно отнести игровые технологии» [10, с. 50]. Данная точка зрения совпадает со взглядом на педагогические технологии Л. О. Денисовой: «Безусловно, любая из современных педагогических технологий обладает средствами, направленными на активизацию и интенсификацию деятельности учащихся» [11, с. 164]. Наши наблюдения и результаты, полученные в процессе педагогического эксперимента, подтверждают эти суждения. Игровые технологии являются одним из способов, помогающих учителю организовать активный и эффективный процесс обучения и добиться заявленных в стандарте результатов.

В процессе активной учебной деятельности у школьников формируется учебно-познавательный мотив, который должен стать главенствующим [12, с. 94]. Поэтому помимо того, что игровые технологии имеют большое значение в достижении планируемых результатов, они будут являться мощным фактором формирования учебно-познавательных мотивов. Мотивация школьников к учению – одна из проблем современного образования, с решением которой сталкивается каждый учитель в своей профессиональной деятельности.

Помимо системно-деятельностного подхода игровые технологии находят свое отражение в реализации когнитивного подхода к обучению, поскольку вовлекают учащихся в активный процесс познания, который является одним из условий обучения в соответствии с данным подходом [6, с. 105].

Также добавим, что игровые технологии выполняют функции, важные для физического и психического здоровья личности учащегося (эмоциональная, диагностическая, релаксационная и др.).

Нами было проведено исследование учебной литературы, которую учащиеся и учителя используют на уроках русского языка. Анализ материала основного средства обучения – учебника по русскому языку для 5-го и 6-го классов показал, что при их использовании на уроках у учащихся будут сформированы прочные знания о лексике и фразеологии русского языка, а также умения и навыки. Но в них отмечается недостаток материала, который можно было бы использовать для организации игры.

В процессе анализа учебно-методических пособий, рабочих тетрадей, сборников (В. Д. Янченко, Л. А. Ходяковой, Р. К. Рамазанова, Г. Г. Граник, П. М. Баева, В. В. Волиной, В. А. Ивановой, З. А. Потихи, Д. Э. Розенталя, Ф. Д. Кривина, Л. А. Шкатовой, В. М. Букатова, А. П. Ершовой, Е. С. Галанжиной, О. В. Канарской, Т. А. Курушиной, А. Р. Арутюнова и др.) был выявлен ряд полезных источников для средней школы, содержащих игровые задания и разнообразные игровые приемы. Также сегодня в связи с цифровизацией образовательного процесса активно разрабатываются игровые материалы на таких учебных сайтах и платформах, как Российская электронная школа, Московская электронная школа, Учи.Ру, ЯндексУчебник и др. Поэтому никаких препятствий со стороны методического обеспечения образовательного процесса игровыми материалами нет. Однако анкетирование учителей, проведенное в ходе эксперимента, представленного выше, показало, что они используют игровые технологии в своей деятельности, но несистематично и редко. Подготовка к таким урокам занимает у них много времени. Основной ошибкой является акцентирование на развлекательной составляющей игры.

Игровые технологии могут быть направлены на отработку различных норм русского языка: орфоэпических, лексико-фразеологических, орфографических, пунктуационных и др. Обратимся к разделу «Лексика и фразеология», поскольку пред-

ставленный выше эксперимент касался данного раздела.

Ниже приведем примеры игровых технологий, шаблоны которых предлагается использовать при изучении тем раздела «Лексика и фразеология» предмета «Русский язык» в 5–6-м классах. Технологии позволяют не отказываться от материала учебника, систематизирующего знания учащихся, так как основываются на нем. Представленные примеры можно использовать выборочно в зависимости от изучаемой программы, потребностей обучаемых и т. п.

Игровая технология «Поездка на метро» (5–6-й класс)

Цель: закрепление и обобщение материала. *Задачи:* подобрать слова и задания для проведения игры; составить схему сказочного метрополитена (например, с использованием слов в прямом и переносном значении). Учащиеся должны совершить «поездку» в соответствии с заданием, предложенным учителем (например, проехать только по станциям, названия которых – слова в прямом значении). В результате в игровой форме учащиеся закрепляют и обобщают изученный материал.

Помимо основных материалов (схема, карандаш), в данной технологии можно использовать различные интернет-ресурсы (словари, тексты, изображения и т. д.), что добавит самостоятельности и активности в деятельность учащихся. Также данную технологию можно реализовать при помощи интерактивной доски.

Игровая технология «Лабиринт» (5–6-й класс)

Цель: настроить учащихся на учебный процесс, провести мотивационный этап урока. *Задачи:* прочитать пословицу или фразеологизм, пройдя лабиринт; объяснить их смысл и настроиться на ход урока. Для ее проведения необходимы раздаточные материалы или индивидуальные планшеты. При помощи программы MS Word или MS Power Point создается лабиринт разного уровня

сложности, в который заносятся пословица или фразеологизм. По мере прохождения лабиринта она прочитывается учащимися. Возможно внесение дополнительных заданий. Игра проводится в парах или индивидуально. Затем следует фронтальное или парное обсуждение смысла.

Игровая технология «Какой ряд догадливее?» (5–6-й класс)

Цель: организовать процесс актуализации изученного материала. *Задачи:* разделить учащихся на группы (по рядам); организовать повторение изученного материала путем соревнования между рядами. Требуется перечень вопросов, на которые группа будет давать ответы. Возможно использование листа учета количества верных ответов групп. Учитель задает вопросы классу. Отвечает тот учащийся, который первый поднял руку. При правильном ответе его группа получает 1 балл. В конце игры учитель и учащиеся обобщают повторенный материал; подводятся итоги и объявляется победившая группа.

Игровая технология «Составь пары» (5–6-й класс)

Цель: организовать процесс актуализации изученного материала с последующей формулировкой проблемы урока. *Задачи:* организовать повторение изученного материала путем проведения игрового упражнения. Для проведения требуется игровой бланк, на котором дан перечень слов или частей фразеологизмов, которые нужно объединить в пары. В результате должны остаться слова, проанализировав которые учащийся может вывести тему урока. Проводится индивидуально или в парах, проверка осуществляется фронтально. В результате возникает затруднение в деятельности, ставится проблема и формулируется цель урока.

Таким образом, из широчайшего арсенала методических ресурсов, которыми обладает опытный учитель-словесник, мы предложили игровые технологии для активизации учащихся к учебно-познавательной деятельности на уроках русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейкина А. Д., Янченко В. Д. Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка (период последней трети XX века) // Русский язык в школе. 2011. № 6. С. 3–8.
2. Криворотова Э. В., Янович А. В. Развитие познавательного интереса младших школьников к русской фразеологии в процессе решения познавательных задач на текстовом материале // Изв. ин-та педагогики и психологии образования. М.: МГПУ, 2019. № 2. С. 123–127.
3. Гордиенко О. В., Князева О. Ю. Творческие лингвистические конкурсы как средство активизации творческого потенциала школьников // Наука и школа. 2014. № 1. С. 73–79.
4. Дейкина А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990. 176 с.
5. Дейкина А. Д., Янченко В. Д. История методики преподавания русского языка в биографических очерках: учеб. пособие. М.: МПГУ, 2017. 348 с.
6. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: моногр. М.: МПГУ, 2019. 212 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 6-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2017. 61 с. (Стандарты второго поколения).
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

9. Турик Л. А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 186, [1] с. (Педагогическое образование).
10. Миллер С. Психология игры. СПб.: Ун-тская книга, 1999. 320 с.
11. Денисова Л. О. Поисковые задания в системе обучения русскому языку в школе и вузе (из опыта работы) // Научные основы методики преподавания русского языка: учеб. пособие / авт.-сост. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. М.: МПГУ, 2019. С. 164–171.
12. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.

REFERENCES

1. Deykina A. D., Yanchenko V. D. Tendentsii v otechestvennoy metodike prepodavaniya russkogo yazyka (period posledney treti XX veka). *Russkiy yazyk v shkole*. 2011, No. 6, pp. 3–8.
2. Krivorotova E. V., Yanovich A. V. Razvitie poznavatel'nogo interesa mladshikh shkol'nikov k russkoy frazeologii v protsesse resheniya poznavatel'nykh zadach na tekstovom materiale. *Izv. in-ta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya*. Moscow: MGPU, 2019, No. 2, pp. 123–127.
3. Gordienko O. V., Knyazeva O. Yu. Tvorcheskoe lingvisticheskoe konkury kak sredstvo aktivizatsii tvorcheskogo potentsiala shkol'nikov. *Nauka i shkola*. 2014, No. 1, pp. 73–79.
4. Deykina A. D. *Obuchenie i vospitanie na urokakh russkogo yazyka*. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 176 p.
5. Deykina A. D., Yanchenko V. D. *Istoriya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v biograficheskikh ocherkakh: ucheb. posobie*. Moscow: MGPU, 2017. 348 p.
6. Deykina A. D. *Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka: monogr.* Moscow: MGPU, 2019. 212 p.
7. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Moscow: Prosveshchenie, 2017. 61 p. (Standarty vtorogo pokoleniya).
8. Selevko G. K. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb. posobie*. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 p.
9. Turik L. A. *Debaty: igrovaya, razvivayushchaya, obrazovatel'naya tekhnologiya: ucheb. posobie*. Rostov-on-Don: Feniks, 2012. 186, [1] p. (Pedagogicheskoe obrazovanie).
10. Miller S. *Psikhologiya igr*. St. Petersburg: Un-tskaya kniga, 1999. 320 p.
11. Denisova L. O. Poiskovyie zadaniya v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole i v vuzе (iz opyta raboty). In: Deykina A. D., Yanchenko V. D. (comps.) *Nauchnye osnovy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka: ucheb. posobie*. Moscow: MGPU, 2019. Pp. 164–171.
12. Matyukhina M. V. *Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov*. Moscow: Pedagogika, 1984. 144 p.

Матвеева Мария Дмитриевна, аспирант 2-го курса кафедры методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет

e-mail: maryrozan@gmail.com

Matveeva Maria D., Postgraduate student, Methods of teaching Russian language Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: maryrozan@gmail.com

Статья поступила в редакцию 17.07.2020

The article was received on 17.07.2020

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-120-129

ББК 74.268.1 Рус

О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ПОСРЕДСТВОМ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

И. О. Родионова

Аннотация. Статья посвящена исследованию формирования орфографических действий у учащихся 5–7-х классов на примере изучения темы «Глагол». Рассматривается проблема снижения уровня орфографической грамотности учащихся и путь преодоления данной тенденции. Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий у обучающихся в 5–7-х классах. Описаны разработанная система упражнений и условия достижения поставленной цели. Приведены конкретные примеры соответствующих заданий каждой группы упражнений. Сделаны выводы о необходимости использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий, зависимости правописных умений напрямую от знаний норм правописания, а также от действия механизмов внутренней речи – выбора и контроля. Реализация разработанной методики в опытном обучении показала положительную динамику формирования орфографических умений как текстоформирующих.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, выбор, орфографическая грамотность.

A SYSTEM OF EXERCISES FOR FORMING SPELLING ACTIVITIES THROUGH A COGNITIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH

I. O. Rodionova

Abstract. The article deals with the study of forming spelling activities in students of 5–7th grades on the example of studying the topic „Verb”. The problem of decrease of level of spelling literacy of pupils and a way of overcoming this tendency is considered. The aim of the study is to develop and experimentally test the effectiveness of a cognitive and communicative approach in the formation of spelling activities in students in the 5–7th grades. The

© Родионова И. О., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

developed system of exercises and conditions for achieving the goal are described. Specific examples of corresponding tasks for each group of exercises are given. Conclusions are made about the necessity of using the cognitive-communicative approach in the formation of spelling activities, about the dependence of spelling skills directly on the knowledge of spelling norms, as well as about the internal speech mechanisms – choice and control. The implementation of the developed method in the pilot training showed a positive dynamics of spelling skills formation as text-forming ones.

Keywords: *cognitive-communicative approach, choice, spelling literacy.*

Переход на новую аттестацию школьников (см. закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 15) выявил ряд нерешенных проблем, среди которых проблема формирования функциональной грамотности обучающихся, компонентом которой является практическая орфографическая грамотность. Снижение уровня орфографической грамотности у выпускников школы актуализирует необходимость продолжить научный поиск в методике орфографии, для чего необходимо использовать потенциал письма как вида речевой деятельности и психологические механизмы выбора и контроля, обеспечивающие эффективное формирование орфографического действия. В стратегиях сферы современного образования особо подчеркивается важность формирования у школьников необходимых компетенций, личностных качеств и универсальных учебных действий, предметных умений, что может быть достигнуто при условии реализации в обучении орфографии когнитивно-коммуникативного подхода. В статье «Когнитивные тактики в общей стратегии обучения русскому языку» А. Д. Дейкина констатирует: «Познавательный (когнитивный) характер современного обучения русскому языку основывается на научных теориях в области когнитивной грамматики, психологии, дидактики, вбирающих в себя предшествующий опыт обучения и современные условия» [1, с. 20].

Бесспорен тот факт, что правописание глагольных форм относится к наиболее сложным для усвоения темам и требует многократного повторения. Несмотря на

научный поиск разнообразных методов и приемов в методике преподавания данной темы, вплоть до спорного полного отказа от правила при выборе написания [2], в методических рекомендациях И. П. Цыбулько [3] при анализе состояния грамотности обучающихся ежегодно констатируется низкий уровень орфографических умений. В процессе обработки полученных результатов установлено, что процент выпускников, правильно выполнивших задания ЕГЭ (9–12), в анализируемом периоде значительно ниже, чем в предыдущем году. По статистическим показателям, «самой сложной орфограммой для экзаменуемых в 2019 г. оказалась орфограмма «Правописание личных окончаний глаголов и суффиксов причастий» [3, с. 9]. Так, в 2018 г. с заданием успешно справились 85% экзаменуемых, а в 2019 г. – 38%, таким образом, можно констатировать снижение уровня правильного выполнения задания на 47%, а значит, и снижение грамотности при написании глаголов и причастий. По данным И. П. Цыбулько, «результаты экзамена показали, что у экзаменуемых недостаточно сформирована способность проводить разнообразные виды языкового анализа» [3, с. 22]. Потому особенно важно учитывать в методике преподавания, что именно от педагога, по мнению и отечественных, и зарубежных исследователей, зависит организация работы на уроке. К примеру, Д. Хэтти считает: «Педагог может содействовать укреплению общеучебных навыков у школьников, если он:

1) помогает учащимся в подготовке и структурировании эффективной образовательной среды;

2) организывает учебную деятельность таким образом, чтобы она способствовала когнитивным и метакогнитивным процессам;

3) использует учебные цели и обратную связь для того, чтобы показать ученикам возможности, предоставляемые мониторингом учебной деятельности;

4) обеспечивает учеников информацией для непрерывного оценивания и побуждает их самостоятельно оценивать проделанную работу» [4, с. 267–268].

Цель нашего исследования – разработать и экспериментально проверить эффективность использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий у обучающихся в 5–7-х классах.

Поставленная нами проблема актуализирована следующими аргументами: во-первых, необходимостью достижения такой цели обучения, какой является «функциональная грамотность» (А. А. Леонтьев, Б. С. Гершунский), компонентом которой является орфографическая грамотность; во-вторых, низким уровнем орфографической грамотности выпускников школы, вызванным отрицательными тенденциями в процессе ее формирования; в-третьих, продолжением научного поиска в сфере обучающего и развивающего потенциала темы «Глагол», поскольку умение писать глаголы является ведущим орфографическим умением. Все это дает основания актуализировать процесс обучения орфографии на деятельностной основе, акцентировать внимание на таком теоретическом понятии, как орфографический способ действия, в особенности недостаточно разработанный и методически интерпретированный этап выбора написания. Несмотря на накопленный уникальный опыт преподавания орфографии, неясным на современном этапе остается вопрос: как следует действовать учителю, чтобы сформировать функциональную грамотность, обучая орфограммам или орфографическим способам действия? В нашем исследовании мы стараемся выстроить оптимальную траекторию поиска решения заявленной проблемы.

Анализ проблемы орфографической грамотности учащихся с позиции теории речевой деятельности, письма как вида речевой деятельности, по нашему мнению, дает веские основания «актуализировать не орфограмму, а орфографическое действие» [5, с. 191]. Поиск и итоговый выбор графемы в процессе письма как вида речевой деятельности – это и есть осуществление орфографического действия, которое необходимо сформировать у учащихся. По мнению О. А. Скрыбиной, «орфографическое действие – это речевое действие по графическому оформлению письменного текста, это текстоформирующее действие» [5, с. 194].

Впервые когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию начала разрабатывать О. А. Скрыбина. В диссертационном исследовании «Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности (10–11 классы)» ею было доказано, «что правописные умения как текстоформирующие являются когнитивно-коммуникативными: коммуникативными – по своему функциональному значению и связи с языковой формой; когнитивными – по участию в них когнитивных процессов» [6, с. 22]. Ученым была обоснована целесообразность изучения правописания в свете реализации указанного подхода, позволяющая рассматривать правописные умения в контексте их функционального назначения в создании и оформлении письменного текста исходя из того, что правописные умения были определены как текстоформирующие.

Считаем необходимым подчеркнуть отличие нашего исследования от диссертационного исследования О. А. Скрыбиной:

1. В нашем исследовании транспонируется предлагаемый подход на методику обучения орфографии в 5–7-х классах, то есть на основной этап изучения орфографии на основе морфологии, в то время как О. А. Скрыбиной предложена и апробирована методика обучения правописанию (орфографии и пунктуации) на этапе систематизации русского языка – в старших классах.

2. В нашем исследовании мы рассматриваем правописные умения как когнитивно-коммуникативные, текстоформирующие в узком понимании – только орфографические умения как орфографические способы действия, что подчеркивает новизну и актуальность нашего исследования.

Целесообразность в обучении когнитивного подхода подчеркивается Е. С. Кубряковой: «Познавательный (когнитивный) характер современного обучения русскому языку основывается на научных теориях в области когнитивной лингвистики, психологии, дидактики, вбирающих в себя предшествующий опыт обучения и современные условия» [7, с. 20].

Проанализировав исследования психологов и методистов, мы формулируем некоторые причины, не позволяющие обучающимся усвоить правописание глагольных форм: ученики не владеют правописанием как системой многокомпонентных орфографических умений (способов действия), а именно:

а) не семантизировано правописание глагольных форм;

б) не развито ценностное отношение к орфографически грамотному письму;

в) учащиеся не владеют когнитивными умениями осуществления выбора и контроля.

В ходе проведенного обучающего эксперимента были определены цели, содержание, принципы и типология упражнений для обучения выбору орфографических написаний.

Цель проведенного эксперимента – апробировать методику когнитивно-коммуникативного подхода при изучении темы «Глагол». Производя отбор орфографического материала, мы руководствовались действующим образовательным стандартом, примерной программой по русскому языку, а также программами, утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации, учитывая сложность усвоения правописания глагольных форм.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1) проанализировать содержание школьного курса орфографии и выявить возмож-

ности применения когнитивно-коммуникативного подхода при изучении правописания глагола;

2) уточнить принципы обучения на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода;

3) подобрать дидактический материал по данной теме;

4) разработать типологию упражнений для реализации когнитивно-коммуникативного подхода;

5) выявить эффективность разработанной методики.

Для проверки основных положений нашего исследования было организовано опытное обучение учеников. Для эксперимента были выбраны учащиеся 5–7-х классов, обучающиеся по действующим учебникам русского языка базового уровня, в связи с тем фактом, что, по мнению М. М. Разумовской, «у учащихся 8 класса уже должно сложиться грамотное орфографическое письмо» [8, с. 29]. Поэтому целью нашего исследования стала апробация разработанной нами системы формирования орфографических способов действия у учащихся именно 5–7-х классов с учетом когнитивно-коммуникативного подхода при формировании у учащихся орфографических действий. В процессе развития коммуникативных и когнитивных умений и навыков, прежде всего выбора написания и контроля его правильности, в ходе экспериментального обучения все внимание было сосредоточено на составлении системы упражнений для формирования осознанных правописных умений как текстоформирующих, которые в нашем исследовании рассматриваются как коммуникативные по цели и когнитивные по внутреннему содержанию.

По мнению Г. Н. Приступы, «последовательность упражнений предполагает движение от устных упражнений к письменным, от выборочного письма к объяснительному и творческому с обязательным учетом принципа сознательности» [9]. Определяющим в нашем научном поиске стали следующие положения.

1. Формирование орфографических способов действия нужно рассматривать как

специальную цель обучения русскому языку в 5–7-х классах. Исходя из этого, содержанием обучения должна стать систематизация орфографических умений на основе обучения выбору написаний для формирования практической грамотности, под которой понимается система текстоформирующих умений многокомпонентного характера.

2. Обучение выбору орфографических написаний, «правописанию как текстоформирующей деятельности организуется в контексте систематизации текстовых умений на основе специальных принципов:

- принцип опоры на языковую оппозицию как фактор систематизации орфографических умений;
- принцип опоры на взаимосвязи когнитивного и коммуникативного потенциалов письменной речи в обучении текстовой деятельности и выбору написаний;
- принцип опоры на текст как средство и цель обучения;
- принцип обучения стратегиям выбора написаний во взаимосвязи с самоконтролем» [6].

Система упражнений, разработанная нами, позволяет:

- отработать систему определенных грамматико-орфографических речевых знаний, умений и навыков, в частности выбору написания и его контролю;
- определить эффективные технологии работы с орфографическим материалом в ходе целостной системы заданий для работы по речевому развитию учащихся конкретно на примере типа речи повествование.

По нашему мнению, для формирования орфографического действия, реализуемого практически в письменном тексте, необходима типология специальных упражнений по теме «Глагол», последовательно обеспечивающих эффективное формирование всех этапов орфографического действия: опознавательного, выборочного и этапа контроля. С целью выяснения эффективности предлагаемой нами методики использовались разные виды работ: диктанты разных видов, изложения и сочинения.

В психологии существует представление, что к грамотному письму ведет знание правил и формирование на их основе умственных приемов с последующей тренировкой путем выполнения соответствующих типов упражнений. М. М. Разумовская утверждала, что обучение орфографии должно складываться «путем специального сознательного научения» [8, с. 28]. В исследовании Г. Г. Граник установлено, что «прямого пути от сообщения правил к грамотному письму нет и умение решать грамматические задачи зависит от того, формируется ли у школьников на основе того или иного правила умственный прием» [10, с. 12].

Реализация когнитивно-коммуникативного подхода, безусловно, связана с таким важным компонентом системы, каким является система упражнений. Типология упражнений, как показывает большой практический опыт и теоретическое осмысление проблемы, должна, во-первых, отражать суть реализуемой методической идеи и обеспечивать достижение поставленных целей обучения; во-вторых, соответствовать определенному этапу в формировании навыков правописания, в-третьих, учитывать функциональное назначение формируемых умений.

Направленность целесообразных упражнений в контексте нашего исследования совершенно очевидна: речь идет об упражнениях, которые отвечают задачам формирования сознательных стратегий выбора и самоконтроля в общем процессе когнитивно-коммуникативного развития учащихся при изучении русского языка в школе и систематизации текстовых умений [6]. Изучив научную литературу и проанализировав опыт преподавания, нам удалось выстроить систему упражнений, которая, по нашему мнению, позволит развить когнитивные механизмы обучающихся. Главные умения, на формирование которых направлены задания, – это умение распознавать, выбирать и контролировать написание.

Успех в формировании грамотного письма во многом зависит от соблюдения строгой последовательности в выполнении

упражнений, это обеспечивает учащимся умение применять правило, учит рассуждать, доказывать и обосновывать выбор написания, способствует развитию мышления и речи. Последовательность упражнений обусловлена психологическими факторами, связанными с особенностями усвоения правописания, а также задачей развития речи учащихся как главной цели обучения [11].

На основном этапе изучения русского языка, в частности правописания, исходя из многолетнего практического опыта и экспериментальных данных, целесообразно использовать три группы упражнений, которые расположены в необходимой последовательности с целью сознательного включения правописания в письменную речь, формирования выбора и самоконтроля – механизмов речи, отвечающих за грамотное письмо:

Система упражнений по теме «Глагол» нами выстроена следующим образом.

I. Семантические упражнения для осознания глагольной формы по теме «Глагол».

Мы считаем, что начинать надо с понимания лексического значения глагола. Ученики допускают ошибки при правописании глаголов, во-первых, потому, что не сопрягают, не могут связать словоформу с неопределенной формой глагола, зачастую при добавлении к глаголу приставок или постфикса *-ся*, во-вторых, потому, что не знают лексического значения глагола (*выдвигать – выдержать*) или различия в значениях глагола (*знать – гонять*).

Учащиеся нередко затрудняются верно поставить глагол в неопределенную форму. Пишущий должен хорошо понимать смысл слов, которые пишет. Для этого предлагаем задания, построенные на принципе языковой оппозиции [12], то есть на различении смешиваемых написаний, осознании различий похожих глаголов. Начинать занятие на любую из тем рекомендуем с проблемного вопроса (в данном случае проблемное задание на осознание различия семантики глагола):

Объясните, почему так пишется?

Видит солнце – думает о книге;

Снега тают – люди таят;

*Мяч гоняют – плохие мысли гонят;
Выпалит из ружья – выполет грядку.*

Далее предлагаем следующие задания:

1. Определите значение слов, используйте толковый словарь.

2. Проспрягайте глаголы, сделайте вывод, почему мы должны их различать?

3. Определите начальную форму и спряжение глагола (глаголы при этом записаны с окончанием, без деформации).

II. Упражнения, формирующие умение выбирать написание глагола (на формирование орфографического действия) по теме «Глагол».

В основе заданий лежит принцип координации устной и письменной речи (Л. П. Федоренко), на котором базируется принцип формирования орфографического действия.

Проблемное задание на осознание различия морфемного состава:

Почему созвучные глаголы по-разному пишутся?

Ему надо увидеть брата. – Он его увидит.

Далее следует выполнение заданий на умение сначала находить заданную морфему (суффикс или окончание), затем дифференцировать суффиксы и окончания глаголов, применяя правила.

Объяснение, аргументация, доказательства из внутренней речи переходят во внешнюю речь, после того как выбор был осуществлен во внутренней речи, с опорой на «чувство языка». Учащийся может подвергнуть результат своей деятельности анализу, то есть опереться на логическое мышление, актуализировать долговременную память, внимание как автоматизированный и сокращенный вариант контроля. Взаимодействие логического мышления и «чувства языка» и сама возможность перехода от одного к другому обеспечивается именно в условиях объяснительного письма как продуктивного метода систематизации текстоформирующих умений [13]. Возможны разнообразные задания на преобразование по данному образцу грамматической структуры текста, например, изменить в связном отрывке прошедшее время на настоящее.

Далее целесообразно осуществить переход к разнообразным творческим работам, связывающим умение писать глагольную форму в конкретном типе речи.

III. Текстобразующие упражнения по теме «Глагол»

В ходе работы над этой группой упражнений мы руководствовались авторитетным мнением М. Т. Баранова: «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций». Школьники должны знать, что каждая единица языковой системы обладает особыми, характерными для нее свойствами, которые позволяют ей сыграть свою исключительную роль в создании любого связного высказывания на уровне смыслового содержания и грамматического построения. В нашем исследовании мы использовали тексты-повествования, поскольку именно в данном типе речи особенно заметна роль глагола в тексте.

Для разработки данной группы упражнений мы использовали материалы, разработанные О. В. Алексеевой. По мнению ученого, «задача учителя на современном уроке – познакомить школьников с функцией, т. е. ролью, грамматических форм в тексте, чтобы при создании собственных текстов учащиеся могли сознательно осуществить выбор тех грамматических форм, которые помогут решить конкретную коммуникативную задачу» [14, с. 14]. Предлагаем, например, такие задания:

1. Составьте словосочетания с глаголами или вставьте в предложения подходящие по смыслу глаголы.

2. Сравнение текстов (лингвистический эксперимент, в ходе которого производится замена форм глагола для иллюстрации роли определенной глагольной формы в тексте).

Одна из главных особенностей мышления – единство его с речью. Познание действительности на высшей его ступени – это отражение ее в образах и словах. Из этого вытекает, что в процессе усвоения учебного материала участвует речь. Следовательно,

обучение и воспитание на уроках должно опираться, с одной стороны, на те мыслительные процессы, которые участвуют в усвоении материала (анализ, синтез, обобщение), а с другой стороны, на язык как орудие мысли. При этом мышление и речь учащихся в процессе обучения и воспитания должны развиваться и совершенствоваться. Наряду с упомянутыми, в усвоении учебного материала участвуют чувства, воля и другие психические свойства учащихся.

Система упражнений – это взаимосвязь теории (правил), дидактического материала и видов упражнений, выполняемых в определенной последовательности.

С целью выявления уровня владения орфографическими способами действия были проведены разные виды работ по теме «Глагол»: диагностическая (предваряющая опытное обучение), контрольная (промежуточная) и итоговая (заключительная).

На *первом этапе* (пропедевтическом) выяснялся уровень сформированности орфографических способов действия при написании различных глагольных форм. Намеченные для изучения теоретические сведения активно восполнили пробелы в знаниях, проведена работа с правилами правописания глаголов, органично связанных с действующей программой обучения.

На этом же этапе происходит первоначальное формирование понятий выбора и контроля, мыслительных операций, необходимых для организации правильного орфографического действия.

На *втором (основном) этапе* решалась основная задача, которая рассматривается в нашем исследовании, – использование когнитивно-коммуникативного подхода для формирования орфографических способов действия при обучении правописанию глагольных форм учащихся 5–7-х классов. Учащиеся познакомились с определенной системой упражнений для совершенствования навыков грамотного письма. Дальнейшая работа предполагает проведение специальных уроков с применением разработанной системы упражнений для формирования орфографических способов

действия. Особое внимание уделено определенной последовательности разнообразных упражнений. Была проведена контрольная работа, позволявшая выяснить правильность намеченной траектории обучающего эксперимента.

В ходе *третьего (завершающего) этапа* мы проверили уровень сформированности орфографических способов действия при написании глаголов и выяснили эффективность системы упражнений для решения орфографических задач.

На все этапах обучения велась работа с упражнениями в строго определенной последовательности и с применением необходимых методов и приемов для перехода от диктантов разных видов к творческому письму.

При проверке результатов экспериментального обучения мы использовали важнейшую функцию проверки – контролируемую, которая позволяет установить и оценить достижения обязательного уровня орфографической грамотности учащихся на разных этапах обучения, поэтому проводились не только диктанты, но и творческие работы. Результаты работ экспериментальных классов представлены в таблице.

Как видно из таблицы, диагностический эксперимент выявил низкий уровень владения орфографическими способами действия: без ошибок 0% во всех трех параллелях, с 1–2 ошибками выполнены 28–32%, 3–4 ошибки допустили 40–44% учащихся, 5 и более ошибок в 28–32% работ.

Первая промежуточная контрольная работа, выполненная в ходе формирующего эксперимента, показала выросший уровень владения орфографическими способами действия: появились безошибочные работы (4–8%), снизился процент неудовлетворительных работ (16–24%), однако процент работ, выполненных с оценками «4» и «3», изменился незначительно (28–32% и 40–52% соответственно).

Итоговый контрольный эксперимент выполнен со следующими результатами: без ошибок работу выполнили 20–24% учащихся, поднялся показатель работ с 1–2 ошибками (он составил 40–48%), заметно снизился процент слабых работ (работ с оценкой «удовлетворительно» стало 32–36%). Особенно хочется отметить отсутствие неудовлетворительных оценок (0%). Таким образом, качество обучения повысилось с 28–32% до 64–68%.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Умение формулировать и оформлять собственный текст, выбирая написание, основанное на знании орфографических и речевых норм, свидетельствует об овладении не только средствами языка, но и механизмами речи.

2. Формирование орфографических способов действия должно рассматриваться как обязательная специальная цель обучения русскому языку в 5–7-х классах.

3. Для достижения цели сформировать орфографические способы действия

Таблица

Анализ результатов работ, проведенных на разных этапах опытного обучения

Этап	Диагностический				Контрольный				Итоговый			
Класс	Кол-во уч-ся, % показателя				Кол-во уч-ся, % показателя				Кол-во уч-ся, % показателя			
Оценка	5	4	3	2	5	4	3	2	5	4	3	2
5 класс	0	8,32	10,40	7,28	2,8	8,32	10,40	5,20	6,24	10,40	9,36	0
6 класс	0	7,28	11,44	7,28	1,4	7,28	13,52	4,16	5,20	12,48	8,32	0
7 класс	0	7,28	10,40	8,32	1,4	8,32	10,40	6,24	6,24	11,44	8,32	0

необходимо использовать в практической работе 3 группы упражнений, расположенных в определенной последовательности. Правописные умения напрямую зависят от знаний норм правописания, действия механизмов внутренней речи – выбора и контроля.

Таким образом, реализация разработанной методики в опытном обучении показала положительную динамику формирования орфографических умений как текстоформирующих, что служит подтверждением выдвинутой в ходе исследования гипотезы и эффективности проведенного обучающего эксперимента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дейкина А. Д. Когнитивные тактики в общей стратегии обучения русскому языку // Стратегии развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов: колл. моногр. М.: ФОРУМ, 2015. 512 с.
2. Гаспарян Г. Г. Как учить школьников правописанию глагольных окончаний? // Русский язык в школе. 2017. № 6. С. 32–34.
3. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года. М.: ФИПИ, 2019. 25 с.
4. Хэтти Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / под ред. В. К. Загвоздкина, Е. А. Хамраевой. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.
5. Скрябина О. А. Орфограмма или орфографическое действие для формирования грамотного письма? // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2020. № 1. С. 190–197.
6. Скрябина О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстообразующей деятельности: моногр. Рязань, 2009. 404 с.
7. Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. 238 с.
8. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе. М.: Просвещение, 1996. 207 с.
9. Пристupa Г. Н. Как работать над трудными орфограммами. Методические рекомендации. Рязань, 1991. 190 с.
10. Граник Г. Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 28–37.
11. Скрябина О. А. Система работы над грамотностью учащихся старших классов: учеб.-метод. пособие. Рязань, 2017. 134 с.
12. Озерская В. П. Языковые оппозиции как методический фактор // Русский язык в школе. 1978. № 6. С. 7–14.
13. Скрябина О. А. О методике изучения правописания в современной школе // Русский язык в школе. 2017. № 2. С. 12–15.
14. Алексеева О. В. Современный урок морфологии в школе: моногр. М.: Изд-во МГОУ, 2015. 168 с.

REFERENCES

1. Deykina A. D. Kognitivnye taktiki v obshchey strategii obucheniya russkomu yazyku. *Strategii razvitiya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyakh realizatsii sovremennykh obrazovatelnykh standartov: koll. monogr.* Moscow: FORUM, 2015. 512 p.
2. Gasparyan G. G. Kak učit shkolknikov pravopisaniyu glagolnykh okonchaniy? *Russkiy yazyk v shkole*. 2017, No. 6, pp. 32–34.
3. Tsybulko I. P. *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2019 goda*. Moscow: FIPI, 2019. 25p.

4. Hattie J. *Vidimoe obuchenie: sintez rezultatov bolee 50 000 issledovaniy s okhvatom bolee 86 millionov shkolnikov*. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie, 2017. 496 p. (In Russian)
5. Skryabina O. A. Orfogramma ili orfograficheskoe deystvie dlya formirovaniya gramotnogo pisma? *Izvestiya YuFU. Filologicheskie nauki*. 2020, No. 1, pp. 190–197.
6. Skryabina O. A. *Kognitivno-kommunikativnyy podkhod v obuchenii pravopisaniyu kak tekstoobrazuyushchey deyatel'nosti: monogr.* Ryazan, 2009. 404 p.
7. Kubryakova E. S., Shakhnarovich A. M., Sakharnyy L. V. *Chelovecheskiy faktor v yazyke. Yazyk i porozhdenie rechi*. Moscow: Nauka, 1991. 238 p.
8. Razumovskaya M. M. *Metodika obucheniya orfografii v shkole*. Moscow: Prosveshchenie, 1996. 207 p.
9. Pristupa G. N. *Kak rabotat nad trudnymi orfogrammami. Metodicheskie rekomendatsii*. Ryazan, 1991. 190 p.
10. Granik G. G. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya orfograficheskoy gramotnosti. *Voprosy psikhologii*. 1995, No. 3, pp. 28–37.
11. Skryabina O. A. *Sistema raboty nad gramotnostyu uchashchikhsya starshikh klassov: ucheb.-metod. posobie*. Ryazan, 2017. 134 p.
12. Ozerskaya V. P. Yazykovye oppozitsii kak metodicheskiy faktor. *Russkiy yazyk v shkole*. 1978, No. 6, pp. 7–14.
13. Skryabina O. A. O metodike izucheniya pravopisaniya v sovremennoy shkole. *Russkiy yazyk v shkole*. 2017, No. 2, pp. 12–15.
14. Alekseeva O. V. *Sovremennyy urok morfologii v shkole: monogr.* Moscow: Izd-vo MGOU, 2015. 168 p.

Родионова Ирина Олеговна, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Школа № 13» г. Рязани
e-mail: i_rod@mail.ru

Rodionova Irina O., teacher, Russian language and literature, Municipal budgetary educational institution "School No. 13", Ryazan

e-mail: i_rod@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.08.2020

The article was received on 03.08.2020

УДК 371.14
ББК 74.047.8

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-130-137

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАЧИ

П. С. Тихонов

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы повышения квалификации учителей физики в области формирования у школьников умения решать экспериментальные олимпиадные задачи. Предлагается путь решения данной проблемы – разработка научно обоснованной методической системы повышения квалификации учителей физики в соответствующей области. Кратко описаны этапы педагогического эксперимента по созданию этой методической системы и ее апробации. Сформулированы требования к компонентам методической системы. Приведено обоснование выбора дистанционной формы обучения и использования видеоуроков. Описана методика проведения занятий, основанная на использовании дистанционной формы обучения и специально разработанных видеоматериалов; указаны основные приемы, используемые при их создании. Описана система оценки сформированности знаний и умений учащихся, приобретенных по итогам обучения. Приведены предварительные результаты проводимого исследования.

Ключевые слова: повышение квалификации, дистанционное обучение, олимпиада школьников, физический эксперимент, видеоурок.

DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AS A TOOL TO IMPROVE
THE QUALIFICATIONS OF PHYSICS TEACHERS IN FORMING
STUDENTS' ABILITY TO SOLVE EXPERIMENTAL OLYMPIAD TASKS

P. S. Tikhonov

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of physics teachers' professional development in the field of shaping schoolchildren's ability to solve experimental

© Тихонов П. С., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Olympiad problems. The way of solving this problem is proposed such as the development of a scientifically grounded methodological system of advanced training of physics teachers in the relevant field. The stages of the pedagogical experiment to create this methodical system and its approbation are briefly described. The requirements to the components of the methodical system are formulated. Substantiation of the choice of distance learning and the use of video lessons is given. The methodology of conducting classes based on the use of distance learning and specially developed video materials is described; the main techniques used to create them are indicated. The system of assessing the formation of knowledge and skills of students acquired as a result of the training is described. Preliminary results of the study are presented.

Keywords: *advanced training, distance learning, school Olympiad, physical experiment, video classes*

Экспериментальный тур олимпиады школьников по физике (например, [1; 2]) – площадка, на которой старшеклассникам предоставляется уникальная возможность применить свои прикладные знания и умения. При сравнении с другими видами интеллектуальной деятельности школьников, связанными с физическим экспериментом (выполнение фронтальных лабораторных работ, проектных работ по физике, участие в Турнире юного физика [3] и др.), становится очевидной самобытность экспериментальных туров олимпиад по физике. Образовательный процесс подготовки школьников к участию в экспериментальном туре олимпиады по физике должен быть выстроен особым образом.

При организации процесса обучения школьников решению экспериментальных олимпиадных задач учитель физики сталкивается с существенными трудностями. Прежде всего, следует обратить внимание на то, что в настоящее время чрезвычайно велик объем информации, посвященной подготовке школьников к теоретическому туру школьных олимпиад по физике. Эти сведения представлены в самых разнообразных формах: сборники теоретических задач (например, [4]), видеолекции, методическая литература и т. п. На таком фоне отчетливо виден дефицит информационных источников, которые могли бы помочь учителю в подготовке школьника к экспериментальному туру олимпиад по физике. В качестве приме-

ров таких источников информации можно привести лишь несколько интернет-сайтов (например, [5]), представляющих собой архивы задач той или иной олимпиады, отдельные сборники задач (например, [6; 7]), редкие публикации в журналах (например, [8; 9]). Изучение этих источников показывает, что опубликованные в них описания экспериментальных олимпиадных задач, как правило, довольно скудные (включают в себя условие задачи, список используемых компонентов оборудования, краткое описание основных этапов решения задачи и иногда критерии оценивания).

Если у педагога нет достаточного опыта в постановке экспериментальных задач олимпиадного типа, то, вероятнее всего, взяв в руки такое описание и попытавшись воспроизвести какую-либо задачу, он столкнется с рядом проблем, которые ему будет сложно преодолеть самостоятельно. Перед ним, прежде всего, встанет проблема подбора компонентов оборудования, указанных в описании. В этом деле учителю могли бы помочь подробные методические указания. Но в описаниях задач, представленных в учебно-методической литературе, такие указания почти всегда отсутствуют, а даваемые описания часто недостаточно ясно описывают экспериментальную установку и процесс выполнения эксперимента. Такое положение дел приводит к тому, что учителя предпочитают больше внимания уделять подготовке своих учеников к теоретическим турам олимпиад

школьников, подготовка к экспериментальному туру остается в стороне.

О том, что соответствующая проблема остро встала в процессе интенсивного развития в России олимпиадного движения, весьма категорично и недвусмысленно говорил на общем собрании Российской академии наук председатель Союза ректоров российских вузов академик РАН В. А. Садовничий [10].

Таким образом, в условиях растущей популярности олимпиадного движения среди школьников проблема формирования у них умения решать экспериментальные олимпиадные задачи по физике становится все более актуальной. Организация подготовки школьников к участию в экспериментальных турах олимпиад по физике выходит далеко за рамки повседневной педагогической практики учителя физики (см. [11]) и чаще всего требует получения учителями дополнительных специальных знаний и умений. Возникает потребность в организации повышения квалификации учителей в соответствующей области. По нашему мнению, эта задача может быть наиболее эффективно решена при использовании возможностей современных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих намного более точно и наглядно передавать информацию, чем традиционные источники (текст, сопровождающий ее схемами и рисунками).

Проведенный автором статьи анализ отечественных и зарубежных научных трудов по педагогике не выявил существования научно обоснованной результативной современной методической системы повышения квалификации учителей физики в области формирования у школьников умения решать экспериментальные олимпиадные задачи. В результате автор статьи несколько лет назад поставил перед собой задачу разработать такую методическую систему. Данная система должна использоваться для создания дистанционных курсов повышения квалификации учителей физики в области формирования у школьников умения решать экспериментальные олим-

пиадные задачи. Для проверки гипотез, выдвигаемых в рамках решения задачи по ее созданию, и апробации получаемых результатов автором проводится педагогический эксперимент. В ходе первого (констатирующего) этапа эксперимента на основании результатов опроса нами был сделан вывод о востребованности курсов повышения квалификации в области формирования у школьников умения решать экспериментальные задачи олимпиад по физике [12], а также об отсутствии научно обоснованной методической системы, которая могла бы лечь в основу таких курсов.

Поисковый этап эксперимента состоит в разработке компонентов методической системы повышения квалификации учителей физики, апробации отдельных модулей курсов повышения квалификации. В ходе эксперимента нами были сформулированы требования к целевому, методическому и диагностическому компонентам методической системы [13]. Имея многолетний опыт работы в роли тренера сборной команды участников Всероссийской олимпиады школьников (далее – ВСОШ) по физике города Москвы [11], автор провел анализ экспериментальных задач, которые были представлены в минувшие годы на различных олимпиадах (в частности, на ВСОШ [1], олимпиаде IPhO [2]). На основе полученных при анализе данных были определены умения, методы и приемы, необходимые для решения рассмотренных задач. С учетом этого были сформулированы требования к содержательному компоненту методической системы. В настоящее время в рамках обучающего этапа педагогического эксперимента оценивается результативность и эффективность разработанной методической системы.

Цели, достигаемые с помощью курсов повышения квалификации, созданных с применением данной методической системы, таковы.

1. Сформировать у слушателей курсов знания о том, как должен быть построен образовательный процесс подготовки школьников к участию в экспериментальных турах олимпиад по физике. Образова-

тельный процесс рассматривается с позиций системно-деятельностного подхода.

2. Сформировать у слушателей курсов знания о наиболее важных методиках и приемах, используемых при решении школьниками экспериментальных олимпиадных задач по физике. Это касается всех этапов работы экспериментатора (теоретический анализ задачи, эксперимент, анализ экспериментальных данных). Сформировать представления о достоинствах и недостатках этих методик, их тонкостях, особенностях реализации этих методик с использованием имеющегося оборудования.

3. Ознакомить слушателей курсов с оборудованием, которое может использоваться для подготовки школьников к экспериментальным турам олимпиад с акцентом на нюансах подбора оборудования, его использования и выбора альтернативы в случаях, когда желаемых компонентов нет в наличии.

Дистанционное обучение в настоящее время является одной из наиболее популярных форм организации образовательного процесса при организации курсов повышения квалификации. Такое обучение отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и может включать организацию интерактивного взаимодействия как между преподавателями и учащимися, так и между учащимися и интерактивным источником информационного ресурса (например, веб-сайтом). Преподаватель использует современные технологии работы с информацией, делающие обучение мобильным, дифференцированным и по-настоящему продуктивным. Дистанционное обучение актуализирует применение в процессе обучения принципиально новых технологий, что крайне полезно при изучении методики решения экспериментальных задач по физике как олимпиадного, так и общего профиля. Рассматривая дистанционное обучение применительно к сформулированным целям, подчеркнем его следующие достоинства.

- Индивидуализация. При дистанционном обучении слушатель может самосто-

ятельно определить скорость изучения учебного материала, выделить в своем ежедневном расписании интервалы времени, которые он готов потратить на обучение. Индивидуализация обучения особенно важна при проведении обучения учителей, зачастую сталкивающихся с дефицитом времени, которое они могут выделить на обучение.

- Охват аудитории. При использовании грамотно построенной методической системы и автоматизированных средств контроля успеваемости численность обучающихся в дистанционной форме не является критичным параметром.

- Широкие возможности контроля и диагностики образовательных результатов. Дистанционное обучение предоставляет возможность получить намного больше информации, позволяющей оценить знания и умения, приобретенные в результате прохождения дистанционного обучения.

В качестве основного средства обучения нами было принято решение использовать видеоуроки, подкрепленные текстовыми материалами. Перечислим основные достоинства видеоуроков, повлиявшие на такой выбор.

- Возможность использования преподавателем практически всех средств управления познавательной деятельностью обучающихся: речевое воздействие, жесты, разнообразный иллюстративный материал.

- Высокое качество иллюстративного материала. Ни одна схема или фотография не может передать всех деталей хода физического эксперимента как процесса. Съемка того же эксперимента одновременно несколькими камерами позволяет учащемуся наблюдать за экспериментом сразу с нескольких ракурсов. Таким образом учащийся получает значительное преимущество даже в сравнении со случаем, когда он наблюдает за этим экспериментом «вживую».

- Возможность обеспечения индивидуализации темпа обучения в соответствии с потребностями учащегося: воспроизведение видеоролика можно остановить, повторить, замедлить или ускорить.

Для проверки гипотез исследования автором данной статьи созданы действующие курсы повышения квалификации учителей физики в области формирования у школьников умения решать экспериментальные олимпиадные задачи. Курсы имеют модульную структуру и включают в себя четыре модуля:

1. Введение. Механика.
2. Тепловые явления и МКТ.
3. Электричество и магнетизм.
4. Оптика.

Трудоемкость программы курса составляет 54 академических часа. Вступительные занятия первого модуля курса, не содержащие разбор экспериментов, представлены в форме текстовых лекций. На выбор между текстом и видеоматериалами в данном случае повлияло то, что содержание этих занятий не подразумевает сложных визуальных иллюстраций. Это занятие, посвященное организации подготовки школьников к экспериментальным турам, и занятие, освещающее вопросы анализа экспериментальных данных.

Основной объем курса – это занятия, посвященные обучению учителей приемам и методам решения экспериментальных олимпиадных задач. Каждое отдельное занятие курса будет посвящено рассмотрению какой-либо одной группы приемов и методов. Длительность видеороликов: 20–40 мин. Каждый видеоролик включает в себя разбор одной или нескольких задач, иллюстрирующих применение какой-либо одной группы приемов и методов. Перед разбором задач делается короткое (около 1 мин) вступление, в котором ведущий занятие преподаватель объясняет выбор учебных тем, которые будут рассмотрены в текущем видеоролике. В рамках разбора задачи слушателям сообщается ее условие, демонстрируется полный набор оборудования, необходимый для выполнения задачи. Внимание слушателей обращается на те качества, которые являются ключевыми при выборе конкретных компонентов оборудования для решения данной задачи.

Далее происходит рассмотрение теоретических основ задачи. Изложение теорети-

ческих основ сопровождается демонстрацией используемых формул, схем и т. д. В результате слушатель курсов видит, как «вырабатывается» методика выполнения эксперимента. Экспериментатор приходит к выводу, какими параметрами должна обладать экспериментальная установка, как должен быть построен ход эксперимента, что именно и каким образом требуется измерить.

После теоретической части в роликах демонстрируется ход эксперимента, при этом внимание слушателей акцентируется на аспектах, которые могут быть неочевидными. После завершения эксперимента следует анализ экспериментальных данных и представление результата, демонстрируются формулы и графики, численные результаты. Для наглядности при подготовке видеоматериалов использовалось три видеокамеры. В зависимости от педагогической задачи изображения с этих камер выводятся на экран синхронно или попеременно. В некоторых случаях использовалось дополнительное увеличение, замедленная съемка.

При столь высоком насыщении видеоролика различными сведениями крайне важно не допустить информационной перегрузки слушателей. Поэтому все видеоролики курса будут сопровождаться текстовыми описаниями, в которых будут отражены различные детали, не вошедшие в ролик. Разрабатываемая методическая система предусматривает обратную связь слушателей с авторами курса. Если у слушателей есть пожелания и предложения, чтобы какие-либо вопросы были освещены более подробно или чтобы в курсе были дополнительно рассмотрены другие темы, имеются средства связи с автором. Наиболее актуальные предложения берутся за основу дополнений, которые вносятся в программу.

Для оценки эффективности разрабатываемых курсов повышения квалификации в рамках каждого модуля использовались стартовое тестирование, контроль текущей успеваемости, итоговое задание, а также анкетирование по результатам обучения. Теку-

щий контроль успеваемости, как и стартовое тестирование, было реализовано в форме теста, обрабатываемого автоматически средствами электронной платформы ГАОУ ДПО г. Москвы Центр педагогического мастерства, на базе которого функционируют курсы повышения квалификации [14]. Стартовое тестирование нацелено на определение начального уровня знаний учащихся по вопросам, освещаемым в содержании курса. Результат тестирования используется, во-первых, для того, чтобы в очередной раз проверить целесообразность идеи о востребованности курсов повышения квалификации по данной тематике, и, во-вторых, для того, чтобы провести сравнительный анализ знаний слушателей до и после прохождения курса. Контроль текущей успеваемости представляет собой набор тестов. Тесты выполняются слушателем после работы с материалами курса на каждом занятии. Вопросы тестов нацелены на определение степени владения учащегося материалом, выяснение корректности понимания им материала. Также тесты выступают в роли средства мониторинга скорости освоения учащимися материалов курса. Для того чтобы зафиксировать восполнение пробелов в знаниях, которые регистрирует стартовый контроль, вопросы стартового тестирования внесены в тесты текущего контроля. Правильные ответы на эти вопросы дают понять, что имевшиеся пробелы были ликвидированы в процессе обучения.

Исходя из того, что разработанная методическая система позволяет слушателям получать не только знания, но и умения, диагностические инструменты, используемые в системе, обязаны предусматривать проверку наличия у выпускников курса повышения квалификации вышеуказанных умений. Наличие умений можно проверить только на практике. В связи с этим возникает необходимость проведения слушателями курсов (учителями физики) контрольных уроков со своими учениками, в рамках которых учащиеся смогут продемонстрировать свои знания и умения.

В качестве итогового задания слушателя курса (учителю физики) необходимо про-

вести в образовательной организации, сотрудником которой он является (школа, лицей и т. п.), обучающие занятия со школьниками. Занятия могут быть посвящены трем любым темам, рассмотренным в рамках курса. Далее необходимо дать школьникам возможность выполнить три любые олимпиадные экспериментальные задачи, относящиеся к рассмотренным темам. Работы школьников требуется отсканировать или сфотографировать и отправить преподавателю курсов. Эти работы должны быть оценены обучающимся преподавателем в соответствии с критериями оценки соответствующего эксперимента (критерии оценивания задач, рассмотренных в данном курсе, приведены в текстовом описании экспериментов, которыми сопровождаются видеозанятия). К каждой из работ должен быть приложен комментарий слушателя курса, поясняющий, почему работе была дана именно такая оценка. В рамках задания слушатель фактически должен применить полученные знания в профессиональной практике. Все это позволяет зафиксировать прирост знаний по рассматриваемой теме, а также оценить способность слушателя использовать полученные знания на практике.

Первый модуль курсов повышения квалификации стал доступен для слушателей курса в марте 2019 г. С этого момента в общей сложности в ряды слушателей курса зарегистрировалось 115 учителей физики города Москвы. Стартовое тестирование зафиксировало у большинства слушателей наличие пробелов в знаниях, касающихся рассматриваемой сферы, что на практике привело бы к существенным трудностям и ошибкам при обучении школьников решению экспериментальных олимпиадных задач. Опираясь на результаты анкетирования, можно сказать, что слушатели высоко оценивают доступность изложения материалов курса. Сравнение результатов стартового и итогового тестирования зафиксировало устранение пробелов в знаниях и существенный прирост знаний в рассматриваемой сфере. Результаты проводимых исследований свидетельствуют о том, что

применение на практике разработанной методической системы позволяет достигнуть высокой эффективности при организации повышения квалификации учителей физики в области формирования у школь-

ников умений решать экспериментальные олимпиадные задачи.

Зарегистрироваться на эти курсы повышения квалификации можно на сайте Центра педагогического мастерства [14].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всероссийская олимпиада школьников по физике. URL: <https://vos.olimpiada.ru/> (дата обращения: 03.09.2020).
2. Международная Олимпиада по экспериментальной физике IEPHO. URL: <http://iepho.ru> (дата обращения: 15.12.2019, сайт функционирует в дни проведения олимпиады).
3. Турнир юных физиков – официальный сайт турнира. URL: <http://rusypt.msu.ru/index.shtml> (дата обращения: 03.09.2020).
4. Подготовка к олимпиадам и ЕГЭ по физике: методические материалы. URL: <https://mathus.ru/phys/> (дата обращения: 03.09.2020).
5. Сайт подготовки национальных команд Российской Федерации к Международной олимпиаде по физике IPHO и Международной естественнонаучной олимпиаде юниоров IJSO. URL: <http://4ipho.ru> (дата обращения: 03.09.2020).
6. Всероссийские олимпиады по физике. 1992–2001 / под ред. С. М. Козела, В. П. Слободянина. М.: Вербум-М, 2002.
7. Слободянюк А. И. Физика. Экспериментальные задачи в школе: пособие для учителей общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. обучения. Минск: Аверсэв, 2011.
8. Любимова Г. В. Две экспериментальные работы по атомной физике // Физика в школе. 2007. № 2. С. 63–73.
9. Майер В. В. Презентация проблемы исследовательского проекта на уроке по кипению жидкости // Физика в школе. 2013. № 2. С. 10–14.
10. Садовничий В. А. Выступление на общем собрании Российской академии наук 29 мая 2008 г. // Вестник РАН. 2008. Т. 78, № 11. С. 1022.
11. Тихонов П. С., Черников Ю. А., Якута А. А. Опыт организации кружка по подготовке школьников к участию в экспериментальных турах олимпиад по физике // Современный физический практикум: сб. тр. XIV Междунар. учеб.-метод. конф. М.: Изд. дом Московского физического о-ва. 2016. С. 252–253.
12. Оценка потребностей учителей в дополнительной информации в области формирования у школьников умения решать экспериментальные задачи по физике / П. С. Тихонов, С. Б. Рыжиков, А. М. Салецкий, А. А. Якута // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-метод. конф. М.: МПГУ, 2018.
13. Тихонов П. С. Новые подходы к повышению квалификации учителей физики в области обучения школьников решению экспериментальных олимпиадных задач // Вестн. Московского ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2019. № 2. С. 86–94.
14. Олимпиадные курсы Центра педагогического мастерства. URL: <https://edu.olimpiada.ru> (дата обращения: 16.09.2020).
15. Семенов М. В., Старокуров Ю. В., Якута А. А. Методические рекомендации по подготовке учащихся к участию в олимпиадах высокого уровня по физике. М.: Физический фак. МГУ, 2007.

REFERENCES

1. Vserossiyskaya olimpiada shkolnikov po fizike. Available at: <https://vos.olimpiada.ru/> (accessed: 03.09.2020).

2. Mezhdunarodnaya Olimpiada po eksperimentalnoy fizike IEPHO. Available at: <http://iepho.ru> (accessed: 15.12.2019, open on the days of the Olympiads).
3. Turnir yunikh fizikov – ofitsialnyy sayt turnira. Available at: <http://rusypt.msu.ru/index.shtml> (accessed: 03.09.2020).
4. Podgotovka k olimpiadam i EGE po fizike: metodicheskie materialy. Available at: <https://mathus.ru/phys/> (accessed: 03.09.2020).
5. Sayt podgotovki natsionalnykh komand Rossiyskoy Federatsii k Mezhdunarodnoy olimpiade po fizike IPhO i Mezhdunarodnoy estestvennonauchnoy olimpiade yuniorov IJSO. Available at: <http://4ipho.ru> (accessed: 03.09.2020).
6. Kozel S. M., Slobodyanin V. P. (eds.) *Vserossiyskie olimpiady po fizike. 1992–2001*. Moscow: Verbum-M, 2002.
7. Slobodyanyuk A. I. *Fizika. Eksperimentalnye zadachi v shkole: posobie dlya uchiteley obshcheobrazovatel'noy uchrezhdeniy s belorus. i rus. yaz. obucheniya*. Minsk: Aversev, 2011.
8. Lyubimova G. V. Dve eksperimentalnye raboty po atomnoy fizike. *Fizika v shkole*. 2007, No. 2, pp. 63–73.
9. Mayer V. V. Prezentatsiya problemy issledovatel'skogo proekta na uroke po kipeniyu zhidkosti. *Fizika v shkole*. 2013, No. 2, pp. 10–14.
10. Sadovnichiy V. A. Vystuplenie na obshchem sobranii Rossiyskoy akademii nauk 29 maya 2008 g. *Vestnik RAN*. 2008, Vol. 78, No. 11, p. 1022.
11. Tikhonov P. S., Chernikov Yu. A., Yakuta A. A. Opyt organizatsii kruzhka po podgotovke shkolnikov k uchastiyu v eksperimentalnykh turakh olimpiad po fizike. In: *Sovremennyy fizicheskiy praktikum. Proceedings of the XIV International educational conference*. Moscow: Izd. dom Moskovskogo fizicheskogo o-va. 2016. Pp. 252–253.
12. Tikhonov P. S., Ryzhikov S. B., Saletskiy A. M., Yakuta A. A. Otsenka potrebnostey uchiteley v dopolnitel'noy informatsii v oblasti formirovaniya u shkolnikov umeniya reshat eksperimentalnye zadachi po fizike. In: *Fiziko-matematicheskoe i tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya. Proceedings of the IV International scientific-methodological conference*. Moscow: MPGU, 2018.
13. Tikhonov P. S. Novye podkhody k povysheniyu kvalifikatsii uchiteley fiziki v oblasti obucheniya shkolnikov resheniyu eksperimentalnykh olimpiadnykh zadach. *Vestn. Moskovskogo un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019, No. 2, pp. 86–94.
14. Olimpiadnye kursy Tsentra pedagogicheskogo masterstva. Available at: <https://edu.olimpiada.ru> (accessed: 16.09.2020).
15. Semenov M. V., Starokurov Yu. V., Yakuta A. A. *Metodicheskie rekomendatsii po podgotovke uchashchikhsya k uchastiyu v olimpiadakh vysokogo urovnya po fizike*. Moscow: Fizicheskiy fak. MGU, 2007.

Тихонов Павел Сергеевич, аспирант факультета педагогического образования, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

e-mail: paveltihonov@ya.ru

Tikhonov Pavel S., Postgraduate student, Pedagogical education Faculty, Lomonosov Moscow State University

e-mail: paveltihonov@ya.ru

Статья поступила в редакцию 12.05.2020

The article was received on 12.05.2020

УДК 372.881.111.1
ББК 74.48

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-138-147

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

П. Ю. Петрусевич

Аннотация. В статье анализируются особенности формирования умений монологической и диалогической речи студентов. Обосновывается значимость вопроса обучения говорению будущих специалистов на иностранном языке в современных условиях. Представлены особенности создания речевых ситуаций на занятиях. Определена роль использования вербальных и иллюстративных опор, в том числе с применением компьютерных технологий, для формирования умений говорения. Рассмотрен вопрос формирования положительного эмоционального отношения обучающихся к говорению на иностранном языке. Представлено утверждение о том, что полноценное освоение умений говорения возможно при условии обучения студентов всем видам монологической и диалогической речи. Умение монологического говорения предполагает освоение студентами трех видов монолога – описания, сообщения, рассуждения, которые могут иметь различную степень самостоятельности (репродуктивная, репродуктивно-продуктивная, продуктивная речь) и подготовленности (подготовленная, частично подготовленная, неподготовленная речь). При формировании умения диалогического говорения студенты осваивают виды диалога: диктальный, модальный и регулятивный, которые могут быть стандартными и свободными. В статье представлены примеры упражнений, направленных на обучение студентов-медиков каждому виду монологической и диалогической речи.

Ключевые слова: иноязычное обучение, умения говорения, монологическая речь, диалогическая речь, студенты медицинских вузов.

© Петрусевич П. Ю., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

FORMATION OF MONOLOGIC AND DIALOGIC SPEECH SKILLS
IN A FOREIGN LANGUAGE FOR MEDICAL STUDENTS

P. Yu. Petrushevich

Abstract. *The article analyzes the peculiarities of forming students' monologue and dialogue speech skills. The significance of the issue of teaching future specialists to speak a foreign language in modern conditions is substantiated. The peculiarities of creating speech situations in the classroom are presented. The role of using verbal and illustrative supports, including the use of computer technologies for the formation of speaking skills, is defined. The question of forming positive emotional attitude of students to speaking in a foreign language is considered. The statement is presented that full mastering of speaking skills is possible in terms of teaching students all types of monologue and dialogue speech. The ability of monologue speaking implies that students master three types of monologue – description, message, and reasoning, which may have different degrees of independence (reproductive, reproductive-productive, productive speech) and preparedness (prepared, partially prepared, unprepared speech). While forming the ability of dialogic speaking, students master the types of dialogue: dictual, modal and regulatory, which may be standard and free. The article presents examples of exercises aimed at teaching medical students each type of monologue and dialogue speech.*

Keywords: *foreign language teaching, speaking skills, monologue speech, dialogue speech, medical university students.*

В России на разных этапах формирования методики обучения иностранным языкам значимость умений говорения существенно различалась. До сравнительно недавних пор при обучении иностранному языку в неязыковом вузе акцент в первую очередь делался на обучение чтению как объективно наиболее актуальному умению для тех времен. Такой подход в обучении давал возможность студентам иметь доступ к профессиональной литературе на иностранном языке. Умения говорения же рассматривались как второстепенная задача обучения в силу ограниченности возможности коммуникации на иностранном языке. Эти умения формировались в основном при помощи заучивания наизусть или пересказа больших по объему профессиональных текстов.

Однако современность диктует совершенно другие требования к иноязычной подготовке специалистов. Само по себе умение чтения (изолированно от общей речевой компетенции) перестало быть ценностью.

При помощи электронных переводчиков тексты любого объема и любой тематики быстро и на достаточном для понимания уровне переводятся на родной язык специалиста. Сегодня иностранный язык в профессиональной сфере требуется в равной степени и как инструмент работы с иноязычными источниками, и как инструмент профессиональной коммуникации: ведения переговоров, обмена опытом, сотрудничества, принятия участия в конференциях и симпозиумах, реализации международных проектов, продвижения авторских разработок и т. д.

Из вышесказанного также следует, что задачи, которые ставятся при обучении иностранному языку в вузе, являются в разы более сложными и комплексными, чем предшествующие. Для их достижения очевидна необходимость интенсификации образовательного процесса и применения эффективных методик, позволяющих подготовить обучающихся к реальной коммуникации на иностранном языке. Ключевым элементом подготовки студентов к общению

является формирование умений монологического и диалогического говорения.

Перед тем как провести анализ специфики формирования каждого из этих умений у студентов, рассмотрим те их характеристики, которые следует принимать во внимание при обучении как монологической, так и диалогической речи.

Целью обучения говорению является развитие у студентов способности осуществлять устное речевое общение в соответствии с их реальными потребностями и интересами в разнообразных социально-детерминированных ситуациях. Важной характеристикой говорения является его зависимость от условий, в которых оно протекает, то есть от экстралингвистического контекста (цели и условий общения, темы и содержания, характерного своеобразие участников говорения и т. д.) [1]. Эти условия ложатся в основу речевых ситуаций.

В своем исследовании «Язык, речь, речевая деятельность» А. А. Леонтьев определяет *речевую ситуацию* как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану» [2]. На занятиях по иностранному языку речевая ситуация целенаправленно создается преподавателем. При этом особую роль играет воображение обучающихся, так как задаваемые условия, как правило, являются вымышленными. Обучающиеся представляют себя в различных ролях и местах, решают воображаемые проблемы, достигают внешне не детерминированные коммуникативные задачи.

Эти моделируемые (речевые) ситуации будут способствовать развитию умений говорения в том случае, если:

- они отражают реальные ситуации современности, которые проживаются студентами и поэтому являются актуальными для обучающихся;
- имеют элемент художественного вымысла, абсурда, юмора, что вызывает эмоциональный отклик;
- затрагивают темы, имеющие личностную значимость для обучающихся;

- поднимают проблемные, неоднозначные вопросы, побуждающие к дискуссии.

Следует также отметить особую значимость *использования опор* при обучении студентов говорению на иностранном языке. Опоры непосредственно или опосредованно помогают обучающимся в порождении речевого высказывания. В них заложена вариативность применения, что дает возможность каждому студенту сформировать собственное высказывание.

Н. Д. Гальскова отмечает, что основная стратегическая направленность обучения говорению протекает от подготовленного высказывания (на основе образца) через систему опор к неподготовленной речи (без опоры на образец и вербальных опор), когда учащиеся самостоятельны и свободны в выборе как содержания, так и языковой формы [3]. С развитием умений говорения у обучающихся уменьшается потребность в опорах, однако на начальных этапах опоры являются ключевым элементом в этом процессе. Опоры принято разделять на вербальные и иллюстративные, а также содержательные и смысловые [4].

К вербальным относят текст (воспринимаемый зрительно либо аудиально), планы, схемы, майнд-карты, списки ключевых слов, афоризмы, поговорки и др. Значимость текста как опоры заключается в том, что он представляет собой эталон грамотного, последовательного и логичного изложения мыслей. Текст используется не только как основа для пересказа (репродукции), но и как стимул для высказывания собственных мыслей, мнения и отношения, описания личного опыта, рассуждения и т. д. Преимущество планов, схем, таблиц и списков слов заключается в большей свободе речевого поведения (чем при опоре на текст), а также возможности индивидуализировать процесс обучения. Эта возможность проявляется, в первую очередь, в организации подготовки студентами индивидуальных (их личных) опор для говорения.

К иллюстративным опорам относят фотографии, рисунки, кинофильмы, диаграммы, таблицы, карты и т. д. Использование

такого вида опор повышает эмоциональную вовлеченность обучающихся, расширяет содержательный потенциал высказывания, стимулирует студентов к развитию собственных идей. Однако их использование возможно при условии, что обучающиеся способны построить высказывание без вербальной опоры, то есть владеют лексическими и грамматическими навыками на достаточном для этого уровне. В некоторых случаях уместно использование двух видов опор: вербальных (для обеспечения языкового материала) и иллюстративных (для поддержания смысловой стороны речи).

В современных образовательных условиях большой потенциал для создания опор заложен в использовании компьютерных технологий: красочных картинок и фотографий, презентаций PowerPoint, аудио- и видеоматериалов, текстовых документов, мобильных приложений, сайтов. Приведем пример использования презентации PowerPoint в качестве опоры для говорения. В рамках темы «Люди в медицине» студенты готовят рассказ о человеке (в медицине), вызывающем у них искреннее восхищение, и разрабатывают сопровождающую презентацию. На слайдах презентации обучающиеся не выводят весь текст своей речи, а показывают: 1) заголовки и подзаголовки; 2) фотографии, отражающие суть их планируемой речи; 3) ключевые слова с переводом (для слушателей); 4) вопросы и задания для проверки слушателей.

На занятии студенты делятся на три-четыре группы. У каждой группы должен быть компьютер (который приносят сами студенты либо предоставляется вузом). В каждой группе спикеры представляют свою презентацию. Затем они проводят игры и заданиями на проверку усвоенной слушателями информации и начисляют баллы за правильные ответы. По завершении выступления спикера, слушатели переходят к другому спикеру. Таким образом, каждый студент представляет свою презентацию три-четыре раза (в зависимости от количества групп). Благодаря использованию техники у обучающихся появляются

красочные и разнообразные опоры при говорении, а сами занятия становятся более интенсивными (за счет одновременной работы нескольких спикеров) и динамичными (за счет регулярного передвижения групп, смены места и вида деятельности).

Успешность развития умений говорения также зависит от *эмоционального состояния* обучающихся. У многих студентов говорение на иностранном языке вызывает напряжение и страх, что ведет к неудачам в коммуникации или полному отказу от общения. На занятиях эмоциональное напряжение постепенно должно сменяться радостью и удовольствием от общения, интересом к предлагаемой теме и заданиям, желанием совершенствовать свои речевые умения. Положительное эмоциональное состояние у студентов достигается:

- гуманистической позицией преподавателя;
- способами исправления ошибок, не вызывающими тревожность;
- беседами, повышающими уровень осознанности студентов;
- диагностикой, позволяющей обучающимся увидеть свой прогресс;
- творческими и игровыми заданиями, интересными и актуальными учебными материалами.

Если говорение вызывает у обучающихся стабильно положительные эмоции, то студенты с большим энтузиазмом и инициативностью готовы прилагать усилия на выполнение речевых упражнений и развитие этого умения.

Перейдем к анализу особенностей формирования умений *монологической речи*. По сравнению с диалогической речью монолог характеризуется относительной непрерывностью, большей развернутостью, произвольностью (планируемостью), последовательностью и ориентированностью на создание продукта – монологического высказывания.

Говоря об особенностях обучения монологической речи, Т. А. Баева подчеркивает, что ранее внимание уделялось в основном обучению монологическому высказыванию

в формате репродукции больших по объему текстов профессионального характера. Сейчас обучение монологической речи должно заключаться в формировании умений создавать различные жанры монологических текстов: сообщение информации профессионального характера, выступление с докладом, расширенное высказывание в ходе дискуссии, обсуждение с предварительной подготовкой и без нее [5].

Монологическую речь классифицируют по ряду признаков, в зависимости от:

- содержания: описание, сообщение (рассказ), рассуждение;
- степени самостоятельности: репродуктивная, репродуктивно-продуктивная, продуктивная речь;
- степени подготовленности: подготовленная, частично-подготовленная, неподготовленная речь [6, с. 38].

Следует отметить, что каждый вид монологической речи необходимо развивать целенаправленно. Если на занятиях по иностранному языку в основном выполняются речевые упражнения на развитие репродуктивного вида речи, то без необходимой практики обучающийся не сможет успешно выполнять задачи продуктивного монологического говорения. Если приоритет отдается одной форме (например, сообщению информации), то описание или рассуждение на иностранном языке будут вызывать трудности у студентов.

Представление о том, что подготовленная речь – это ступень к неподготовленной речи, которая сама появится у обучающихся в определенные моменты обучения, также является ложным [7, с. 93]. Подготовленную речь обоснованно следует рассматривать как самостоятельный вид монологической речи, характерной для конференций, заседаний и других форм делового общения, требующих предварительной подготовки и планирования. Неподготовленной речи как одному из видов монолога (для многих студентов наиболее сложному) следует также целенаправленно обучать – необходимость в ней возникает как в бытовых коммуникативных ситуациях, так и в сфере профессиональной деятельности.

Следовательно, рекомендацией в обучении монологической речи на иностранном языке является многообразие используемых речевых упражнений, направленных на формирование различных видов монологической речи, а также работа над теми видами монолога, которые вызывают наибольшую трудность у студентов.

Приведем примеры речевых упражнений, используемых на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе, для обучения различным видам монолога.

1. **Описание** направлено на представление характеристики предмета и предполагает изложение признаков (количественных, качественных, структурных, функциональных) и свойств описываемого предмета [8]. В системе обучения иностранному языку студентов-медиков этот вид монолога особо актуален при изучении функциональных систем организма, болезней человека, витаминов и минералов, структуры больницы. После введения лексических единиц по теме, чтения текстов, прослушивания аудиотекстов либо просмотра видео, где студенты знакомятся с примерами описания изучаемой системы, обучающимся могут быть предложены следующие речевые упражнения:

- *репродуктивное*. Исходя из заранее подготовленного плана по прочитанному тексту расскажите своему слушателю об изучаемой функциональной системе. В своей речи сделайте намеренно три фактических ошибки. Задача вашего слушателя – выявить эти ошибки и исправить их;

- *репродуктивно-продуктивное*. На основе ранее изученной информации (текстов, аудио и видеоматериалов) изобразите схематически работу изучаемой функциональной системы организма. Используя подготовленную схему, проведите для своего слушателя/слушателей увлекательную мини-лекцию о работе системы органов. По окончании лекции задайте слушателям вопросы на проверку их внимательности;

- *продуктивное*. Представьте, что вы ученый / инопланетянин / пятилетний ребенок / ректор вуза и т. д. Расскажите об

изучаемой функциональной системе организма от лица этого персонажа так, чтобы ваша речь, представляемая информация, жесты и мимика соответствовали герою. (Роли могут вытягиваться студентами из набора карточек или могут придумываться самим обучающимися для друг друга.)

2. Сообщение (рассказ, повествование) определяется как высказывание о любом событии в его временной последовательности, то есть эта форма речи отличается динамизмом за счет наличия последовательных действий. Полноценность речевого высказывания в виде сообщения зависит не только от владения ими определенным набором лексических единиц профессионального характера и рядом грамматических конструкций, но и умением сохранить логику повествования, используя в том числе формы связи высказываний. Этот вид монолога имеет место при обсуждении историй известных в медицине людей, истории болезни пациента, последних новостей в профессиональной сфере, просмотренных медицинских сериалов. Приведем примеры речевых упражнений (основанных на просмотренном студентами медицинском сериале), которые выполняются в формате сообщения:

- *репродуктивное*. Посмотрите дома серию и подготовьте список ключевых слов, которые помогут вам раскрыть ее сюжет. Используя список слов, расскажите слушателю сюжет серии так, чтобы ему тоже захотелось посмотреть эту серию (разные студенты готовят задание по разным сериям);

- *репродуктивно-продуктивное*. Посмотрите дома первую половину серии (20 мин). Составьте план, отражающий развитие сюжета, а также придумайте свою версию окончания серии. Расскажите своему слушателю ваш вариант сюжета серии и послушайте его версию. Далее к следующему занятию посмотрите вторую половину серии, сравните свой вариант с действительным финалом;

- *продуктивное*. Посмотрите фрагменты серии (которую смотрели дома) без

звука либо, наоборот, прослушайте фрагмент серии без картинки. Расскажите своему партнеру свои предположения о том: 1) где происходит действие, 2) кто в нем участвует, 3) что происходит, 4) что произошло до этого и случится после.

3. Рассуждение – это устное представление, объяснение, подтверждение выдвинутой мысли. Оно обеспечивает обоснованность действий, определение их причинно-следственных связей, аргументация принятия или отклонения идей. Умение рассуждения на занятии по иностранному языку возможно развивать при обсуждении противоречивых тем (эвтаназия, аборт, допинг, экспериментальное лечение и т. д.) или проблемных ситуаций в профессиональной деятельности врача. Рассмотрим примеры упражнений, побуждающих студентов к ведению рассуждения на иностранном языке:

- *репродуктивное*. Прочитайте текст о непростом решении, которое должен был сделать врач. Подготовьте и представьте рассказ для своего слушателя об этом решении и причинах его принятия. Затем послушайте другую историю (по той же тематике), прочитанную ранее вашим партнером. Обсудите ваше отношение к каждой истории;

- *репродуктивно-продуктивное*. Дебаты на тему «Легализация эвтаназии: за и против». Подготовьте аргументы и их обоснование на основе прочитанной литературы для подтверждения вашей позиции. Во время игры представьте свои аргументы, доказательства, а также приведите контраргументы на речь оппонентов и подведите общие выводы по игре;

- *продуктивное*. Прочитайте текст, где доктор описывает 7 причин, почему лучше не становиться врачами. Представьте, что ваш слушатель – это автор прочитанной вами статьи. Попробуйте убедить его в обратном, аргументируя свою речь.

Степень подготовленности во всех представленных речевых упражнениях преподаватель может регулировать в зависимости от того, дается ли упражнение для

подготовки на дом, готовится ли на занятии в ограниченный период времени или выполняется без подготовки.

Рассмотрим особенности формирования умений *диалогической речи* на иностранном языке. Актуальность вопроса формирования диалогической речи обусловлена возможностями, которые появляются у студентов благодаря общению на иностранном языке. Такими возможностями являются: осуществление профессиональной коммуникации, обмен опытом работы, создание партнерских отношений, лечение иностранных пациентов и т. д.

Определяя характеристики диалога, В. А. Бухбиндер указывает на то, что «необходимость постоянного переключения, а также совмещение продуктивных и рецептивных функций позволяют рассматривать диалог как особый, самостоятельный, функционально разнонаправленный, совмещенный вид устноречевой деятельности, в которой нецелесообразно выделять отдельно говорение и слушание и целесообразно в нем усматривать хотя и сложную, состоящую из разнонаправленных операций, но по существу, единую функцию – ведение беседы. Она весьма сложна для учащихся и требует особого подхода в обучении» [7, с. 100].

При обучении диалогической речи одинаково значимо формирование умений говорения и аудирования, переключения между этими видами речевой деятельности, а также умения вести беседу. Последнее проявляется в том, что диалогический текст представляет собой связное речевое образование как на уровне высказывания каждого отдельного партнера диалога, так и на уровне высказываний обоих говорящих. Связь между репликами всего диалогического единства следует рассматривать не как способ сцепления реплик, а как единое смысловое соединение [9].

Для того чтобы состоялся процесс общения, между участниками должен быть установлен контакт. Под контактом понимается «установление, сохранение или укрепление, поддержание связей и отношений индивидуальных или социально-массовых

в малых и больших социальных группах» [10, с. 27]. Умение установить контакт с собеседником первоначально формируется у обучающихся в общении на родном языке, и далее осуществляется перенос уже сформировавшегося умения при общении на иностранном языке. Однако практика показывает, что у многих обучающихся это умение не сформировано на достаточном уровне на родном языке. Установление же контакта на иностранном языке оказывается еще более сложной задачей в силу ограниченности языковых средств.

Для развития этого умения считаем целесообразным создание условий для общения обучающихся с большим количеством различных языковых партнеров, то есть применение формы работы «пары сменного состава». Эта форма предполагает, что, выполняя коммуникативное задание, обучающиеся могут свободно передвигаться по аудитории, самостоятельно меняя партнеров общения в соответствии со своей индивидуальной скоростью выполнения задания, либо осуществлять переход к новому партнеру в заданной логике и в заданных временных рамках. Помимо этого важно обучить студентов существующим речевым и экстралингвистическим стратегиям установления контакта и повысить уровень осознанности обучающихся по данному вопросу.

При обучении диалогической речи также следует учитывать существование различных видов диалогов. Их классифицируют в зависимости от:

- структуры: микродиалоги (в основе однотипные диалогические единства, находящиеся в логико-смысловой зависимости) и тематические макродиалоги (включают в себя несколько микродиалогов);
- степени свободы: стандартные (с четко закрепленными ролями, предполагающие использование стереотипного языкового материала) и свободные [6, с. 38];
- психологических установок партнеров: диктальный (опрос, обмен информацией), модалый (спор, дискуссия), регулятивный (планирование, инструктаж, уговаривание) [11].

Так же как и в случае с монологической речью, для полноценного формирования умения диалогической речи важно целенаправленное развитие каждого из представленных видов с постепенным увеличением сложности и комплексности выстраиваемых диалогов.

В медицинском вузе наиболее распространенными речевыми ситуациями для ведения диалога являются: посещение врача, знакомство коллег и обмен контактами, обмен профессиональной информацией и обсуждение профессионального опыта, совместное решение проблемных ситуаций. На занятиях могут проводиться коммуникативные (ролевые и деловые) игры, дискуссии, мозговой штурм, кейс-анализ. Приведем примеры упражнений, направленных на обучение студентов различным видам диалогов.

1. Диктальный диалог ориентирован на обмен информацией, который может быть взаимным или односторонним. Этот вид диалога имеет первостепенное значение в общении с пациентами и коллегами в рамках профессиональной деятельности врача.

Стандартный диалог. Студенты получают роли: пациентов и врачей. Каждому пациенту выдается карточка с информацией: имя, возраст, жалобы, причины и длительность болезни. Каждый врач получает карточку, на которой указан диагноз. Задача врачей – пообщаться с каждым из пациентов (задав ряд стандартных вопросов), поставить им диагноз и найти среди них «своего пациента», то есть того, чей диагноз совпадает с указанным на его карточке.

Свободный диалог. Студенты получают роли: пациентов и врачей. Каждый пациент читает художественный текст, в котором описывается человек (его личность, история жизни, особенности протекания заболевания). Задача обучающихся – сыграть роль этого пациента, отражая особенности его личности и раскрывая максимально полную полученную информацию. Задача врачей – провести опрос пациента, заполнить медицинскую карту, поставить диагноз, дать рекомендации, ответить на вопросы пациента.

Далее доктора общаются друг с другом и рассказывают о своем профессиональном опыте (лечении пациента). Пациенты также общаются друг с другом, обмениваясь впечатлениями от посещения доктора.

2. Модальный диалог направлен на выражение отношения согласия или несогласия с собеседником, аргументации собственного мнения. Этот вид диалога может быть выражен в формате дискуссии, спора, дебатов, коммуникативных боев или диалога-унисона (согласие и поддержание мнения собеседника).

Стандартный диалог. Студентам предлагается пообщаться с одноклассниками и узнать их личное мнение (задав ряд стандартных вопросов) по актуальным проблемам медицины (например: «Возможно ли качественное консультирование и лечение пациентов онлайн?»). Задача студента – найти одного человека, который полностью разделяет его мнение, и одного человека, который совершенно не согласен с его точкой зрения.

Свободный диалог. Каждый студент получает карточку. На ней представлено утверждение/мнение/идея (например: «Лекарства следует продавать только по рецепту врача»), правильность которой студенту нужно будет доказать при общении с собеседником. У собеседников также есть карточка с противоположным утверждением (например: «Лекарства должны продаваться без рецепта»). В заданный промежуток времени задача студентов – убедить своего собеседника в правомерности своего утверждения, ведя конструктивный диалог. Далее обучающиеся получают новых собеседников и новые карточки для дискуссии.

3. Регулятивный диалог предполагает влияние на последующие действия собеседника: побуждение к определенному действию либо, наоборот, отказу от него. Он может быть в форме инструктажа, совета, уговаривания, планирования совместных действий.

Стандартный диалог. Студенты получают роли: медсестры/медбрата и доктора. Задача доктора дать инструкции медсестре

по дальнейшему лечению пациента и ответить на уточняющие вопросы медсестры по заданному плану общения.

Свободный диалог. Студенты получают роли: пациента и доктора. Доктор общается с пациентом, который находится в зоне риска инфаркта / инсульта / приступа астмы. Задача доктора – объяснить опасность заболевания, дать рекомендации по профилактике заболевания и инструкции при его появлении. Задача пациента – задать интересующие его вопросы.

Таким образом, обучение монологическому и диалогическому говорению на иностранном языке представляет собой длительный и поэтапный процесс, учитывающий целый ряд особенностей формирования обсуждаемых умений:

1. Необходимо создание речевых ситуаций, побуждающих студентов к активному общению на иностранном языке.

2. Требуется использование различных видов опор (вербальных и иллюстративных, содержательных и смысловых), на-

правленных на помощь обучающимся в построении высказывания.

3. Эффективность учебного процесса будет зависеть от наличия стабильного положительного эмоционального отношения студентов к говорению на иностранном языке, которое формируется в рамках образовательного процесса.

4. Современные социальные условия требуют от специалистов полноценного владения умениями говорения. Это становится возможным при обучении студентов всем видам монологического (описание, сообщение, рассуждение; репродуктивное, репродуктивно-продуктивное, продуктивное; подготовленное, частично подготовленное, неподготовленное) и диалогического (микродиалоги и макродиалоги; стандартное и свободное; диктальное, модальное, регулятивное) говорения.

5. Успешность коммуникации на иностранном языке зависит от умения установить контакт с собеседником, чему также следует обучать студентов на занятиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левушкина М. В. Речевое общение как основа формирования профессиональной культуры будущего специалиста: в сфере профессиональной коммуникации: дис ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2005. 295 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
3. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. М.: КНОРУС, 2018. 390 с.
4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
5. Баева Т. А. Методика формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов медицинских вузов в условиях информационно-образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013. 220 с.
6. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2018. 104 с.
7. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
8. Мыльцева М. В. Виды монологической речи и аспекты ее понимания в современной педагогической науке // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Междунар. науч. конф. Краснодар: Новация, 2018. С. 124–126.
9. Фролова Т. П. Формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности будущих юристов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 23 с.
10. Никулина Т. М. Ситуативно-тематический подход при обучении устной речи в неязыковом вузе // Вопросы методики и психологии обучения иностранным языкам. М., 1996. С. 27.

11. Воронкова Л. С. Диалоговая структура речи как средство формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку // Общество: социология, психология, педагогика. Краснодар, 2018. С. 75–78.

REFERENCES

1. Levushkina M. V. Rechevoe obshchenie kak osnova formirovaniya professionalnoy kul'tury budushchego spetsialista: v sfere professionalnoy kommunikatsii. *PhD dissertation (Education)*. Ulyanovsk, 2005. 295 p.
2. Leontiev A. A. *Yazyk, rech, rechevaya deyatel'nost*. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 214 p.
3. Galskova N. D., Vasilevich A. P., Koryakovtseva N. F., Akimova N. V. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam: ucheb. posobie*. Moscow: KNORUS, 2018. 390 p.
4. Passov E. I., Kuzovleva N. E. *Urok inostrannogo yazyka*. Moscow: Glossa-Press, 2010. 640 p.
5. Baeva T. A. Metodika formirovaniya professionalnoy inoyazychnoy kompetentsii studentov meditsinskikh vuzov v usloviyakh informatsionno-obrazovatel'noy sredy. *PhD dissertation (Education)*. N. Novgorod, 2013. 220 p.
6. Bredikhina I. A. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: Obuchenie osnovnym vidam rechevoy deyatel'nosti*. Ekaterinburg: Izd-vo Uralskogo un-ta, 2018. 104 p.
7. Mirolubov A. A. (ed.) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost*. Obninsk: Titul, 2010. 464 p.
8. Myltseva M. V. Vidy monologicheskoy rechi i aspekty ee ponimaniya v sovremennoy pedagogicheskoy nauke. In: *Obrazovanie: proshloe, nastoyashchee i budushchee. Proceedings of the IV International scientific conference*. Krasnodar: Novatsiya, 2018. Pp. 124–126.
9. Frolova T. P. Formirovanie umeniy inoyazychnoy dialogicheskoy rechevoy deyatel'nosti budushchikh yuristov. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Ekaterinburg, 2014. 23 p.
10. Nikulina T. M. Situativno-tematicheskii podkhod pri obuchenii ustnoy rechi v neyazykovom vuze. In: *Voprosy metodiki i psikhologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moscow, 1996. P. 27.
11. Voronkova L. S. Dialogovaya struktura rechi kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku. In: *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. Krasnodar, 2018. Pp. 75–78.

Петрусевиц Полина Юрьевна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков, Ижевская государственная медицинская академия

e-mail: polina.petrusevich@gmail.com

Petrusevich Polina Yu., PhD in Education, lecturer, foreign languages Department, Izhevsk State Medical Academy

e-mail: polina-petrusevich@gmail.com

Статья поступила в редакцию 01.04.2020

The article was received on 01.04.2020

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-148-157

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Л. З. Тархан, Э. Р. Эминова

Аннотация. Внедрение информационных технологий в процесс обучения иностранному языку в общеобразовательной школе открывает новые возможности как для обучающихся, так и для учителей. Статья посвящена описанию модели формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий. Рассматриваемая модель составлена на основе изучения понятия, структуры и содержания иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы в научной литературе и включает методологический, организационно-деятельностный и диагностический блоки. В тексте статьи представлены постановка проблемы, анализ последних исследований и публикаций по заявленной проблеме, изложение основного материала с детальным анализом структурных блоков описываемой модели, комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию модели в образовательном процессе, а также выводы. Успешное обучение при помощи средств цифровых технологий возможно лишь при комплексном создании рассмотренных в статье педагогических условий.

Ключевые слова: структурно-логическая модель, иноязычная коммуникативная культура, цифровые технологии, мобильное приложение, обучающиеся основной школы.

THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION MODEL OF BASIC SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

L. Z. Tarhan, E. R. Eminova

Abstract. The introduction of information technologies in the process of learning a foreign language in a secondary school opens up new opportunities for both students and teachers.

© Тархан Л. З., Эминова Э. Р., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

The article deals with the description of the model of formation of foreign-language communicative culture of students of the basic school by means of digital technologies. The considered model is made on the basis of research of concept, structure and content of foreign communicative culture of pupils of the basic school in scientific literature and includes methodological, organizational-activistic and diagnostic blocks. The article presents the problem statement, the analysis of recent studies and publications on the stated problem, the presentation of the basic material with a detailed analysis of the structural blocks of the model described, the set of organizational and pedagogical conditions that ensure the successful implementation of the model in the educational process, as well as conclusions. Successful training with the help of digital technology tools is possible only with the complex creation of the pedagogical conditions discussed in the article.

Keywords: structural and logical model, foreign language communicative culture, digital technologies, mobile application, students of basic school.

Постановка проблемы

Современные способы и методики обучения иностранным языкам связаны с техническим развитием и с постоянным технологическим усовершенствованием процесса образования. Новейшие разработки в области информационных технологий и распространение сети Интернет предоставляют учителям и преподавателям иностранного языка, методистам и самим обучающимся большие возможности в совершенствовании образовательного процесса.

Среди целей развития системы образования в России «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» определяет одними из них разработку программ, обеспечивающих реализацию информационных образовательных технологий и развитие открытого образования, а также своевременное и гармоничное развитие детей и молодого поколения, их самообразовательных способностей, творческих навыков и самореализацию [1]. При разработке указанной программы как результат государство прогнозировало индивидуализацию процесса обучения за счет создания различных форм и видов образовательных программ, которые учитывают индивидуальные способности и интересы личности.

Федеральным государственным образовательным стандартом определены требования к результатам освоения иностран-

ного языка в основной школе, среди которых формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, углубление и систематизация знаний об изучаемом языке, увеличение словарного запаса и лингвистической картины мира, а также дальнейшее развитие общей речевой культуры являются основными [2, с. 12].

В аспекте языкового образования модель формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий будет являться эффективным способом реализации поставленных целей развития системы образования в России.

Анализ последних исследований и публикаций

Замысел внедрения цифровых технологий в образовательный процесс имеет глобальное распространение среди преподавателей и методистов [3, с. 607]. Дидактические аспекты внедрения цифровых технологий в обучение разрабатывались такими учеными и педагогами, как Э. Г. Азимов, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, И. О. Логинов, Е. И. Машбиц, Р. П. Мильруд, Е. С. Полат, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской, И. В. Роберт.

По мнению некоторых ученых (А. А. Андреев, А. В. Могилев, Б. А. Крузе, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев), цифровые средства обучения и глобальная сеть Интернет как

новая информационно-образовательная среда все больше влияют на модификацию содержания, форм и методов обучения. Инновационные мультимедийные и интернет-технологии позволяют быстро и эффективно освоить аудирование, скорректировать произношение, освоить грамматические правила и беглое чтение, а также научиться воспринимать содержание аутентичных текстов на слух, создавать реальные коммуникативные ситуации и повысить уровень заинтересованности к изучению иностранного языка [4, с. 27]. Следовательно, применение цифровых технологий в процессе обучения является мощным ресурсом для формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся.

Целью статьи является описание модели формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы с помощью средств цифровых технологий.

Модель формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий

В 2018–2019 учебном году в СОШ ФГБОУ МДЦ «Артек» проводилось анкетирование среди учащихся основной школы с целью выявить уровень готовности к применению цифровых технологий в ходе обучения иноязычной коммуникативной культуре. Анкетировемым было предложено дать ответы на 10 вопросов по исследуемой проблеме.

В результате опроса обучающихся 5–9-го классов постоянного контингента школы выяснено, что 97% обучающихся из опрошенного количества используют интернет-ресурсы в ежедневной учебной деятельности, 87% считают использование интернет-ресурсов в изучении иностранного языка важным лично для себя, 60% хотели бы включить дополнительные виды деятельности с использованием средств цифровых технологий в уроки иностранного языка [5, с. 144].

Анализ полученных данных опроса позволил выявить высокий уровень готовности обучающихся основной школы «Артека» к применению интернет-технологий в процессе обучения иноязычной коммуникативной культуре и послужили предпосылкой для подготовки модели формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся с применением средств цифровых технологий.

Анализ научных принципов и подходов в обучении иноязычной коммуникативной культуре с помощью средств цифровых технологий дал возможность теоретического описания структурно-логической модели формирования иноязычной коммуникативной культуры учащихся основной школы, определить ее содержание, разработать компоненты, критерии, уровни владения иноязычной коммуникативной культурой обучающимися.

Под структурно-логической моделью формирования иноязычной коммуникативной культуры подразумевается целостность обучения, форм, содержания, принципов и подходов взаимосвязи между ними, которые в своем единстве позволяют достичь намеченного результата. Основной предпосылкой для разработки такой модели считаем готовность обучающихся к применению цифровых технологий в обучении иноязычной коммуникативной культуре и их позитивную мотивацию.

При разработке модели обучения учащихся важным приоритетом являлось расширение парадигмы методических подходов в обучении с целью увеличения результативности образовательного процесса. Описываемая структурно-логическая модель включает в себя три блока: методологический, организационно-деятельностный и диагностический.

В методологическом блоке определена цель модели, обусловленная такими стандартизирующими документами, как Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 г. и Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Указанные

выше документы регламентируют пути развития образования в России и требования к результатам овладения иностранным языком в общеобразовательной школе на ступени основного общего образования.

На нынешнем этапе становления методики обучения иностранным языкам центральными подходами являются личностно-ориентированный, коммуникативный и социокультурный. Приоритетная идея личностно-ориентированного подхода содержится в субъект-субъектном взаимодействии обучающегося и преподавателя. В истоках коммуникативного подхода лежит идея использования иностранного языка как средства общения. Социокультурный подход реализует обучение языку посредством культуры и культуре при помощи языка [6, с. 14].

В школе изучение иностранного языка основывается на системно-деятельном, коммуникативно-когнитивном и личностно-дифференцированном принципах и выполняет образовательную, развивающую и воспитательную функции.

Принцип системности предполагает установление связей между изученным и новым материалом. Усваиваемые речевые явления находятся в тесной взаимосвязи и подаются в определенной последовательности, обусловленной не языковой системой, а первостепенной важностью ее компонентов в освоении речи. Принцип коммуникативно-когнитивной направленности обучения предусматривает одинаковое внимание к формированию у обучающихся полного понимания системы изучаемого языка и склонности к речевым действиям и умениям в речевой деятельности. Рассматриваемый принцип обеспечивает формирование картины о филологических явлениях в иностранном языке в соответствии с закономерностями естественного процесса обучения и обеспечивает активную роль учащегося в постижении речевых явлений.

Первоначальная цель образовательной функции заключается в освоении обучающимися системы знаний, умений и навыков и ее реализации на практике. Соглас-

но образовательной функции, эта система должна стать значимой для личности и войти в ее опыт. Наиболее полное осуществление этой функции обеспечит глубину, систематичность, прочность и осознанность знаний. Обучение несет в себе также и развивающий компонент, так как является не только средством передачи знаний, но и способом развития мышления обучающихся [7, с. 95].

Созданная структурно-логическая модель формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий представлена на рисунке.

Организационно-деятельностный блок раскрывает содержание учебного предмета, составные элементы иноязычной коммуникативной культуры, инструменты формирования иноязычной коммуникативной культуры, а также формы обучения. Содержание учебной дисциплины реализуется за счет уроков английского языка и занятий по внеурочной деятельности. Непосредственными инструментами формирования иноязычной коммуникативной культуры являются базовый учебно-методический комплекс «Звездный английский», мобильное приложение Duoligo и интерактивная платформа Kahoot.

Учебно-методический комплекс серии «Звездный английский» для 5–9-го классов предназначен для обучающихся общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка в расчете на 4–5 часов в неделю. В результате обучения по данному УМК по окончании средней школы знания и умения учащихся соответствуют общеевропейскому уровню B1 в изучении английского языка. Обучающиеся этого уровня понимают и могут использовать в речи ранее изученные и новые лексические единицы по тематике УМК, понимать и различать трудные для понимания слова и фразы, активно использовать в речевой деятельности фразовые глаголы, принимать участие в различных диалогах, организовывать свою монологическую речь в виде сообщений и докладов по

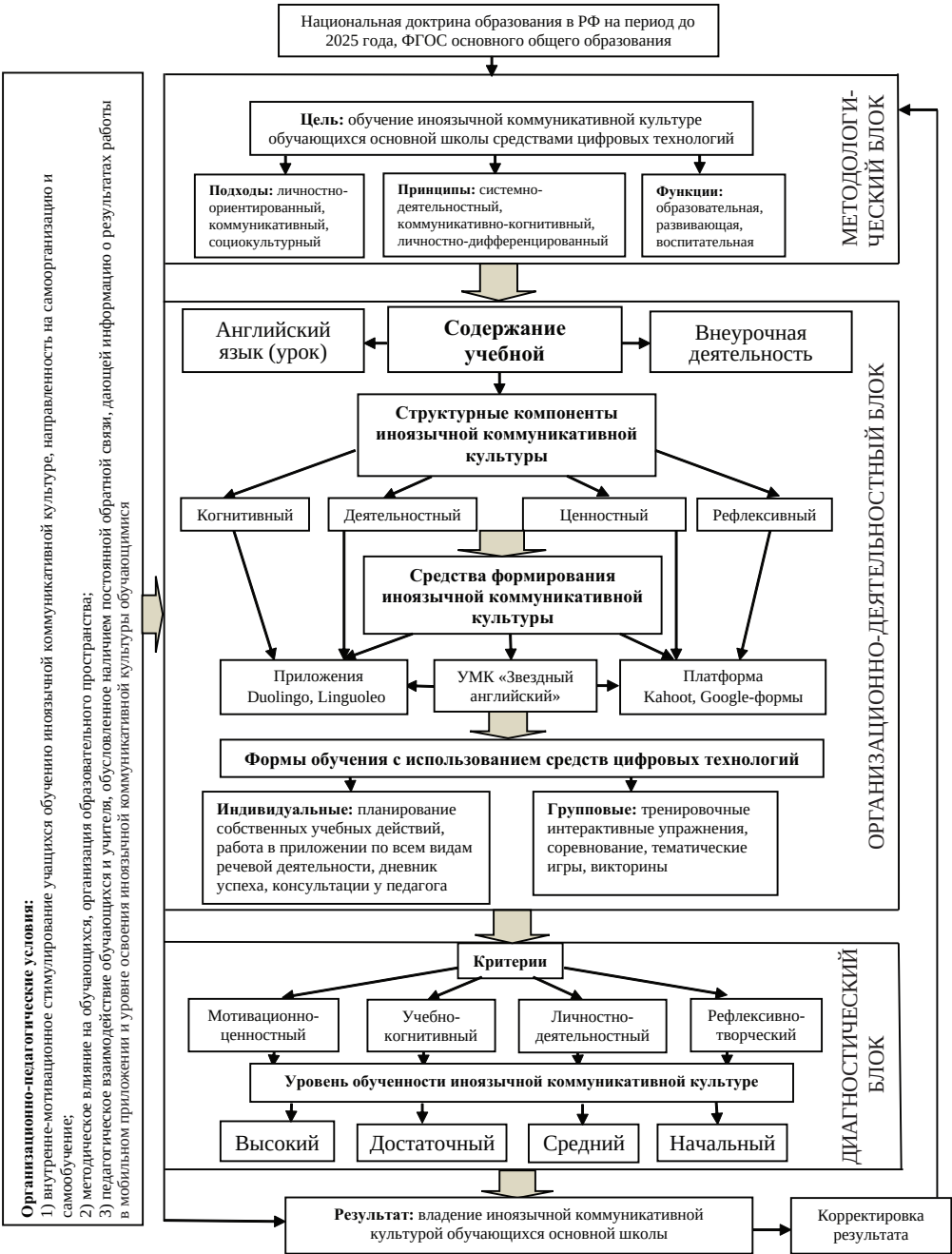


Рис. Модель формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий

заданной проблеме, делать презентации, принимать участие в дискуссиях, эффективно сотрудничать в командной работе.

Коммуникативно-когнитивный подход, лежащий в основе рассматриваемой предметной линии, предполагает поэтапное формирование знаний и совершенствование всех элементов коммуникативной компетенции обучающихся. Деятельностный и личностно-ориентированный подходы создают условия для особого внимания к интересам обучающихся, их способностям, возрастным и индивидуальным особенностям, а также реальным возможностям при работе над всеми видами речевой деятельности.

Полное соответствие УМК «Звездный английский» с ключевым для ФГОС системно-деятельностным подходом создает условия для динамичной познавательной деятельности обучающихся, а также организации образовательного процесса в соответствии с их индивидуальными, возрастными и физиологическими особенностями [8].

В результате содержательного изучения разнообразных средств цифровых технологий нами были определены инструменты, применение которых в комплексе с традиционными методами обучения, на наш взгляд, обеспечит создание мотивационно-образовательного пространства как условия эффективного формирования иноязычной коммуникативной культуры. Этими вспомогательными инструментами являются мобильное приложение Duolingo и интерактивная платформа Kahoot.

Приложение Duolingo, являясь одним из самых популярных и эффективных бесплатных площадок для изучения иностранного языка, представляет собой метод линейного программированного обучения. Основывается на таких принципах, как обучение мелкими шагами, простые задания, открытые вопросы, моментальное подтверждение правильности ответа, индивидуальный темп обучения, дифференцированная проверка знаний и последовательность обучения.

В мобильном приложении Duolingo обучающиеся проходят одинаковые уроки

и задания, занимаясь по одной линейной программе. Однако разница состоит в скорости прохождения учебного материала. В рассматриваемом приложении учащиеся могут пропустить часть уроков и выполнить упражнения досрочно, что выходит за рамки линейного обучения и дает возможность учащимся, владеющим английским языком на базовом уровне, перейти к более сложным заданиям.

Использование цифровых и игровых технологий в изучении иноязычной коммуникативной культуры в значительной степени развивает внутреннюю мотивацию обучающихся и позволяет закреплять изученный материал. Платформа Kahoot – это электронный сервис, позволяющий создавать задания с элементами игр, опросов и викторин. Применение данного ресурса является эффективным инструментом для активизации, систематизации и контроля лексико-грамматических знаний. При составлении заданий в Kahoot можно включить в них фото- и видеофрагменты. Преподаватель регулирует темп работы обучающихся путем установления лимита времени для каждого вопроса, определяет баллы за правильность ответов и за скорость выполнения. Kahoot позволяет дублировать и редактировать готовые тесты. Кроме викторин с помощью Kahoot можно проводить дискуссии и опросы.

Под иноязычной коммуникативной культурой мы понимаем комплекс знаний, умений и навыков в области межличностной коммуникации среди носителей различных культур, обеспечивающих успешное сотрудничество, взаимообогащение и эффективные решения коммуникативных задач [9, с. 277].

Среди основополагающих компонентов иноязычной коммуникативной культуры нами определены когнитивный, деятельностный, ценностный и рефлексивный компоненты. Когнитивный (познавательный) компонент включает в себя знание о культуре народа изучаемого языка, владение тематическим лексико-грамматическим материалом и лингвострановедческой

информацией. Деятельностный компонент заключается в способности решать коммуникативные задачи и осуществлять иноязычный речевой этикет. Ценностный компонент содержит умение разделять переживания собеседника, способность контролировать свои эмоции и уважать чужие чувства и мысли. Рефлексивный компонент включает в себя умение критически рассуждать и способность к самонаблюдению и самооценке [9, с. 278].

Следует подчеркнуть, что вышеперечисленные средства находятся в тесной взаимосвязи, дополняя друг друга и обеспечивая формирование когнитивного, деятельностного, ценностного и рефлексивного компонентов иноязычной коммуникативной культуры.

Диагностический блок модели основывается на современных задачах системы образования в нашем государстве, требующих положительных изменений в уровне владения иноязычной коммуникативной культурой обучающимися, а также нуждающихся в установлении новых подходов в организации и использовании рациональных форм контроля и видов мониторинга. Разработанные критерии отражают специфику оценивания уровня обученности учащихся иноязычной коммуникативной культуре.

К наиболее важным критериям оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной культуры в нашем исследовании мы относим мотивационно-ценностный, учебно-познавательный, личностно-деятельностный и рефлексивно-творческий.

К владению иноязычной коммуникативной культурой выдвигаются такие требования, как свободное использование лексики и грамматических структур в речи, умение справляться с коммуникативными задачами и осуществлять иноязычный речевой этикет в типичных ситуациях общения (устанавливать контакт и вести беседу, корректно излагать свои мысли и поощрять собеседника к ответной реакции, предлагать ему выразить свое мнение). В результате речь обучающегося должна

звучать четко с правильными ударениями и интонацией. Речь должна быть понятна носителю языка, соответствовать коммуникативной ситуации, предметному содержанию речи и статусу собеседника.

При диагностике уровня сформированности иноязычной коммуникативной культуры с помощью предложенных критериев (мотивационно-ценностного, учебно-когнитивного, личностно-деятельностного и рефлексивно-творческого) учтены характеристики качества знаний, навыки и умения, которые взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Также приведенные критерии отражают не только учебные достижения, но и творческие, личностные результаты, умение решать задачи коммуникации и оперативно реагировать в разных ситуациях.

Под уровнем сформированности иноязычной коммуникативной культуры мы понимаем степень выраженности критериев ее сформированности по основным параметрам. Нами выделяются четыре уровня сформированности иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы: начальный – соответствует оценке «неудовлетворительно», средний – соответствует оценке «удовлетворительно», достаточный – соответствует оценке «хорошо», высокий – оценке «отлично». С переходом от одного уровня к другому степень сформированности иноязычной коммуникативной культуры учащихся увеличивается.

В результате детального анализа научных исследований и подходов по изучаемой проблеме, а также на основе личного опыта мы выявили, что успешный результат формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы в процессе обучения напрямую зависит от присутствия и эффективности внедрения педагогических условий, которые создадут необходимое предметно-образовательное пространство.

Совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих качественную подготовку обучающихся 5–9-го классов к формированию иноязычной

коммуникативной культуры при помощи средств цифровых технологий, включает в себя следующие этапы:

- внутренне-мотивационное стимулирование учащихся обучению иноязычной коммуникативной культуре, направленность на самоорганизацию и самообучение;
- методическое влияние на обучающихся, организация мотивационно-образовательного пространства;
- педагогическое взаимодействие обучающихся и учителя, обусловленное присутствием постоянной обратной связи, позволяющей узнать о результатах работы в мобильном приложении и уровне освоения иноязычной коммуникативной культуры обучающимися.

Ключевыми причинами, оказывающими влияние на становление позитивной мотивации к учебе, являются предметное наполнение учебной дисциплины, способ взаимодействия педагога и обучающихся, а также характер учебно-познавательной деятельности. Сама по себе учебная информация вне интересов и потребностей обучающегося не имеет для него какого-либо значения и не побуждает к активной познавательной деятельности. Следовательно, учебный материал необходимо преподавать в такой форме, чтобы вызвать эмоциональную реакцию обучающихся и стимулировать их познавательные психические процессы [10, с. 14].

Для развития интереса и желания к изучению иноязычной коммуникативной культуры важно стимулировать обучающихся на начальном этапе ее формирования и создать им необходимые условия. При этом важно обеспечить понимание обучающимися необходимости интенсивной самостоятельной работы по прохождению уроков в мобильном приложении Duolingo и само-

развитию умений и навыков по изучаемым видам речевой деятельности для успешного овладения иноязычной коммуникативной культурой. Также необходимо адаптировать обучающихся к новым образовательным условиям, так как этот этап является базовым для последующих этапов.

По мнению Г. А. Балыкиной, наличие постоянной и систематической обратной связи обучающихся с педагогом, регулярное использование рейтинга самооценки позволяет перейти к взаимному оцениванию и совместному участию в обсуждении достижений общей учебной деятельности. Она считает способность задействовать механизмы самоконтроля при выполнении различных интерактивных и творческих заданий одной из основ эффективной реализации речевой практики [11, с. 111].

Описывая в целом представленные условия, следует подчеркнуть, что успешное обучение с применением средств цифровых технологий, обеспечение их положительного влияния на качество знаний обучающихся, развитие у них интегративного мышления и целостной системы знаний возможны только при комплексном создании рассмотренных выше условий.

Заключение

Таким образом, в статье представлен опыт описания структурно-логической модели формирования иноязычной коммуникативной культуры обучающихся основной школы средствами цифровых технологий, которая характеризуется последовательностью, взаимосвязанностью компонентов и системностью. Перспективами дальнейших исследований в контексте освещенной проблемы является апробация модели в условиях реального образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 года (утв. постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751). URL: https://sch1231.mskobr.ru/files/nacional_naya_doktrina_obrazovaniya_v_rossijskoj_federacii_utverzhdena_postanovleniem_pravitelstva_rf_ot_04_10_2000_751.pdf (дата обращения: 20.04.2020).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
3. Соколова Э. Я. Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5. С. 607–610.
4. Арапова С. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников в мультимедийном образовательном пространстве: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Пермь, 2015. 236 с.
5. Эминова Э. Р. Уровень готовности обучающихся СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек» к использованию цифровых технологий в обучении иноязычной коммуникативной культуре // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2019. № 5. С. 140–144.
6. Карманова Н. А., Садвокасова Л. А. Обучение иностранным языкам в современной школе. Барнаул: ФГБОУ ВО «АлтГПУ», 2017. 110 с.
7. Мустафаева Э. Обучение устной разговорной английской речи с использованием проектной методики студентов старших курсов неязыковых специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Симферополь, 2017. 217 с.
8. Особенности УМК серии «Звездный английский» для 5–9 классов. URL: http://eschool.3dn.ru/Sved_ob_org/Obrazovanie/Prog_i_annotac/English/osobennosti_umk_serii_zvjozdnyj_anglijskij_5-9_kla.pdf (дата обращения: 20.04.2020).
9. Эминова Э. Р. Структурные компоненты иноязычной коммуникативной культуры в изучении иностранного языка обучающимися общеобразовательной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 2 (27). С. 276–280.
10. Четвертак С. В. Учебная деятельность школьников: из практики мотивации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 1. С. 13–16.
11. Балыкина Г. А. Проблема контроля языковой подготовки студентов в неязыковых вузах // Социокультурные проблемы языка и коммуникации: сб. науч. тр. Саратов, 2011. Вып. 7. С. 111–115.

REFERENCES

1. Natsionalnaya doktrina obrazovaniya v RF na period do 2025 goda (utv. postanovleniem Pravitelstva RF ot 04.10.2000 № 751). Available at: https://sch1231.mskobr.ru/files/natsional_naya_doktrina_obrazovaniya_v_rossijskoj_federacii_utverzhdjena_postanovleniem_pravitelstva_rf_ot_04_10_2000_751.pdf (accessed: 20.04.2020).
2. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 48 p.
3. Sokolova E. Ya. Analiz potentsiala internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*. 2015, No. 5, pp. 607–610.
4. Arapova S. A. Formirovanie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii shkolnikov v multimediynom obrazovatelnom prostranstve. *PhD dissertation (Education)*. Perm, 2015. 236 p.
5. Eminova E. R. Uroven gotovnosti obuchayushchikhsya SOSh FGBOU «MDTs «Artek» k ispolzovaniyu tsifrovyykh tekhnologiy v obuchenii inoyazychnoy kommunikativnoy culture. *Pedagogicheskiy eksperiment: podkhody i problemy*. 2019, No. 5, pp. 140–144.
6. Karmanova N. A., Sadvokasova L. A. *Obuchenie inostrannym yazykam v sovremennoy shkole*. Barnaul: FGBOU VO «AltGPU», 2017. 110 p.
7. Mustafaeva E. Obuchenie ustnoy razgovornoj angliyskoy rechi s ispolzovaniem proektnoy metodiki studentov starshikh kursov neyazykovykh spetsialnostey. *PhD dissertation (Education)*. Simferopol, 2017. 217 p.

8. Osobennosti UMK serii "Zvezdnyy angliyskiy" dlya 5–9 klassov. Available at: http://eschool.3dn.ru/Sved_ob_org/Obrazovanie/Prog_i_annotac/English/osobennosti_umk_serii_zvjozdnyj_anglijskiy_5-9_kla.pdf (accessed: 20.04.2020).
9. Eminova E. R. Strukturnye komponenty inoyazychnoy kommunikativnoy kultury v izuchenii inostrannogo yazyka obuchayushchimisya obshcheobrazovatelnoy shkoly. *Az-
imut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2019, No. 2 (27), pp. 276–280.
10. Chetvertak S. V. Uchebnaya deyatel'nost' shkolnikov: iz praktiki motivatsii. *Munitsipalnoe
obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. 2012, No. 1, pp. 13–16.
11. Balykina G. A. Problema kontrolya yazykovoy podgotovki studentov v neyazykovykh
vuzakh. In: *Sotsiokulturnye problemy yazyka i kommunikatsii. Coll. of scientific papers*.
Saratov, 2011. Vyp. 7. S. 111–115.

Тархан Ленуза Запаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики», Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

e-mail: lenuza0301@gmail.com

Tarkhan Lenuza Z., ScD in Education, Professor, Chairperson, Technology and design of clothing and professional pedagogy Department, Crimean Engineering Pedagogical University, Simferopol

e-mail: lenuza0301@gmail.com

Эминова Эльзара Репатовна, учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа, Международный детский центр «Артек», аспирант, кафедра «Технологии и дизайна одежды и профессиональной педагогики», Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

e-mail: elzaraem@mail.ru

Eminova Elzara R., teacher of English, secondary school, International Children's Center „Artek“, Postgraduate student, Technology and Design of Clothing and Professional Pedagogy Department, Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol

e-mail: elzaraem@mail.ru

Статья поступила в редакцию 29.04.2020

The article was received on 29.04.2020

УДК 376
ББК 74.3

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-158-164

МЕХАНИЗМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ¹

Т. В. Кузьмичева, Ю. А. Афонькина

Аннотация. Инклюзивное образование – одна из актуальных и сложных проблем современности. По причине как особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и наличия разного рода барьеров в образовательной среде, эти дети смогут освоить образовательную программу только при создании специальных образовательных условий. Одним из условий обеспечения включенности обучающихся с ОВЗ в образовательную среду и достижения результативности, по мнению авторов, является ее индивидуализация. Цель статьи – обоснование механизмов индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Ее задачи состоят в проблематизации категории индивидуализации образовательной среды, разработке понятийной категории индивидуализации, а также в обоснованном и непротиворечивом описании ее механизмов на основе адекватных проблематике научных подходов. Для решения поставленных задач авторами использовались теоретические методы (анализ, синтез, обобщение), а также метод экспертных оценок. В результате раскрыты сущность и эвристические возможности интегративного и средового подходов для обеспечения индивидуализации образовательной среды, определена субъектность как аспект их взаимосвязи, описаны механизмы индивидуализации, среди которых создание средовых комплексов, рефлексивный анализ и взаимодействие специалистов школы в направлении выявления и учета в ходе всех этапов сопровождения обучающегося с ОВЗ его образовательных потребностей. Авторами подчеркивается, что индивидуализация образовательной среды возможна только при условии, что она будет изменяться педагогами в соответствии с тонкой и точной дифференциацией образовательных потребностей ребенка, проявляющейся в особенностях индивидуального психосоциального развития.

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00811 «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях»).

© Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, индивидуализация, образовательная среда, субъектность, средовый подход, интегративный подход.

MECHANISMS OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT WITHIN THE CONDITIONS OF INCLUSION

T. V. Kuzmicheva, Yu. A. Afonkina

Abstract. *Inclusive education in the current situation, while remaining a complex problem that needs to be addressed, is acquiring new research perspectives. Due to both the peculiarities of the psychophysical development of children with special health care needs and the presence of various kinds of barriers in the educational environment, these children will be able to master the educational program only when special educational conditions are created. As a condition for ensuring the inclusion of students with special health needs in the educational environment and, accordingly, achieving its effectiveness, according to the authors, is its individualization. The purpose of the article is to scientifically substantiate the mechanisms of individualization of the educational environment in the conditions of inclusive education of students with special health needs. Its tasks are to problematize the category of individualization of the educational environment, to develop a conceptual category of individualization, as well as to provide a well-grounded and consistent description of its mechanisms based on scientific approaches adequate to the problematic. To solve the set tasks, the authors used theoretical methods (analysis, synthesis, generalization), as well as the method of expert assessments. Its result is the disclosure of the essence and heuristic possibilities of integrative and environmental approaches to ensure the individualization of the educational environment, the definition of subjectivity as an aspect of the relationship, a reasonable description of the mechanisms of individualization, such as the creation of environmental complexes, reflexive analysis and interaction of school specialists in the direction of identifying and accounting during all stages of accompanying a student with special health care needs and his educational needs. In the conclusion, the authors emphasize that the individualization of the educational environment is possible only if it is changed by teachers in accordance with the fine and precise differentiation of the educational needs of a child, manifested in the characteristics of individual psychosocial development.*

Keywords: *inclusive education, students with special health care needs, individualization, educational environment, subjectness, environmental approach, integrative approach.*

Сегодня проблема инклюзивного образования приобретает новые исследовательские ракурсы, оставаясь сложной и недостаточной решенной. Для успешного включения обучающихся с ОВЗ в инклюзивную образовательную среду очевидна необходимость существенной трансформации всех ее аспектов, что может быть осуществлено только на серьезной научной основе.

Инклюзивное образование детей с ОВЗ – это реалии сегодняшнего дня и ближайшей

перспективы. Очень важно понимать, что целью и задачами организации инклюзивного образования является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Этот процесс направлен на достижение детьми с ОВЗ образовательных результатов, сопоставимых с результатами их сверстников с условно нормативным развитием.

По причине как особенностей психофизического развития детей с ОВЗ, так и

наличия разного рода барьеров в образовательной среде, эти дети смогут освоить образовательную программу только при создании специальных образовательных условий. Эффективность этих условий определяется их соответствием особенностям индивидуального психосоциального развития обучающихся с ОВЗ и определяемых этими особенностями вариантами индивидуальных образовательных маршрутов.

В качестве условия обеспечения включенности обучающихся с ОВЗ в образовательную среду и, соответственно, достижения доступности и качества образования, по нашему мнению, выступает ее индивидуализация. В связи с этим актуализируется фундаментальная задача современной педагогической науки, связанная с теоретико-методологическим и эмпирическим анализом педагогических механизмов и способов индивидуализации на уровнях начального общего и основного общего образования обучающихся с ОВЗ. Под индивидуализацией мы понимаем процесс существенных для эффективного решения задач воспитания и обучения трансформаций образовательной среды на основе учета особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Процесс индивидуализации способен привести к действенным преобразованиям традиционной образовательной практики, к достижению необходимых для продвижения инклюзии изменений. Однако несмотря на значительные усилия, предпринимаемые педагогами в отношении включения обучающихся с ОВЗ, следует отметить, что далеко не всегда удается в достаточной степени адаптировать образовательную деятельность к потребностям обучающихся. Нередко педагоги, в своем большинстве декларируя важность индивидуализации в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике, пытаются достичь ее привычными, неинклюзивными способами, используют отдельные разрозненные попытки так или иначе изменить свои годами наработанные действия или имитируют индивидуализацию. В результате создается противоречие

содержательно-смысловых и инструментальных аспектов их профессиональной деятельности, что придает ей бессистемность и непоследовательность, искажая сущность инклюзивного образования, снижая толерантность и продуцируя конфликты ожиданий (самих педагогов, родителей, обучающихся).

Таким образом, в образовательной среде появляются разного рода барьеры, препятствующие достижению качества инклюзивного образования. Речь идет не только о недостаточной физической доступности пространства, но и о барьерах включения ребенка в образовательную среду, удержания в ней и достижения им высоких образовательных результатов, как академических, так и социальных, на основе учета особенностей его индивидуального психосоциального развития.

Индивидуализация образовательной среды как важное условие достижения качества инклюзивного образования не только состоит в применении индивидуализированных форм и приемов обучения, но и требует трансформации и установления взаимосвязи всех ее компонентов.

В исследованиях А. В. Хуторского [1], В. А. Ясвина [2] и др., посвященных изучению структуры образовательной среды, авторы выделяют три основных компонента: социальный, материальный и содержательный.

Анализ подходов И. А. Коробейникова, Т. В. Кузьмичевой [3], Т. А. Соловьевой [4] и других авторов к проблеме индивидуализации позволяет нам представить ее сущность как проектирование и применение системы педагогических инструментов, позволяющих создавать уникальное сочетание ресурсов образовательной среды, которые смогут обеспечить объективацию и развитие потенциальных возможностей обучающегося как субъекта деятельности на основе дифференциации образовательных маршрутов.

Важную научную задачу исследования мы видим в теоретико-методологическом обосновании механизмов такой дифференциации, которые позволят операционали-

зировать процесс индивидуализации образовательной среды для обучающихся с ОВЗ. На наш взгляд, такие возможности создают средовой и интегративный подходы.

Средовой подход в образовании (Ю. С. Мануйлов [5], В. И. Слободчиков [6] и др.) рассматривает среду как источник социокультурного опыта. Она выступает не только окружением человека, но, прежде всего, сферой проявления и формирования его активности, обладающей комплексом «влияний и условий», которые образуют структуру образовательной среды.

Структурные компоненты образовательной среды образуются ее ресурсами (Ю. А. Афонькина [7], С. Н. Гайдукевич [8]). С точки зрения включения обучающихся с ОВЗ в образовательную среду, на наш взгляд, следует выделить методические (дидактические, информационные, диагностические, коррекционно-развивающие), организационные (информационные, инфраструктурные, дисциплинарные) и социальные (смысловые и операционные) ресурсы, раскрывающие ее компоненты с точки зрения индивидуализации.

Для обеспечения индивидуализации образовательной среды эффект имеют не ресурсы как таковые, а их разнообразие, от чего зависит влияние среды на личность: позитивное – при их широте и негативное – при их сужении. Также важным моментом является упорядочивание ресурсов в соответствии с образовательными целями и их «приближение к ребенку» путем целесообразной организации его образовательной деятельности. В практической плоскости это проявляется в использовании индивидуализированных способов организации образовательной среды и создании средовых комплексов, объединяющих ресурсы в разном сочетании с учетом образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ. Взаимодействие ресурсов друг с другом, вариативность их сочетаний делает образовательную среду открытой, гибкой, саморегулирующейся и позволяет преодолеть жесткую директивность всех компонентов образовательной деятельности, образуя существенные препятствия к включению обучающегося с ОВЗ, что позво-

ляет ему достигать высоких образовательных результатов. Тем самым обеспечивается эффективное управление индивидуализацией образовательного процесса.

В трансформации образовательной среды с целью включения ребенка с ОВЗ ключевая роль отводится активности всех заинтересованных лиц – ребенка, педагогов, родителей, которая является проявлением субъектной активности личности, приобретая особое значение в инклюзивном образовании, поскольку оно в современной ситуации, как подчеркивают А. А. Баранов и А. С. Сунцова [9], характеризуется неустойчивостью, значительной неопределенностью смысловых, содержательных и технологических компонентов. Неотъемлемая составляющая образовательной среды представлена системой отношений ее субъектов, реализующихся в ней посредством деятельности и общения, характеризующихся эмоциональной близостью педагога к детям и обеспечением поддерживающих практик, что является важным условием подлинной инклюзии.

Исходя из того, что в условиях инклюзивного образования трансформации образовательной среды являются предметом усилий многих специалистов школы, в качестве важного методолого-теоретического похода к определению механизмов ее индивидуализации выступает интегративный подход, раскрывающий способы взаимодействия педагогов на всех этапах психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ (Т. В. Кузьмичева [10]). Уход от автономности в целях, задачах, способах коррекции, акцент на продуктивную совместную работу, согласованное и конструктивное сотрудничество, взаимодействие и профессиональная взаимопомощь педагога и специального психолога в работе с обучающимся является основной идеей проведенного автором исследования. При совместном осуществлении диагностического этапа психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ теоретические знания и практические умения педагогов, дефектологов, логопедов и психологов позволяют им максимально точно выявить

особенности индивидуального психосоциального развития обучающегося; установить иерархию имеющихся у ребенка трудностей обучения, обобщить и интерпретировать полученную информацию.

На этапе проектирования совместной деятельности в области сопровождения детей с ОВЗ педагоги осуществляют процесс перевода диагностических данных о ребенке в педагогические задачи; вносят изменения в адаптированные основные образовательные программы, индивидуальные образовательные маршруты; отбирают методический материал для реализации поставленных задач.

Совместная реализация практического этапа предполагает осуществление педагогами и психологом мониторинга динамики индивидуального психосоциального развития ребенка в специально созданных образовательных условиях и своевременное внесение коррективов в индивидуальный образовательный маршрут ребенка. Взаимодействие специалистов (учителей, психологов, дефектологов, логопедов) основано на решении новых профессиональных задач и инструментов индивидуализации образовательной среды как составляющих процесса проектирования вариативного образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на основе учета его особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей и совокупности средовых ресурсов.

Объединяющим аспектом в рассмотрении проблемы индивидуализации образовательной среды с позиции средового и интегративного подхода является субъектность. В отечественной психолого-педагогической науке сложилось представление о том, что субъектность проявляется в способности человека осуществлять преобразование своей жизнедеятельности, оценивать эффективность способов своей активности, своей деятельности, осуществлять самоконтроль процесса и результата деятельности и ее саморегуляцию. Данные характеристики позволяют утверждать, что с позиции субъектности механизмом индивидуализации образовательной среды выступает рефлексивный анализ всех структурных компонен-

тов своей деятельности: педагогом – профессиональной, обучающимся – учебной, родителями – воспитательной, посредством чего приобретается и осмысливается опыт, становясь основой для прогнозирования развития самого себя и среды. Так, в условиях инклюзивного образования предметом рефлексии педагога выступает влияние изменяемых им условий образовательной среды на динамику психосоциального развития обучающегося с ОВЗ, что демонстрирует степень удовлетворения его особых образовательных потребностей на основе дифференциации таких условий.

При изучении проблемы индивидуализации актуализируется категория субъектности, заложенная С. Л. Рубинштейном [11]. Ценности как смысловые основания субъектной активности фиксируются в способах деятельности участников образовательного процесса, являясь первичными по отношению к ее операционально-технологической стороне. С точки зрения субъектности (включенности) человек является не продуктом среды, а образует с ней диалектическое единство, изменяясь и изменяя образовательную среду. Многие барьеры инклюзивного образования связаны с тем, что так или иначе влияет на изменения среды педагог, а ребенок только пассивно «потребляет» созданные для него ресурсы, его роль в средовых трансформациях минимальна.

Итак, в свете проанализированных методолого-теоретических подходов в качестве механизмов индивидуализации образовательной среды следует выделить создание средовых комплексов, рефлексивный анализ всех компонентов деятельности, продуктивное взаимодействие специалистов на всех этапах психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ. Индивидуализация образовательной среды возможна только при условии, что она будет изменяться педагогами в соответствии с тонкой и точной дифференциацией образовательных потребностей ребенка, проявляющейся в особенностях индивидуального психосоциального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской А. В. Принцип человекообразности в инклюзивном образовании // Вестн. Ин-та образования человека. 2019. № 1. С. 6–17.
2. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 366 с.
3. Коробейников И. А., Кузьмичева Т. В. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 97–106.
4. Соловьева Т. А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: дис. ... на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.03. М., 2018. 372 с.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М. – Н. Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. 155 с.
6. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. М.: Педагогика, 1995. 422 с.
7. Афонькина Ю. А. Повышение ресурсности социальных сред для независимой жизни людей с инвалидностью: моногр. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2019. 94 с.
8. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти, 2007. С. 34–46.
9. Баранов А. А., Сунцова А. С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе // Образование и науки. 2020. Т. 22. № 2. С. 29–52.
10. Кузьмичева Т. В. Индивидуализация образования младших школьников с ЗПР как предмет профессионального диалога будущего учителя и специального психолога // Вестн. Череповецкого гос. ун-та. 2019. № 4 (91). С. 177–187.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

REFERENCES

1. Khutorskoy A. V. Printsip chelovekosoobraznosti v inklyuzivnom obrazovanii. *Vestn. In-ta obrazovaniya cheloveka*. 2019, No. 1, pp. 6–17.
2. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moscow: Smysl, 2001. 366 p.
3. Korobeynikov I. A., Kuzmicheva T. V. Osvoenie professionalnykh kompetentsiy budushchimi pedagogami i psikhologami v khode sovmestnoy podgotovki v vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019, Vol. 28, No. 6, pp. 97–106.
4. Solovyeva T. A. Sistemnyy podkhod k organizatsii vkl'yucheniya mladshikh shkolnikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v obshcheobrazovatel'nuyu sredu. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2018. 372 p.
5. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitanii*. Moscow – Nizhny Novgorod: Un-t Ros. akad. obrazovaniya, 2002. 155 p.
6. Slobodchikov V. I. *Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya tseley obrazovaniya v prostranstve kultury. Nove tsennosti obrazovaniya*. Moscow: Pedagogika, 1995. 422 p.
7. Afonkina Yu. A. *Povyshenie resursnosti sotsialnykh sred dlya nezavisimoy zhizni lyudey s invalidnostyu: monogr.* Krasnoyarsk: Nauchno-innovatsionnyy tsentr, 2019. 94 p.
8. Gaydukevich S. E. Sredovoy podkhod v inklyuzivnom obrazovanii. In: *Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy*. Minsk: Chetyre chetverti, 2007. Pp. 34–46.
9. Baranov A. A., Suntsova A. S. Razvitie subyektnoy pozitsii studentov v protsesse stazher-skoj praktiki v inklyuzivnoy shkole. *Obrazovanie i nauki*. 2020. Vol. 22, No. 2, pp. 29–52.

10. Kuzmicheva T. V. Individualizatsiya obrazovaniya mladshikh shkolnikov s ZPR kak predmet professionalnogo dialoga budushchego uchitelya i spetsialnogo psikhologa. *Vestn. Cherepovetskogo gos. un-ta*. 2019, No. 4 (91), pp. 177–187.
11. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii*. St. Petersburg: Piter, 2000. 712 p.

Кузьмичева Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, директор Психолого-педагогического института, Мурманский арктический государственный университет

e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Kuzmicheva Tatiana V., PhD in Education, Associate Professor, Special Pedagogy and Special Psychology Department, Director, Psychological and Pedagogical Institute, Murmansk Arctic State University

e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Афонькина Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, Мурманский арктический государственный университет

e-mail: julia3141@rambler.ru

Afonkina Yulia A., PhD in Psychology, Associate Professor, Chairperson, Special Pedagogy and Special Psychology Department, Murmansk Arctic State University

e-mail: julia3141@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 15.09.2020

The article was received on 15.09.2020

УДК 378
ББК 74.48

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-165-175

ИНФОГРАФИКА КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРЕВОГИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Л. С. Алпеева, М. Е. Лихачева

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования инфографики с целью интенсификации учебного процесса и адаптации иностранных военнослужащих в инокультурном образовательном пространстве, а также для развития активных форм обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: инфографика, инфограмма, иностранные военнослужащие, языковая тревожность, лингвистическая тревога, интенсификация учебного процесса, адаптация, говорение.

THE USE OF INFOGRAPHICS AS A MEANS OF OVERCOMING THE LINGUISTIC ANXIETY OF FOREIGN SERVICEMEN IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

L. S. Alpeeva, M. E. Likhacheva

Abstract. The article deals with the use of infographics for intensifying of the educational process and adapting foreign servicemen in the foreign cultural educational space, as well as for developing active forms of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: infographics, infogram, foreign servicemen, linguistic anxiety, intensification of educational process, adaptation, speaking.

© Алпеева Л. С., Лихачева М. Е., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

На современном этапе развития науки и техники в век научно-технического прогресса главную ценность, без преувеличения, составляют компетентные специалисты, умеющие создавать инновационные технологии и внедрять их в различные сферы человеческой деятельности. В этой связи Российская Федерация оказывает странам-партнерам неоценимую помощь в подготовке высококвалифицированных специалистов, подтверждая конкретными примерами тот факт, что отечественные высшие учебные учреждения в состоянии предложить иностранным обучающимся достойный уровень образования.

В 2008 г. была принята «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». В ней среди задач, связанных с развитием образования, были отмечены следующие:

- «увеличение доли иностранных студентов, обучающихся в России, до 5 процентов от общего числа студентов, создание условий для подготовки в образовательных учреждениях обучающихся из государств-участников СНГ»,

- «привлечение квалифицированных иностранных специалистов, в том числе выпускников российских высших учебных заведений, молодежи из иностранных государств для обучения и стажировки в Российской Федерации» [1].

В «Военной доктрине» [2], утвержденной Указом Президента РФ В. В. Путина 26 декабря 2014 г. и являющейся главнейшим документом, который отражает официально принятые в государстве взгляды на развитие военной сферы, последовательно раскрывается идея расширения международного сотрудничества, в том числе и в области военного образования.

Если говорить о реальных показателях обучения иностранных специалистов за последнее время, то в данном случае рекомендовано обратиться к открытым источникам Министерства обороны. Подводя итоги 2019 г., главнокомандующий Сухопутных войск РФ генерал армии Олег Салюков на брифинге для военных атта-

ше иностранных государств подчеркнул, что за прошедшие несколько лет значительно увеличилась доля иностранных курсантов и слушателей в российских высших военных учебных заведениях. Вот что заявил главнокомандующий по данному вопросу: «Сейчас в военных вузах Министерства обороны обучаются свыше 5500 военнослужащих из 43 государств. В вузах Сухопутных войск обучается более 1300 иностранных военнослужащих свыше чем по 60 специальностям» [3]. Не следует забывать и про военно-морские учебные заведения: в 2019 г., к примеру, Военно-морская академия Санкт-Петербурга приняла на подготовительный курс почти 100 ИВС из различных стран; данный показатель является самым высоким по России.

По сравнению с началом XXI в. сегодня наблюдается рост числа иностранцев, желающих получить образование в нашей стране: это относится не только к военным, но и к гражданским вузам. Ряд исследователей, в частности Л. Н. Блинов и его коллеги, отмечают следующее: «Общее число иностранных студентов, обучающихся в образовательных учреждениях России, постоянно растет: в России около 600 вузов принимают в свои стены на учебу иностранных студентов <...>» [4, с. 103].

В связи с вышеизложенным вопросы инновационных методов, приемов и направлений развития методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) со всей остротой встают перед современными преподавателями. Существует и другая принципиально важная проблема в обучении РКИ, а именно – учет личности иностранного студента. Это обусловлено тем, что Федеральный закон об образовании № 273-ФЗ [5] требует применения синергетического подхода, установления междисциплинарных связей, внедрения в образовательный процесс форм субъектно-субъектного обучения.

Кроме решения перечисленных выше задач, преподаватель обязан уделять большое внимание воспитанию, развитию творческой личности обучающегося. Выпускник должен уметь свободно реализовывать в

профессиональной сфере коммуникативную компетенцию, активно применять творческий подход, демонстрировать стремление к самообразованию, приобретению новых знаний в течение всей жизни.

В практике преподавания РКИ в военном вузе традиционно выделяют два этапа обучения: подготовительный курс и основной курс. На подготовительном курсе прибывший на учебу иностранный военнослужащий (далее – ИВС) осваивает русский язык как инструмент для получения профессиональных знаний в дальнейшем. От того, как будет сформирована его коммуникативная компетенция на данном этапе, зависит успешное обучение по основным профессиональным программам в будущем. Таким образом, подготовительный курс является наиболее важной стадией для формирования вышеозначенной коммуникативной компетенции. Поэтому необходимо как можно эффективнее выстраивать систему обучения именно в рамках начального этапа.

В результате анализа современной методической литературы, а также по итогам интерактивного общения с преподавателями кафедр русского языка, осуществляющими обучение в военных вузах Санкт-Петербурга и других регионов России, выяснился принципиальный факт: большинство специалистов РКИ в рамках военной системы образования используют коммуникативную методику преподавания. Данная методика развивает эффективные способы общения и передачи информации, а также предлагает различные формы продуктивной совместной деятельности. Все вышеперечисленное помогает реализовывать субъектно-субъектный подход через организацию диалога между преподавателем и обучающимися, сохраняя активную роль последних в процессе получения знаний.

Для организации динамичного и результативного процесса обучения в методике преподавания РКИ используются различные формы деятельности: дискуссия, обсуждение, решение коммуникативных задач, применение определенных наборов тем и заданий, которые активизируют общение, мотивируют уча-

щихся к продуцированию высказываний. Одним из средств организации активных форм обучения является инфографика.

История инфографики насчитывает уже не одно десятилетие (а если рассматривать данное явление шире, то можно допустить присутствие инфографических элементов даже в наскальных рисунках эпохи палеолита).

Впервые использование приемов инфографики в целях наглядного и доступного представления данных в СМИ было реализовано в 1982 г. американскими журналистами, работавшими в издательской компании "USA TODAY". Новый способ визуализации информации встретил восторженные отклики у читателей. Позднее Альберто Каиро, автор популярного труда о визуализации "The Functional Art", высказал мнение о том, что инфографика – «это прежде всего инструмент, позволяющий глазам и мозгу понимать то, что обычно находится за пределами нашего естественного восприятия» [6]. При этом, по мнению специалиста, любая графика, очевидно, должна быть визуально привлекательной, однако ее первостепенной задачей все же остается объяснение данных.

Под термином «инфографика» понимается наглядная презентация той или иной информации. Это графический способ передачи сведений различного характера, зрительное отображение какого-либо материала. Инфографика представляет собой «визуализацию данных или понятий, цель которой – представить аудитории сложную информацию так, чтобы она могла быть быстро воспринята и легко понята» [7, с. 12]. Инфографику можно трактовать как специфический вид иллюстрации, в котором процесс передачи знаний оказывается совмещенным с правильно выполненным дизайном, что способствует возможности в краткой форме донести какие-либо сообщения до аудитории при минимальных затратах времени и усилий со стороны преподавателя. Посредством инфографики мы передаем изображения, наделенные значительно большим смыслом и информационно более насыщенные, чем их

буквальные значения. Инфографика способствует тому, что любые структуры, представленные средствами визуальной наглядности, обладают значительной информационностью, становясь необходимым дополнением к текстовой информации. Подобные визуализированные структуры охватывают тему в полном объеме, уточняя ее, восполняя недостающие детали.

В настоящее время представление различных данных и знаний посредством иллюстраций и графических изображений считается актуальным и эффективным для большинства источников информации. Это связано с тем, что усвоение современными обучающимися информационных структур не является последовательным, поскольку они видят картину в целом и воспринимают информацию по принципу клипа: иными словами, мы сталкиваемся с так называемым «клиповым мышлением», которое характеризуется ориентацией не на восприятие письменного текста, а в большей степени – на перцепцию зрительных образов: рисунков, эмблем, схем, коллажей, диаграмм различных видов (организационных, технологических и диаграмм-трендов), гистограмм, номограмм (линейных, круговых, точечных и т. д.), карт, планов-графиков и др. Восприятие обучающихся в наши дни свойственна упрощенная обработка визуальной информации: вот почему они все чаще предпочитают различные изображения и мультимедиаобъекты текстовым источникам.

Вследствие перечисленных тенденций у преподавателей РКИ появляется необходимость в создании учебно-методического комплекса, где познавательная информация, направленная на генерацию нового знания, насыщается иллюстративными блоками. Использование таких блоков помогает решать ряд педагогических задач: соблюдать принцип наглядности, обеспечивать образное представление знаний и учебных действий, передавать курсантам новый материал в запоминающейся форме, совершенствовать у обучающихся умение распознавать поступающие образы и на основе этого осуществлять развитие их критического мышления, активи-

зировать учебную и познавательную деятельность курсантов, повышать их визуальную грамотность и визуальную культуру, формировать у учащихся стремление к анализу материала, установлению причинно-следственных связей и составлению прогнозов развития учебной ситуации. Инфографика дает стимул курсантам к продуцированию содержательных выводов, «так как вниманию представляется не только текст, изображения, цифры, графики, а сбалансированный визуальный ряд» [8, с. 394]. Решение всех указанных задач в целом способствует реализации интенсификации обучения.

Нужно отметить, что инфограмма является международной тенденцией подачи информации. Она зачастую оказывается понятна даже без знания языка, так как может посредством цифр и изображений достаточно полно представить новый материал, заставить проанализировать его и сделать собственные выводы. Это свойство инфограммы актуально на подготовительном курсе, когда активно идет процесс адаптации ИВС к инокультурной образовательной среде. В этот период учащиеся испытывают дефицит коммуникативных средств как в ходе получения информации, так и в момент ее выражения. Посредством использования инфографики преподаватель может ускорить адаптацию курсантов к новым условиям жизни и учебы, снять психологический барьер и помочь им преодолеть состояние «лингвистической тревоги». Особенно это актуально на второй стадии адаптации, которая, согласно наблюдениям ученых-этнопедагогов, наступает спустя полтора-два месяца с момента начала изучения русского языка. Именно тогда появляется «эффект перенасыщения информацией»; результатом его становится низкая степень усвоения нового материала и резкое снижение темпов обучения. Этот период длится обычно от одной до трех недель, затем происходит качественный скачок, и обучающийся снова может демонстрировать высокий уровень восприятия, осмысления и запоминания знаний.

Опишем вкратце сущность и признаки состояния «лингвистической тревоги»

(другое название – «языковая тревожность», «тревожность в овладении иностранными языками» – “*foreign language anxiety*”). Взрыв исследовательского интереса к данному явлению наблюдался в конце прошлого века. Однако в советской психологии термин появился раньше – в 1970–1980-х гг. его можно было встретить в научных трудах Л. Топуридзе и Н. Имедадзе. Грузинские исследователи описывают это явление как «особенное состояние эмоциональной напряженности, которое возникает у многих впечатлительных субъектов при овладении иностранным языком» [9, с. 133]. В зарубежных работах, посвященных вопросам лингвистической тревоги, отмечается, что подобное состояние оказывает тормозящее, «дебилитативное» влияние на процесс изучения иностранного языка; причем вышеназванному отрицательному влиянию оказываются подвержены даже способные и умные обучающиеся. Мы склонны рассматривать языковую тревожность как индивидуальную психологическую особенность, которая проявляется в повышенной склонности обучающегося испытывать страх, беспокойство за результаты собственной деятельности; перечисленные эмоциональные состояния острее всего дают о себе знать на начальной стадии знакомства с иностранным языком; они сопровождаются неуверенностью субъекта в способности осуществить адекватный, естественно заверченный коммуникативный акт, то есть выразить полно ту или иную интенцию с помощью правильно подобранных коммуникативных средств и добиться необходимой ответной реакции собеседника. По словам И. Ф. Аршавы, «субъектам с высоким уровнем языковой тревожности присущ очень высокий уровень опасения сделать ошибки, что и порождает данное состояние» [10, с. 425–427].

В отличие от языкового барьера лингвистическая тревога предполагает наличие в арсенале коммуниканта достаточно большого количества речевых моделей; однако знание данных моделей не упорядочено, характеризуется хаотичностью, что неизменно приводит к возникновению эмоциональной усталости

на фоне обилия информации и вызывает неуверенность говорящего в процессе использования языковых и речевых средств.

Исследователь Хорвиц с коллегами в 1986 г. выразил мысль, что лингвистическая тревога имеет три главных источника: «<...> 1) напряженность, испытываемая субъектом в процессе межличностной коммуникации; 2) страх получения негативной оценки со стороны окружающих при недостаточном уровне владения иностранным языком; 3) так называемая “тестовая тревожность”, возникающая в связи с предстоящей проверкой уровня владения изучаемым языком <...>» [11, с. 125–132].

Что касается когнитивных эффектов, которые возникают вследствие наличия у обучающихся лингвистической тревоги, то они могут приводить к весьма вредным последствиям. Так, известны эксперименты, когда испытуемым предлагалось выполнить несложную операцию: прослушать названия некоторых чисел на иностранном языке и записать их. Выяснилось, что сам факт представления информации на чужом языке (при том, что испытуемые накануне прекрасно усвоили названия каждой из цифр) вызывал снижение у них скорости восприятия и записывания.

Анализируя этот феномен, исследователи отмечают, что тревожные субъекты не могут сконцентрировать внимание на восприятии звучащей речи, когда она подается на иностранном языке, так как тревожность нарушает процесс восприятия и переработки информации. Установлено, что субъекты с аналогичным уровнем владения иностранным языком, но с отсутствием языковой тревожности более эффективно сортируют и обрабатывают поступающую информацию.

Итак, вывод ко всему вышесказанному таков: несмотря на то, что причины феномена языковой тревожности окончательно не определены, достоверно установлено, что он всегда негативно отражается на процессах познания, протекающих у субъекта, и снижает уровень достижений в академической деятельности, направленной на овладение иностранным языком.

В борьбе с преодолением состояния «лингвистической тревоги» инфографика является одним из самых эффективных инструментов, так как (мы писали об этом выше) она в большинстве случаев оказывается понятной всем участникам процесса общения, включая тех, кто не обладает знанием разнообразных лексических единиц и грамматических структур; кроме того, инфографика по своей природе является наглядным средством передачи информации и, следовательно, она привычна для современного обучающегося, наделенного клиповым мышлением. Инфографические модели располагают учащихся к характеристике ситуации, изложенной в визуальном формате, и, соответственно, стимулируют участников образовательного процесса к продуцированию высказываний, к ведению дискуссии. При этом основа для дискуссии становится доступной пониманию иностранцев за счет зарисовок, диаграмм, схем, карт и других визуальных объектов. Таким образом, у обучающихся формируется фундамент для адекватного осмысления и эффективного усвоения информации, также появляется уверенность в возможности успешного выражения своей точки зрения с помощью простейших речевых конструкций, например: «здесь я вижу...», «слайд показывает...», «я думаю, это правильно / я думаю так...».

Таким образом, актуальность и полезность использования инфографики на занятиях по РКИ не вызывает сомнения. Ресурсы инфографики повышают продуктивность освоения лексических, грамматических, фонетических особенностей современной языковой системы, способствуют развитию умений в области чтения, аудирования, письма, говорения. Однако, как было указано выше, одним из самых важных аспектов современной коммуникативной методики является непосредственное участие ИВС в общении, их выход в речь. Именно поэтому в нашей статье внимание будет уделено анализу роли инфографических объектов в обучении говорению.

Э. Г. Азимов, А. А. Леонтьев и Е. И. Пассов определяют говорение как «продуктивный

вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение» [12, с. 49]. По мнению исследователей, обучение говорению в условиях вузов предусматривает развитие у учащихся умения выражать мысли в устной форме при помощи нейтральных средств языка и являет собой одну из главных целей обучения иноязычной речи. С учетом главенствующей роли коммуникативного подхода в преподавании русского языка большое значение в настоящее время уделяется обучению иностранцев продуцированию спонтанной, неподготовленной речи, содержащей высказывания, адекватные конкретной ситуации общения. Задача преподавателя – развить у обучающегося умения, относящиеся как к области инициативного говорения, так и к сфере высказывания, служащего для выражения ответной реакции на реплику собеседника. И те и другие умения одинаково важны для осуществления контакта между коммуникантами и служат достижению различных целей общения, будь то решение определенных вопросов (бытовых, учебных, личных, социальных или профессиональных) либо получение позитивных эмоций от непринужденной дружеской беседы. Итак, какая бы цель ни ставилась перед участниками акта общения, функция преподавателя остается неизменной: совершенствовать навыки неподготовленной творческой речи, необходимые для успешной реализации процесса естественной коммуникации. Решению данной задачи способствует использование средств, которыми располагает инфографика.

Информационная графика содержит неизмеримо большее количество новых сведений по сравнению с традиционными текстовыми структурами; это позволяет развивать у учащихся навыки управления механизмом выбора необходимых для конструирования речи компонентов из предлагаемого разнообразия информационного материала. Элементы инфографики, используемые на уроках РКИ, априори богаты ключевой лексикой, составляющей тот

необходимый минимум, без которого невозможно создание сколько-нибудь приемлемого, адекватного высказывания.

Как известно, визуальная информация составляет до 70% от всего потока поступающих данных. По многочисленным наблюдениям специалистов, материал, продемонстрированный на большом экране и дополненный использованием яркой гаммы красок, вызывает у реципиента интерес, эмоциональный всплеск, в отличие от текстов, введенных в структуру занятия традиционным графическим способом. Как известно, то, что воспринимается обучающимися с явным интересом и порождает в них увлеченность, столь необходимую при овладении новым, ранее неизвестным материалом, запечатлевается в памяти на более долгий срок. Изученные на занятии посредством инфографики компоненты языковой системы занимают свою прочную нишу в ячейках памяти обучающихся с тем, чтобы в нужный момент общения быть подвергнутыми процессу комбинирования, вступлению в новые языковые связи, актуальные для данной коммуникативной ситуации.

Инфографика, реализует принцип визуализации изучаемого материала путем создания графиков, диаграмм, схем, разнообразных художественных зарисовок и демонстрации взаимоотношений между данными объектами на экране компьютера, способствует усилению у иностранных курсантов потребности в комментировании увиденного, в выражении собственного мнения по поводу просмотренных изображений, в высказывании согласия или несогласия с представленным материалом – а все вышеперечисленные действия являются необходимыми условиями развития навыков успешного построения устного высказывания, то есть неотъемлемыми составляющими процесса обучения говорению.

Характеризуя инфографические средства, следует обозначить различия между инфографикой и набирающим популярность понятием НЛП-графика. Под последним термином мы понимаем особый системный подход, основанный на использо-

вании ресурсов нейролингвистического программирования как особого психологического направления. Использование НЛП-графики предполагает механистичность, внимание к языку и практический подход. Графические символы и зрительные образы в рамках применения НЛП-графики направлены в основном на развитие скрытых механизмов памяти. Средства НЛП-графики призваны помочь учащимся получить представление о структуре предмета в целом, а значит, лучше понять его основные свойства и быстрее запомнить его специфику. Используют их и при обучении составлению заметок, конспектов и записей лекций. Инфографика же способствует повышению доступности изложения нового материала, скорейшему его пониманию и эффективному усвоению учащимися за счет использования запоминающихся образов, а также благоприятствует развитию навыков устной речи.

Инфографические ресурсы при решении проблемы совершенствования умений говорения могут быть полезны по той причине, что их использование предусматривает участие курсантов в процессе визуального творческого изложения текста. А ведь известно, что творческая составляющая – важнейший элемент организации учебных диспутов, дебатов, круглых столов, дискуссий на заданные и свободные темы. Во время спонтанного говорения, стимулированного средствами инфографики, включаются механизмы конструирования учащимися речевых единиц и механизмы упреждения высказываний. Также при самостоятельном творческом описании воспринятых и проанализированных учащимся зрительных объектов проявляется уникальность и неповторимость его личности: это служит цели осуществления индивидуализации процесса обучения и соблюдения принципа дифференцированного подхода к преподаванию.

Среди других преимуществ использования инфографических средств при обучении говорению можно отметить экономию преподавателем времени на подготовку

материалов к уроку и сокращение продолжительности этапа введения нового материала. Это обусловлено тем, что ресурсы инфографики позволяют преподавателю объяснять незнакомые понятия, явления значительно быстрее и эффективнее в сравнении с традиционными описательными способами. Следует упомянуть тот факт, что инструменты инфографики, представленные в современном медиапространстве, обширны и разнообразны: это интерактивные плакаты; растровая и векторная графика; различные виды анимации; средства программы Powerpoint, в которой содержатся различные макеты и темы для создания слайдов; дизайнерские шаблоны (среди них выделяют базовые, а также специальные шаблоны для создания четырехцветной, статистической, сравнительной, плиточной инфографики).

При работе с ресурсами инфографики на уроках по формированию и развитию навыков говорения необходимо выбирать уместные, адекватные ситуации визуальные средства. Обязательным является учет данных межкультурной коммуникации: следует помнить о том, что представленные образы не должны шокировать курсантов, не успевших адаптироваться к реалиям другого государства, и не должны вызывать у них негативные ассоциации из-за расхождений между родной и русской культурой. Также используемые зрительные объекты непременно должны оставлять ИВС пространство для рассуждения, осмысления, оценивания представленного материала. Это условие разовьет у курсантов умение делать выводы, согласовываясь с собственным восприятием и личным опытом, и при этом оставит их в рамках надлежащего контекста для размышлений. Таким образом, будет создана модель обучения, отчасти управляемого курсантом.

Создавая частную методику преподавания РКИ с опорой на инфографические ресурсы, мы предпримем попытку использования данной методики в целях развития у обучающихся навыков говорения. Здесь на помощь приходит ставшая востребованной в последнее время дискуссионная

форма практического занятия. По нашему мнению, успешный алгоритм организации и проведения урока-дискуссии, включающего средства визуализации, может состоять из нескольких основных этапов.

Первый из них – оценивание участников акта коммуникации с позиций уровня обученности и образованности, с точки зрения национальности, происхождения, социального положения, возраста, принадлежности к той или иной конфессии и с учетом психологических характеристик. Исходя из полученных данных, можно задумываться о выборе темы для обсуждения (это могут быть вопросы страноведческого, бытового, политического, профессионального характера) и об использовании тех или иных визуальных средств для создания образов зрительной наглядности.

Вторым этапом выступает редактирование, обработка собранной информации, которую необходимо систематизировать и привести к общему знаменателю: сверстать отобранный материал в форме картинки, презентации, диаграммы, графика, схемы и др. При этом не стоит забывать о важности применения фоновой информации: звука, анимации и т. п.

На третьем этапе преподаватель должен написать сценарий работы с обучающимися. При этом следует продумать вступительное слово, сформулировать задания для ИВС, распределить роли в дискуссии (если такие предполагаются), определить временные рамки выполнения заданий с использованием инфографики.

Четвертый этап включает непосредственное проведение занятия, содержащего инфографические средства обучения, и последующее критическое оценивание педагогом собственной деятельности на уроке. Преподаватель должен не только проанализировать работу курсантов, но и выявить сильные и слабые стороны каждого из них, оценить себя в роли организатора занятия, понять, в полной ли мере достигнуты поставленные цели и задачи.

Вот как может выглядеть фрагмент урока по РКИ на тему «Чем занимаются

молодые люди в вашей стране в свободное время?». Урок предполагает использование инфографических средств и направлен на развитие умений спонтанного говорения; основной его целью является вовлечение всех учащихся в активное общение. Опустим детали подготовительного этапа занятия, так как подробное описание принципа создания инфографического материала является темой отдельной статьи, и обратимся к анализу самого урока. Сначала преподаватель демонстрирует заготовленную инфографику, иллюстрирующую то, чем увлекается современная российская молодежь, и просит учеников самостоятельно выделить тему, проблему, вопрос, который отражает данная инфограмма, например: «Придумайте заголовок для рисунка, диаграммы...». На втором этапе преподаватель предлагает курсантам в группах или поодиночке проанализировать инфографику и изложить свою точку зрения по увиденным объектам, поделиться впечатлениями о том, что понравилось и не понравилось, выразить согласие или несогласие по поводу просмотренного. Третьим этапом является проведение интервью среди одноклассников с целью выявления их собственных увлечений/хобби. На четвертом этапе осуществляется распределение учащихся по группам и коллективное создание ими инфографики на тему «Чем занимаются молодые люди в вашей стране в свободное время?» (при этом следует поощрять обучающихся к проявлению творческой инициативы, то есть к созданию индивидуальных, не шаблонных инфографических объектов: к самостоятельному изображению взаимосвязей между элементами, показу алгоритмов и схем, разработке оригинальных символов). Наконец, на пятом, заключительном этапе проводится сопоставительный анализ демонстрируемых инфографик, предполагающий активное обсуждение увиденного материала всеми курсантами. Таким образом, мы предполагаем, что использование творческих заданий по созданию инфограмм сделает урок более динамичным, достижение целей занятия более

успешным, так как в данном случае делается акцент на «выход в речь» и на включение всех ИВС в коммуникативный акт.

На примере представленной модели урока мы можем наблюдать, как инфографика, являясь одним из методов визуализации учебной информации, применяется в процессе преподавания РКИ для создания проблемных ситуаций и организации эффективной поисковой деятельности; это обусловлено тем, что в процессе выполнения инфографических проектов обучающиеся должны самостоятельно добывать необходимые сведения и также самостоятельно их обрабатывать; не только обобщать факты, но и наглядно, творчески представлять результаты систематизации.

На основе изложенных рассуждений об использовании инфографических средств в процессе развития у ИВС навыков говорения целесообразным представляется сделать некоторые выводы.

1. Современная парадигма образования требует активного участия обучающегося в процессе овладения компетенциями, в частности коммуникативной компетенцией. Следовательно, для преподавателя важен поиск инновационных методов и приемов организации обучения.

2. Инфографика – это эффективное современное решение преподнесения информации обучающемуся в наиболее компактной и емкой форме. С помощью оригинальных визуальных объектов она разнообразит подачу плотной информации (включая статистическую), которая в традиционном виде зачастую оказывается очень трудной для восприятия.

3. Используя инфографику, преподаватель, с одной стороны, следует общепринятым дидактическим принципам (среди них важнейший – принцип наглядности), а с другой – расширяет возможности восприятия материала, что дает положительный эффект в сфере стимуляции мыслительной деятельности учащихся и повышает у них мотивацию к продуцированию собственных высказываний, к участию в обсуждениях, диспутах, дискуссиях.

4. Информационная графика способствует снятию симптомов лингвистической тревоги в процессе адаптации ИВС в инокультурном образовательном пространстве, а также появлению у обучающихся уверенности в своих силах благодаря успешному преодолению коммуникативных трудностей.

5. Работа с инфографическими ресурсами на уроке ведет к развитию навыков самостоятельности при выборе необходимых речевых структур, при конструировании и озвучивании высказываний по определенной теме и, как следствие, служит толчком к развитию коммуникативной компетенции.

6. На занятиях с использованием инфографики, по нашему предположению, интенсивно развиваются творческие способности обучающихся, их лабильность к получению информации, демонстрируются возможности вариативности выражения информации как в содержательном, так и в формальном аспекте.

7. Участие в активных дискуссиях с вовлечением большого количества человек способствует взаимодействию и взаимопониманию ИВС, преодолению национальных, религиозных, культурных разногласий, воспитанию чувства толерантности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: http://base.garant.ru/194365/#block_1000 (дата обращения: 29.05.2020).
2. Военная доктрина Российской Федерации // Российская газета. 2014. 30 декабря, Федеральный выпуск № 6570. URL: <http://www.rg.ru/2014/12/30/doktrina-dok.html> (дата обращения: 29.05.2020).
3. В российских военных вузах обучаются свыше 5500 иностранцев. URL: <https://www.vpk-news.ru/news/53923> (дата обращения: 29.05.2020).
4. Химическая составляющая инженерного образования в техническом университете / Л. Н. Блинов, И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова, Л. В. Юмашева // Актуальные вопросы международной деятельности: сб. науч.-метод. тр. Т. 2. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2016. С. 101–113.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
6. Альберто Каиро об инфографике как функциональном искусстве. URL: <http://jayo.ru/info/alberto-kaiero-o-infografiky-kak-funkcionalnoe-iskysstvo> (дата обращения: 29.05.2020).
7. Смикилас М. Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений. СПб.: Питер, 2014. 152 с.
8. Власова Н. С. Значение инфографики как средства визуализации учебной информации // Новые информационные технологии в образовании: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 392–394.
9. Аршава И. Ф. Эмоциональная стойкость человека и его диагностика. Днепропетровск: Изд-во ДНУ, 2006. 336 с.
10. Аршава И. Ф., Носенко Э. Л. Аспекты имплицитной диагностики эмоциональной стойкости человека: моногр. Днепропетровск: Изд-во ДНУ, 2008. 468 с.
11. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern language journal. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125–132. DOI: <https://doi.org/10.2307/327317>.
12. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

REFERENCES

1. Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsialno-ekonomicheskogo razvlecheniya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda. *Available at:* http://base.garant.ru/194365/#block_1000 (accessed: 29.05.2020).
2. Voennaya doktrina Rossiyskoy Federatsii. *Rossiyskaya gazeta*. 2014. 30 Dec., No. 6570. *Available at:* <http://www.rg.ru/2014/12/30/doktrina-dok.html> (accessed: 29.05.2020).
3. V rossiyskikh voennykh vuzakh obuchayutsya svyshe 5500 inostrantsev. *Available at:* <https://www.vpk-news.ru/news/53923> (accessed: 29.05.20).
4. Blinov L. N., Perfilova I. L., Sokolova T. V., Yumasheva L. V. Khimicheskaya sostavlyayushchaya inzhenerного obrazovaniya v tekhnicheskом universitete. In: Aktualnye voprosy mezhdunarodnoy deyatel'nosti. *Coll. scient. and method. papers*. Vol. 2. St. Petersburg: Izd-vo Politekhnicheskogo un-ta, 2016. Pp. 101–113.
5. Federalnyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii".
6. Alberto Kairo ob infografike kak funktsionalnom iskusstve. *Available at:* <http://jaro.ru/info/alberto-kairo-o-infografiky-kak-funktsionalnoe-iskusstvo> (data obrashcheniya: 29.05.2020).
7. Smikiklas M. *Infografika. Kommunikatsiya i vliyaniye pri pomoshchi izobrazheniy*. St. Petersburg: Piter, 2014. 152 p.
8. Vlasova N. S. Znachenie infografiki kak sredstva vizualizatsii uchebnoy informatsii. In: Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii. *Proceedings of the VII International scientific-practical conference*. Ekaterinburg, 2014. Pp. 392–394.
9. Arshava I. F. *Emotsionalnaya stoykost cheloveka i ego diagnostika*. Dnepropetrovsk: Izd-vo DNU, 2006. 336 s.
10. Arshava I. F., Nosenko E. L. *Aspekty implitsitnoy diagnostiki emotsionalnoy stoykosti cheloveka: monogr.* Dnepropetrovsk: Izd-vo DNU, 2008. 468 p.
11. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*. 1986, Vol. 70, No. 2, pp. 125–132. DOI: <https://doi.org/10.2307/327317>.
12. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow: IKAR, 2009. 448 p.

Алпеева Лада Сергеевна, кандидат филологических наук, профессор, доцент кафедры русского языка, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного, г. Санкт-Петербург

e-mail: alp-lada@yandex.ru

Alpeeva Lada S., PhD in Philology, Professor, Associate Professor, Russian Language Department, S. M. Budenny Military Academy of Communications, St. Petersburg

e-mail: alp-lada@yandex.ru

Лихачева Маргарита Евгеньевна, старший преподаватель кафедры русского языка, Военный учебно-научный центр Военно-морского Флота «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова», г. Санкт-Петербург

e-mail: margoliha4eva@yandex.ru

Likhacheva Margarita E., Senior Lecturer, Russian Language Department, Military Educational and Research Centre "N. G. Kuznetsov Naval Academy, St. Petersburg

e-mail: margoliha4eva@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 06.06.2020
The article was received on 06.06.2020

УДК 512.13
ББК 22.141

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-176-182

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ И ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ «ШАГ В БУДУЩЕЕ»

А. Л. Плетнев, Л. А. Плетнева

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые особенности решения геометрических и логических задач математической олимпиады школьников «Шаг в будущее», проходившей в 2018 и 2019 гг., организатором которой является Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. Приводятся авторские решения некоторых из них, что дает представление об уровне требований и подготовки школьников. Показаны подходы и методы решения сложных математических задач, которые способствуют развитию специфики мышления и формируют положительный мотив к процессу обучения школьников.

Ключевые слова: олимпиада, математика, геометрия, олимпиада школьников, олимпиада по математике.

FEATURES OF SOLVING GEOMETRIC AND LOGICAL PROBLEMS ON THE EXAMPLE OF "STEP TO THE FUTURE" OLYMPIAD

A. L. Pletnev, L. A. Pletneva

Abstract. The article deals with some features of solving geometric and logical problems of the „Step to the Future” mathematics Olympiad of schoolchildren, which was held in 2018 and 2019 and was organized by Bauman Moscow State Technical University. The author’s solutions of some of them are presented, which gives an idea of the level of requirements and training of schoolchildren. The approaches and methods of solving complex mathematical problems that contribute to the development of specific thinking and form a positive motive for the process of teaching students are shown.

Keywords: Olympiad, mathematics, geometry, school Olympiad, mathematical Olympiad.

© Плетнев А. Л., Плетнева Л. А., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Данная статья посвящена математической олимпиаде среди школьников девятых и десятых классов «Шаг в будущее», которая ежегодно проводится Московским государственным техническим университетом имени Н. Э. Баумана. В последние годы предметные олимпиады, проводимые тем или иным вузом, становятся не только прекрасным средством популяризации науки среди молодежи, но и способствуют вузам в отборе талантливых ее представителей для дальнейшего обучения их в своих стенах.

Основная задача абитуриентов – поступить в вуз на выбранную ими специальность. Для этого им необходимо как можно лучше сдать школьный курс в формате единого государственного экзамена. Важным дополнительным фактором для поступления является диплом предметной олимпиады.

С 2018 г. олимпиада «Шаг в будущее» проводится в два этапа. Первый этап проходит в период с 1 сентября по 31 декабря – это онлайн-тур, на котором школьнику предлагается решить девять задач и ввести только ответы к ним на компьютере. Если школьник успешно справился с задачами первого этапа или является призером олимпиады прошлого года, то он допускается ко второму, который проводится уже очно в период с 1 января по 31 марта. Школьнику приходит приглашение на участие в олимпиаде, которая проходит в здании МГТУ им. Н. Э. Баумана. Победители и призеры второго этапа получают соответствующие льготы при поступлении в вуз, которые сохраняются в течение двух последующих лет.

На протяжении нескольких лет авторы статьи являлись составителями задач для олимпиады, а также один из них входил в состав апелляционных комиссий. Накопленный опыт позволяет сделать вывод, что чаще всего ученики ошибаются при решении геометрических и логических задач. Для представления о сложности заданий первого онлайн-тура предлагается к решению следующий вариант 2018 г. Он снабжен

ответами ко всем девяти задачам, а к некоторым приведены их авторские решения. А также приводятся решения некоторых задач онлайн-тура 2019 г.

Вариант онлайн-тура (10-й класс, 2018 г.)

№ 1 (9 баллов). Назовите наименьшее допустимое натуральное значение параметра a , при котором уравнение $ax - 3 = 0$ имеет положительное решение.

Ответ: 1.

№ 2 (9 баллов). Решите неравенство

$$\frac{(\sqrt{x-3} + \sqrt{18x-x^2-45})(|x^2-14x+48| - |x-8|)}{|x+4| + |x-21| - |x+7| - |x-36|} \geq 0.$$

В ответе запишите сумму целых решений этого неравенства.

Ответ: 29.

№ 3 (9 баллов). При каких значениях параметра a уравнение

$$(a+2)(x^2-6x+8)^2 - 2(a-1)(x^2-6x+8) + a-3 = 0$$

имеет ровно два различных решения? В ответе укажите сумму целых значений a , удовлетворяющих условию задачи.

Ответ: 4.

№ 4 (9 баллов). Решить уравнение

$$\frac{x-3}{x} + \frac{x-4}{x} + \frac{x-5}{x} + \dots + \frac{3}{x} = 5.$$

В ответ записать наибольший корень уравнения. Если полученный результат не является целым числом, округлить его до трех значащих цифр по правилам округления.

Ответ: 15.

№ 5 (12 баллов). В связи с неблагоприятными погодными условиями фермер собрал зерна на 10% меньше, чем в предыдущий год. Как изменится в процентах по сравнению с предыдущим годом его выручка от продажи зерна, если закупочная цена на зерно по сравнению с предыдущим годом повысилась на 15%. В ответе укажите количество процентов.

Ответ: 3,5.

№ 6 (12 баллов). Какое наименьшее число клеток надо закрасить в квадрате со стороной 35 клеток (35 x 35 – всего в ква-

дате 1225 клеток), чтобы среди любых трех его клеток, образующих фигуру «уголок», обязательно была хотя бы одна закрашенная.

Ответ: 595.

№ 7 (12 баллов). Меньшее основание равнобедренной трапеции равно боковой стороне, а диагональ перпендикулярна боковой стороне. Найдите больший угол трапеции. Ответ дайте в градусах.

Ответ: 120.

№ 8 (14 баллов). Внутри треугольника ABC выбрана точка M так, что угол BMC – прямой, а треугольник BMC равнобедренный. Расстояния от точки M до точки A прямой AB и прямой AC равны $\sqrt{10}$, $\sqrt{2}$ и $\sqrt{5}$ соответственно. Найдите квадрат длины стороны BC .

Ответ: 260.

№ 9 (14 баллов). Решить уравнение

$$x^2 + \frac{9x^2}{x^2 + 6x + 9} = 7.$$

В ответ записать значение выражения $x_0^3 - 4x_0$, где x_0 – наибольший корень уравнения. Если полученный результат не является целым числом, то округлить его до трех значащих цифр по правилам округления.

Ответ: 3.

Решение задачи 6. Закрашивать надо столбцами через один (рис. 1). Таким образом, будет закрашено $N \cdot \left\lfloor \frac{N}{2} \right\rfloor$ клеток (см. рис. 1). Это минимально возможное количество. Действительно, в каждой полоске $2 \times N$ клеток должно быть не менее $2 \cdot \left\lfloor \frac{N}{2} \right\rfloor$ закрашено. Поэтому в соседнем столбце рядом с неокрашенной клеткой обязательно есть закрашенная ($35 \cdot 17 = 595$).

Ответ: 595.

Замечание. Основная ошибка при решении данной задачи заключалась в том, что школьники неправильно выбирали вид раскраски. В основном указывали «шахматную» раскраску, при которой будет закрашено не менее $\left\lfloor \frac{N^2}{2} \right\rfloor$ клеток, что при нечетном N больше чем $N \cdot \left\lfloor \frac{N}{2} \right\rfloor$.

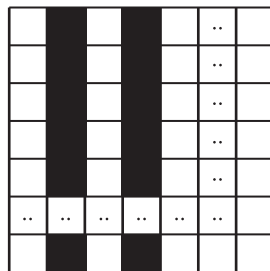


Рис. 1. К решению задачи 6, онлайн-тур, 10-й класс, 2018 г.

Решение задачи 8. Угол BAC – острый, так как $\angle BMC = 90^\circ$. $AB \parallel MH$. Треугольник BKM равен треугольнику CHM по гипотенузе и острому углу ($BM = MC$, $\angle MBK = \angle BMH = \angle MCH$) следовательно, $KMHN$ – квадрат (рис. 2).

Далее только теорема Пифагора.

$$AK^2 = AM^2 - MK^2 = 10 - 2 = 8.$$

$$AL^2 = AM^2 - ML^2 = 10 - 5 = 5.$$

$$\text{Пусть } BC = x, BM = y, BN = z, PC = t.$$

$$MB^2 = KB^2 + MK^2 = (KN + z)^2 + MK^2 = y^2.$$

$$MC^2 = LC^2 + ML^2 = (LP + t)^2 + ML^2 = y^2.$$

$$\text{Поэтому: } (\sqrt{2} + z)^2 + 2 = (\sqrt{5} + t)^2 + 5.$$

$$PB^2 = CB^2 - PC^2 = AB^2 - AP^2 \text{ или}$$

$$x^2 - t^2 = (3\sqrt{2} + z)^2 - 20 \Rightarrow x^2 = z^2 + t^2 + 6\sqrt{2}z - 2.$$

$$CN^2 = CB^2 - BN^2 = AC^2 - AN^2 \text{ или}$$

$$x^2 - z^2 = (2\sqrt{5} + t)^2 - 18 \Rightarrow x^2 = z^2 + t^2 + 4\sqrt{5}zt + 2.$$

Таким образом:

$$z = \frac{\sqrt{2}}{3}(\sqrt{5}t + 1) \Rightarrow t^2 - 2\sqrt{5}t - 40 = 0, (t > 0) \Rightarrow$$

$$t = 4\sqrt{5}, z = 7\sqrt{2}, x^2 = 260.$$

Ответ: 260.

Замечание. Основная сложность этой задачи – это увидеть и доказать, что $KMHN$ – квадрат.

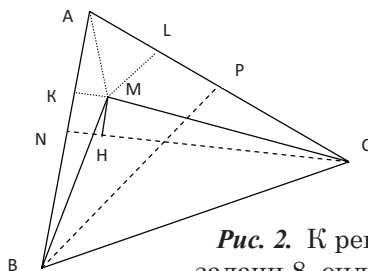


Рис. 2. К решению задачи 8, онлайн-тур, 10-й класс, 2018 г.

В 2019 г. на первом этапе ученику для решения предлагались девять задач на следующие типы:

1. Текстовая задача на движение или работу.
2. Планиметрия (многоугольники).
3. Прогрессия, последовательность.
4. Планиметрия (окружности).
5. Текстовая задача на проценты, доли, части.
6. Задача на функции (или начала математического анализа).
7. Задача на раскраску.
8. Параметр.
9. Логическая.

Некоторые задачи варианта онлайн-тура (10-й класс, 2019 г.)

№ 6.1 (12 баллов). Какое наименьшее значение может принимать функция

$$F(x; y) = x^2 + 8y + y^2 + 14x - 6,$$

при условии, что $x^2 + y^2 + 25 = 10(x + y)$.

Решение.

$$\begin{aligned} x^2 + y^2 + 25 &= 10(x + y) \Leftrightarrow \\ (x - 5)^2 + (y - 5)^2 &= 5^2 \end{aligned}$$

это окружность с центром (5; 5) и радиусом 5.

Пусть $F(x; y) = M$, тогда

$(x + 7)^2 + (y + 4)^2 = (M + 71)$ – это окружность с центром (–7; –4) и радиусом $\sqrt{M + 71}$.

Так как центр второй окружности лежит вне первой, то условие минимума функции равносильно условию минимума M , при котором окружности пересекутся, а это точка касания двух окружности. То есть сумма радиусов двух окружностей должна равняться расстоянию между их центрами.

$$\begin{aligned} (10 + \sqrt{M + 71})^2 &= (5 + 7)^2 + (5 + 4)^2 \Rightarrow \\ \Rightarrow \sqrt{M + 71} &= 10 \Rightarrow M = 29 \end{aligned}$$

Ответ: 29.

Замечание. Особенность решения этой задачи заключается в том, что здесь используется ее геометрическая интерпретация.

№ 6.2 (12 баллов). Для всех неотрицательных значений вещественной переменной функции $f(x)$ выполняется условие

$$f(x+1) + 1 = f(x) + \frac{20}{(x+1)(x+2)}.$$

Вычислите $\frac{2019}{f(2019)}$, если $f(0) = 2019$.

Решение. Заметим, что

$$\begin{aligned} f(x+2019) - f(x) &= (f(x+2019) - f(x+2018)) + \\ &+ (f(x+2018) - f(x+2017)) + \dots + (f(x+1) - f(x)) = \\ &= \frac{20}{(x+2019)(x+2020)} - 1 + \frac{20}{(x+2018)(x+2019)} - 1 + \\ &+ \dots + \frac{20}{(x+1)(x+2)} - 1. \end{aligned}$$

Таким образом,

$$\begin{aligned} f(2019) - f(0) &= 20 \left(\frac{1}{2019} - \frac{1}{2020} + \dots + 1 - \frac{1}{2} \right) - 2019 = \\ &= 20 \left(1 - \frac{1}{2020} \right) - 2019 \end{aligned}$$

$$\text{Следовательно, } \frac{2019}{f(2019)} = \frac{2020}{20} = 101.$$

Ответ: 101.

Замечание. При решении этой задачи использовался метод «дробления» разности.

№ 7 (12 баллов). Какое наименьшее число клеток надо закрасить в квадрате со стороной 35 клеток (35 × 35 – всего в квадрате 1225 клеток), чтобы из любой неокрашенной его клетки нельзя было попасть ходом шахматного коня в любую другую неокрашенную.

Решение. Закрашивать надо в шахматном порядке. Таким образом, будет закрашено $\left\lfloor \frac{N^2}{2} \right\rfloor$ клеток. Так как любой «ход коня» приходится на клетку другого цвета, то на клетку такого же цвета хода нет. «Ходом коня» можно обойти любую квадратную таблицу (большую 4 × 4) так, чтобы конь побывал на каждой ее клетки ровно один раз (рис. 3).

Если пронумеровать эти ходы, то очевидно, что меньше $\left\lfloor \frac{N^2}{2} \right\rfloor$ клеток окрасить

21	16	5	10	23	
6	11	22	17	4	
1	20	15	24	9	26
12	7	18	3	14	
19	2	13	8	25	

Рис. 3. К решению задачи 7, онлайн-тур, 10-й класс, 2019 г.

нельзя потому, что тогда в этой последовательности обязательно найдутся две подряд неокрашенные, то есть будет возможен ход с одной из них на другую. Таблицу 35×35 нужно разбить на 49 таблиц 5×5 , а нумеровать поочередно, начиная с первой таблицы 5×5 .

$$\left\lfloor \frac{35^2}{2} \right\rfloor.$$

Ответ: 612.

Замечание. Здесь «шахматная» раскраска очевидна, а вот доказательство ее минимальности является сложным фактом.

Чтобы школьник смог оценить сложность заданий второго тура, предлагается к решению следующий вариант 2018 г. Он снабжен ответами ко всем шести задачам, а к некоторым приведены их авторские решения. А также приводятся решения некоторых задач онлайн-тура 2019 г.

Вариант заключительного тура (9-й класс, 2018 г.)

1 (15 баллов). Павел поймал 32 рака и решил их продать на рынке. Когда у него купили часть улова, то оказалось, что покупатель заплатил за каждого на 4,5 рубля меньше, чем за то количество раков, которое осталось лежать на прилавке. При этом мальчик заработал наибольшую сумму денег из всех возможных. Сколько денег заработал Павел? Сколько раков он продал?

Ответ: а) наибольшая сумма денег 189 рублей; б) продал 14 раков.

2 (15 баллов). Найдите промежуток изменения коэффициента подобия треугольников с длинами сторон x, y, z и y, z, p . В ответе укажите ближайшие друг к другу целые числа, между которыми находится найденный промежуток.

Ответ: 0 и 2.

3 (15 баллов). Решите неравенство:

$$\frac{2|2x-1|+2}{3} + \frac{6}{1+|2x-1|} \leq 4 - \sqrt{16x^4 - 8x^2 + 1}.$$

Ответ: $-0,5$.

4 (15 баллов). Найти все значения параметра a , при которых уравнение

$$(x^2 + (2a-1)x - 4a-2)(x^2 + x + a) = 0$$

имеет три различных корня.

Ответ: $-6; -1,5; -0,75; 0; 0,25$.

5 (20 баллов). В остроугольном треугольнике ABC на стороне BC выбирается точка D так, что $CD : DB = 2 : 1$, а на отрезке AD – точка K , при этом $AK = CD + DK$. Через точку K и вершину B проводится прямая, которая пересекает сторону AC в точке E . Треугольник AEK – равнобедренный ($AE = EK$). Найдите величину угла ADC в градусах.

Ответ: 60° .

6 (20 баллов). Каждая из двух корзин содержит белые и черные шары, причем общее число шаров в обеих корзинах равно 25. Из каждой корзины наугад вынимают по одному шару. Известно, что вероятность того, что оба вынутых шара окажутся белыми, равна 0,54. Найдите вероятность того, что оба вынутых шара окажутся черными.

Ответ: 0,04.

Решение задачи 5 (2018 г.). Продолжим CB за точку B так, чтобы $BN = BD$. Проведем $NM \parallel BE$. Прямая NM пересекает AD в точке L . Проведем отрезок $CH \perp AD$. Продолжим его до P так, что $HP = HC$ $\Rightarrow PN \parallel AD$.

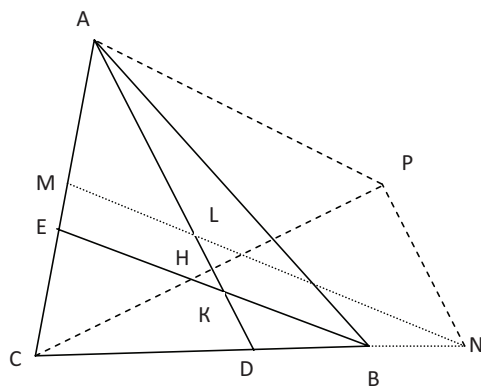


Рис. 4. К решению задачи 5, заключительный тур, 9-й класс, 2018 г.

В треугольнике DLN отрезок BK – средняя линия, следовательно, $DK = KL$, и поэтому $AL = AK - LK = AK - DK = CD$ (рис. 4).

Треугольник CAP – равнобедренный (AH – медиана и высота), поэтому $\angle PAD = \angle DAC$, но $\angle DAC = \angle AKE$ (по условию), $\angle AKE = \angle ALM$ (соответственные), $\angle ALM = \angle NLD$ (вертикальные), $\angle NLD = \angle LNP$ (накрест лежащие), следовательно, $\angle PAD = \angle PNL \Rightarrow LN \parallel AP$, поэтому $ALNP$ – параллелограмм и $CP \perp PN$.

В прямоугольном треугольнике CPN длина $CN = 2CD = 2AL = 2PN$, то есть $\angle PCN = 30^\circ$. Итак, $\angle ADC = 90^\circ - 30^\circ = 60^\circ$.

Ответ: 60° .

Замечание. Сложность решения данной задачи в необходимости дополнительного построения точек N и P .

Вариант заключительного тура (9-й класс, 2019 г.)

1 (10 баллов). Решить неравенство:

$$4\sqrt{(4x-5)^2} + \sqrt[4]{3\sqrt{x-5} + 2|x-2|} \leq 20 - 16x.$$

Ответ: 0,25; 1.

2 (15 баллов). Высота равнобедренной трапеции равна $12\sqrt{2}$, а ее диагонали взаимно перпендикулярны. Найдите ее площадь.

Ответ: 288 (кв. ед.)

3 (15 баллов). В гардеробной театра висели 27 пальто и 24 платья. Их решили переместить в другие две комнаты: в первой должно поместиться 25 предметов, а во второй 26. После распределения посчитали процент пальто в каждой комнате и полученные числа сложили. Каким должно быть распределение пальто по комнатам, чтобы полученная сумма была наибольшей?

Ответ: В одной комнате – 25 пальто, в другой – 2 пальто и 24 платья.

4 (20 баллов). Определите количество решений уравнения

$$(a-1)(x+|x|+1) = |x+4| - 3$$

при каждом значении параметра a .

Ответ: При $a \in (-\infty; -2)$ – решений нет; при $a = -2$ – одно решение; при $a \in (-2; 1,5]$ – два решения; при $a \in (1,5; 2)$ – три решения; при $a = 2$ – два решения; при $a \in (2; +\infty)$ – одно решение.

5 (20 баллов). В прямоугольном треугольнике ABC ($\angle C = 90^\circ$) со стороной $BC = a$ биссектриса $\angle A$ пересекает серединный перпендикуляр к отрезку BC в точке L . Найти радиус окружности, описанной около треугольника AML , если угол $\angle CBL = \alpha$, M – середина стороны AB .

Ответ:
$$\frac{a(\operatorname{ctg} 2\alpha + \operatorname{tg} \alpha)}{4 \sin \alpha}.$$

6 (20 баллов). Является ли число 3276800081 простым? Дать обоснованный ответ (без использования калькулятора).

Решение задачи 6 (2019 г.).

Первый способ. Так как

$$80^5 = 3276800000, \text{ то } 3276800081 = 80^5 + 80 + 1.$$

Воспользуемся формулой:

$$x^5 + x + 1 = (x^3 - x^2 + 1)(x^2 + x + 1).$$

Следовательно,

$$3276800081 = 505601 \cdot 6481.$$

Второй способ.

$$\begin{aligned} 3276800081 \cdot 625 &= 2048000050625 = \\ &= 2^{11} \cdot 10^9 + 50625 = 2^{15} \cdot 10^5 \cdot 5^4 + 50625 = \\ &= 5^4(80^5 + 80 + 1) = 5^4(80^3 + 80^2 + 1) \times \\ &\times (80^2 + 80 + 1) = 505601 \cdot 6481 \cdot 625. \end{aligned}$$

Ответ: Нет.

Замечание. Сложность этой задачи в том, что числа 505601 и 6481 – простые и их трудно подобрать, а решение сводится к использованию соответствующей формулы.

Таким образом, поиск решения олимпиадной математической задачи требует от школьника осознать условие задачи и использовать нестандартные подходы к ее решению, такие как дополнительное построение в геометрии или выбор типа раскраски в логической задаче.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Олимпиада школьников «Шаг в будущее». URL: <https://olymp.bmstu.ru/ru/mathematics-olymp> (дата обращения: 03.08.2020).

REFERENCES

1. "Step into the Future" olympics. *Available at:* <https://olymp.bmstu.ru/ru/mathematics-olymp> (accessed: 03.08.2020).

Плетнев Андрей Леонидович, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры ФН1 «Высшая математика», Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

e-mail: alpxy@rambler.ru

Pletnev Andrey L., PhD in Engineering, Associate Professor, Fundamental Sciences "Higher Mathematics" Department, Bauman Moscow State Technical University

e-mail: alpxy@rambler.ru

Плетнева Лариса Александровна, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Прикладная математика», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)

e-mail: pletnevala@gmail.com

Pletneva Larisa A., PhD in Engineering, Associate Professor, Applied Mathematics Department, Moscow Automobiles and Road Construction State Technical University (MADI)

e-mail: pletnevala@gmail.com

Статья поступила в редакцию 03.08.2020

The article was received on 03.08.2020

УДК 373.66
ББК 74.20

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-183-192

Тьюторское сопровождение старшеклассников программы «Интеллект» в профильных классах педагогической направленности

Н. Н. Савельева

Аннотация. В связи с кризисной ситуацией в образовании особенно остро встает вопрос о подготовке педагогических кадров, значимым при этом является организация предпрофильной подготовки старшеклассников в профильных классах педагогической направленности. В статье раскрываются особенности реализации программы «Интеллект», дана четкая характеристика содержания программы, этапов ее реализации, указаны конкретные тьюторские действия для решения поставленных задач, описание предполагаемых результатов. Основная идея нашего исследования заключается в том, что если процесс реализации программы «Интеллект» обеспечить тьюторским сопровождением, то в результате реализованной программы у старшеклассников произойдут позитивные изменения в сфере интеллектуальной (познавательной) деятельности; обозначится направленность подростков в будущем на деятельность в педагогической сфере. Новизна программы «Интеллект» заключается в следующем: 1) впервые в предпрофессиональной педагогической подготовке учащихся старших классов делается акцент на интеллектуальное воспитание; 2) программа представляет целостное воздействие на учащихся: интеллектуальное, эмоционально-ценностное, коммуникативное; 3) процесс реализации программы обеспечивается тьюторским сопровождением. Результаты реализации программы «Интеллект» свидетельствуют о положительных изменениях у старшеклассников в выборе профессии связанной в будущем с педагогической деятельностью.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение старшеклассников, тьюторское действие, профильные классы педагогической направленности, программа «Интеллект», интеллектуальное воспитание учащихся, предпрофильная подготовка старшеклассников.

© Савельева Н. Н., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

TUTOR SUPPORT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS OF THE
'INTELLECT' PROGRAM IN SPECIALIZED PEDAGOGICALLY
ORIENTED CLASSES**N. N. Savelyeva**

Abstract. *Due to the crisis situation in education the issue of teacher training has become particularly acute, while the organization of pre-profile training for senior high school students in specialized classes of pedagogical orientation is becoming increasingly significant. The article reveals the peculiarities of „Intellect” program realization, gives a clear characteristic of the program content, stages of its implementation defines specific tutor actions to solve the tasks, description of the expected results. The main idea of the study lies in the fact that if the process of implementing the „Intellect” program to provide tutor support, then as a result of the program implementation high school students will have positive changes in the field of intellectual (cognitive) activity; will be focused on the future activities of teenagers in the pedagogical sphere. The novelty of the program „Intellect” is as follows: 1) for the first time in the pre-professional pedagogical preparation of high school students, the emphasis is placed on the intellectual education; 2) the program is a holistic impact on students: intellectual, emotionally-valuable, communicative; 3) the process of implementing the program is provided by tutor support. The results of the program „Intellect” testify to the positive changes in high school students in choosing a profession associated with future pedagogical activities.*

Keywords: *tutor support of high school students, tutor action, profile classes of pedagogic orientation, program „Intellect,” intellectual education of students, pre-profile training of high school students*

Образование сегодня призвано формировать у молодежи «грамотность в отношении будущего»; должно «вызывать интерес, освобождать энергию и активно задействовать способности каждого человека учиться для самого себя и помогать учиться другим»; носить ценностный характер [1]. Поэтому особенно остро встает вопрос о том, каким должен быть педагог в будущем.

Проблема заключается в том, что, с одной стороны, существует дефицит современных, интеллектуально подготовленных педагогических кадров, а с другой стороны, наблюдается непривлекательность, непрестижность этой трудовой сферы для молодежи.

Нужно отметить, что в психолого-педагогической и методической литературе представлено достаточно материалов по организации профильных классов педагогической

направленности, но организация и содержание работы в профильных классах часто остаются непривлекательными как для старшеклассников, так и для их родителей.

В системе непрерывного педагогического образования важным звеном является целенаправленная работа со старшеклассниками по подготовке их к осознанному выбору своей будущей профессии. Создание профильных классов педагогической направленности призвано привлечь к обучению на педагогические специальности наиболее мотивированных выпускников школ, сделавших свой осознанный выбор, проявивших склонность к педагогической деятельности еще на довузовском этапе обучения [2].

Мы считаем, что организация профильных классов педагогической направленности может быть одним из долгосрочных проектов по решению данной проблемы.

Наше предположение заключалось в том, что создание программы «Интеллект» и организация тьюторского сопровождения старшеклассников в профильных классах педагогической направленности может способствовать в будущем их осознанному выбору профессии, связанной с педагогической деятельностью.

Идея заключалась не только в том, чтобы обязательно ориентировать старшеклассников на выбор будущей профессии, связанной с образованием, а скорее в том, чтобы погрузить учащихся в интеллектуально насыщенную среду, возможно, «запустить» педагогической направленностью, показать, что психолого-педагогическое образование может быть основой успешной жизни.

Под тьюторским сопровождением старшеклассников в профильных классах педагогической направленности нами понимается продолжительная работа тьютора, являющегося одновременно организатором, партнером, консультантом и наставником учащегося с целью оказания ему помощи в самореализации, в осознании, как в дальнейшем использовать результаты обучения в школе и преобразовать свою учебную деятельность в процесс саморазвития [3].

Программа «Интеллект» реализовывалась на протяжении двух лет с 2017 по 2019 г. в пяти школах города Владивостока.

Всего в исследовании приняли участие 114 старшеклассников 10-х и 11-х классов, 13 педагогов в пяти школах г. Владивостока, из них 5 тьюторов.

Вначале реализации программы нами был проведен анализ состояния образовательной деятельности в профильных классах школ города за 2016–2017 гг. Анализ результатов позволил сделать вывод о том, что профильные классы педагогической направленности и раньше организовывались во многих школах города, но желающих поступить в такой класс наблюдалось 25–30% старшеклассников. Содержание занятий в профильных классах строилось в основном на теоретическом изучении кур-

сов «Введение в педагогическую деятельность», «Психология и педагогика в образовании» и др. Ни в одной из школ не было специально организованных курсов, занятий по интеллектуальному воспитанию учащихся, не организовывалась деятельность тьютора по сопровождению старшеклассников в освоении содержания программы «Интеллект».

Было проведено анкетирование среди старшеклассников школ, результаты которого показали, что заинтересованность старшеклассников в освоении педагогической деятельности находится на низком уровне, всего трое готовы были связать свое дальнейшее обучение с педагогической деятельностью, 87 ответили «нет», 16 – «не знаю».

Вместе с тем результаты теста на профориентацию и выбор профессии (онлайн-тест) показали, что большинство старшеклассников (55%) могут выбрать профессии, связанные с педагогической деятельностью: логопед, воспитатель, социальный педагог и другие.

Анализ организации учебного процесса показал, что у старшеклассников нет опыта проектной деятельности.

Поэтому нами была разработана и апробирована программа «Интеллект» в профильных классах педагогической направленности.

Новизна программы заключается в том, что:

- впервые в предпрофессиональной педагогической подготовке учащихся старших классов делается акцент на интеллектуальное воспитание;
- программа представляет целостное воздействие на учащихся: интеллектуальное, эмоционально-ценностное, коммуникативное;
- процесс реализации программы обеспечивается тьюторским сопровождением.

Цель программы – пробуждение интеллектуальной (познавательной) активности старшеклассников с ориентацией в выборе будущей профессии, связанной с педагогической деятельностью.

Задачи программы:

1. Пробуждать интеллектуальную (познавательную) активность старшеклассников, способствовать развитию академического и практического интеллекта.

2. Способствовать развитию профессиональных предпочтений в области педагогического образования, содействовать развитию у старшеклассников образа «педагога будущего» как профессионально-личностной траектории развития.

3. Способствовать саморазвитию учащихся, ответственности за качество собственного образования.

4. Создать условия для активизации личностных качеств у участников программы, необходимых в педагогической сфере деятельности: способность к исследованию, способность к коммуникации и организации взаимодействия, способность принимать решения и осуществлять их.

Сроки реализации программы: продолжительность образовательного процесса – 1,5 года.

Тьюторское сопровождение старшеклассников в программе «Интеллект» направлено на развитие исследовательской деятельности ученика. Выбор технологии развития основывался на условии формирования навыков ведения научно-исследовательской деятельности как условия для развития мышления подростков на уровне формальных операций. В юношеском возрасте учебная деятельность носит характер профессиональной ориентации для дальнейшего жизненного пути. Мышление на уровне формальных операций включает размышления о возможностях, сравнение реальности и событий, которые на них оказали или не оказали влияние [4].

Однако мы учитывали, что не все учащиеся способны мыслить на уровне формальных операций, а тем более, достигнув его, удержаться на нем. Поэтому в работе тьютора одним из направлений деятельности в программе «Интеллект» стало сопровождение развития формально-операционального мышления учащихся, которое реализовывалось в процессе изучения содер-

жания курсов: «Учись учиться» [5], «Человек и Век» [6] (табл. 1).

Нужно отметить, что в процессе реализации программы использовались различные тьюторские действия. Например, работа с личностной ресурсной картой осуществлялась на протяжении всего периода реализации программы, использовались различные типы ресурсных карт:

- карта интересов (познавательный интерес, направленность, эмоциональное проявление познавательных потребностей личности);

- карта ценностей (развития мышления, познавательной инициативы, совместной деятельности, свободы, индивидуализации);

- карта проектных идей, изменений (социальный эксперимент, проект, управленческая модель и т. д.);

- карта способов (исследование, изучение, освоение технологии, конструирование, проектирование, методические разработки, управление).

Работа с картой осуществлялась по следующему алгоритму: 1) обнаружение и актуализация образовательного интереса; 2) перевод обоснования интереса в предметно-научную сферу деятельности; 3) рефлексия собственного интереса и фиксация направлений его реализации; 4) выстраивание образовательной стратегии; 5) самоопределение в личностном росте [11].

В процессе тьюторского сопровождения для старшеклассников создавались условия по обеспечению индивидуализации личности в определении оптимальных условий жизненного выбора, которые реализовывались по следующим направлениям: выбор маршрута личностного роста; разрешение личностных проблем развития; преодоление затруднений в процессе социализации личности в образовательной организации и социуме; сопровождение здоровьесбережения; профессиональное развитие и конкурентоспособность. В каждом направлении тьютор осуществлял сопровождение выбора альтернатив развития и помогал разобраться в сути проблемной

Таблица 1

**Тьюторское сопровождение старшекласников в процессе
реализации программы «Интеллект»**

Задачи	Содержание программы (через что решаем?)	Сроки реализации, кол-во часов	Тьюторское действие	Ожидаемый результат
Пробуждение интеллектуальной (познавательной) активности старшекласника, развитие академического и практического интеллекта	Проведение организационно-деловой игры (для осознания миссии программы), адаптационный процесс для учащихся, включенных в программу [7]	10-й класс. Сентябрь. 12 часов. Погружением, 2 дня по 6 часов	Составление личностно-ресурсной карты в четырех векторных плоскостях: личностном, социальном, культурно-предметном и антропологическом	Осознание значимости программы для себя, сплочение коллектива классов, знакомство с участниками программы из других школ
	Курс «Учись учиться», обогащение интеллектуальных умений старшекласников	10-й класс. 1-е полугодие. 18 часов (по расписанию)	Картирование. Тьюториал (учебный тьюторский семинар). Индивидуальные и групповые тьюторские консультации	Академический интеллект: способность работать с информацией; способность мыслить логически, анализировать и решать задачи (проблемы) [8]
	Проведение игры «Познаю себя» (квест). Подведение итогов курса «Учись учиться»	10-й класс. Декабрь. 4 часа	Модерация как управление коммуникативными взаимодействиями в ходе дискуссии, обсуждения и в споре, вовлечение всех участников в процесс коммуникативного взаимодействия в ходе решения рабочей задачи	Получение опыта, выходящего за пределы предыдущего опыта
	Курс «Театр в школе». Подготовка театральной постановки	10-й класс. 2-е полугодие (внеклассная работа)	Коммуникативная рефлексия, готовность субъекта к познанию и пониманию другого человека. Личностная рефлексия, как способность познавать себя, свои поступки и внутренний мир	Улучшение коммуникаций, снятие страха, барьеров
	Проектная сессия (знакомство учащихся с методом проектов, техноло-	10-й класс. Май. 6 часов	Интеллектуальная рефлексия, способность к поиску решения задач раз-	Практический интеллект: способность использовать усвоенные

Продолжение таблицы 1

	гией их реализации). Выбор проблемы (близкой и понятной школьникам). Предъявление варианта темы проекта, над которым будут работать учащиеся		личного рода, анализу и поиску наиболее рациональных способов их решения. Кооперативная рефлексия, как способность субъекта к новым идеям и действиям по отношению к прошлым	знания и навыки (неявные знания) в преобразовании окружающего мира [9]
Способствовать саморазвитию учащихся, ответственности за качество собственного образования	Курс «Человековедение», направленный на понимание феноменов: «Человек культуры», «Субъект развития» себя и мира. Рождение ответственности за свое развитие	10-й класс. 2-е полугодие. 18 часов (по расписанию)	Проектирование индивидуального образовательного маршрута: ♦ формулирование рабочего варианта цели; ♦ осознание и соотнесение индивидуальных потребностей с внешними требованиями; ♦ выбор траектории реализации образовательной цели; ♦ конкретизация цели	Способность «обособления себя» в мире людей как субъекта своей деятельности, рождение «живого знания». Способность совершать выбор. Проявление активности (в школе или за ее пределами)
	Приглашение старшеклассников на открытые лекции профессоров ДВФУ психолого-педагогической направленности.	10-й класс В течение года. 3–4 лекции	Вопросно-ответные технологии. Тьюторант задает себе вопросы: «что я хочу (узнать, понять, увидеть, попробовать и т. д.)?»	Создание образа «Образования в XXI веке», поиск места выпускника на карте «Будущего»
Способствовать развитию профессиональных предпочтений в области педагогического образования, содействию развитию у старшеклассников образа «педагога будущего» как профессионально-личностной траектории развития	Летний лагерь, ведущие – вожаки педагогических отрядов, знакомство с особенностями педагогической деятельности [10]. Содействие развитию у старшеклассников образа «педагога будущего» как профессионально-личностной траектории	10-й класс. Май. 18 часов, погружением, 3 дня по 6 часов	Вербализация, которая проявляется в коммуникации, умение вести беседу, выслушивать собеседника. Умение правильно задавать вопросы и отвечать на них. Техника активного слушания при коммуникативном взаимодействии. Используются следующие формы: «Дебаты «Портфолио», «Робинзонада», «Образовательные путешествия»	Умение работать в команде, навыки проективной деятельности, приемы организации внешней среды, навыки самоорганизации в незнакомых ситуациях, процесс самосознания приобретенного опыта (рефлексия). Предпочтение учащихся в выборе профессионального пути связанного с образованием

Окончание таблицы 1

Создание условий для активизации личностных качеств у участников программы, необходимых в педагогической сфере деятельности: способность к исследованию, способность к коммуникации и организации взаимодействия, способность к умению принимать решения и осуществлять их	Показ спектакля проводится в конце учебного года (апрель) для всех участников программы в одной из школ или студий (по возможности). По итогам представления проводится коллективное обсуждение	10-й класс. Апрель. 6 часов	Рефлексивное слушание: установление обратной связи в разговоре с целью более точного представления информации. Основные приемы рефлексивного слушания: выяснение, резюмирование, перефразирование и др.	Способность к самоорганизации, выявление лидерских качеств, умение публичного выступления, взаимопомощь и взаимовыручка
--	---	-----------------------------------	---	---

Таблица 2

Тематика проектов, реализованных учащимися профильных классов педагогической направленности г. Владивостока

№ школы	Тема проекта	Проблема
№ 44	«Доступный спорт – здоровое поколение»	Отсутствие спортивных секций и кружков. Отсутствие спортивных площадок. Недостаточная пропаганда здорового образа жизни (качество жизни)
№ 52	Клубы по интересам «Вне-классное чудо»	Отсутствие внутри школы бесплатных площадок для дополнительного развития, которые позволят углубиться в интересы, выйти за рамки среднего уровня знаний и приобрести опыт в конкретной сфере деятельности
№ 45	«Мы вместе»	Отсутствие взаимодействия между учениками младших классов и учениками средних и старших классов
№ 70	Школьный стадион	Стадион в школе не отвечает современным требованиям, не является привлекательным для учащихся и населения микрорайона
№ 77	Проект «Соавторы урока»	Как обеспечить освоение предмета, расширить представление и углубить предметные знания эффективными методами (на примере предмета «История»)

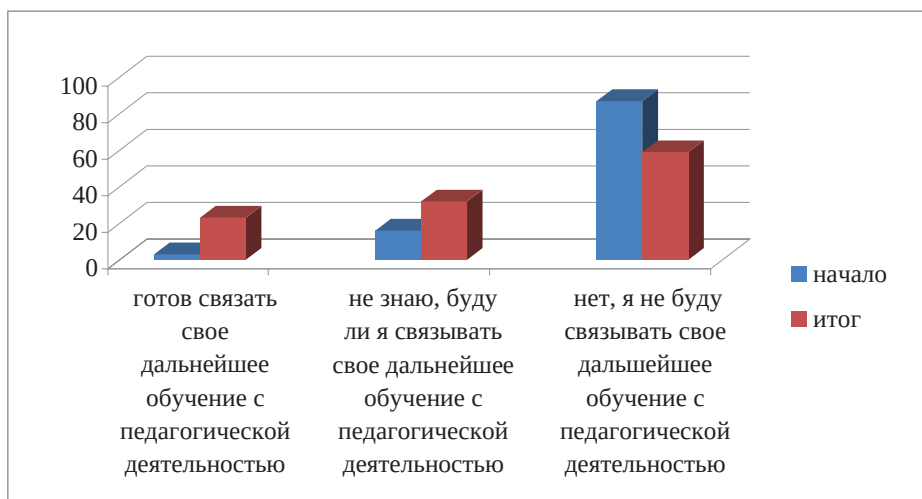


Рис. Сравнительные результаты реализации программы «Интеллект» для старшеклассников в профильных классах педагогической направленности

ситуации, составить план личного продвижения, определить пути и способы его реализации, сделать первые пробы [12].

Особое значение в программе «Интеллект» занимали педагогические проекты, тематику которых выбрали сами участники, исходя из проблем, которые они «обнаружили» в своей школе. Вначале на проектной сессии участников познакомили с особенностями проектной деятельности, помогли разработать проект, затем в течение полугодия тьюторы сопровождали реализацию проектов в школах, на последней сессии, учащиеся 11-х классов представляли результаты реализованных проектов. Направление тьюторского сопровождения на данном этапе реализации программы – пробно-поисковая и проектная деятельность [13] (табл. 2).

На заключительном этапе реализации программы мы повторно провели анкетирование, результаты свидетельствуют, что из 114 старшеклассников готовы связать свое дальнейшее обучение с педагогической деятельностью 23 человека, 59 ответили «нет», и 32 – «не знаю». Сравнительные результаты представлены на рисунке.

Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что тьюторское сопровождение реализации программы «Интеллект» в профильных классах педагогической направленности способствует осознанному выбору старшеклассниками в будущем профессии, связанной с педагогической деятельностью. Можно утверждать, что нам удалось погрузить учащихся в интеллектуально насыщенную среду, показать преимущества овладения педагогической деятельностью для своего успешного развития в будущем.

Тьюторы и директора школ отмечают положительные изменения у ребят: повышение академической успеваемости; повышение познавательной активности; приобретение умений работать в команде, расширение деятельности, выходящей за привычные рамки, формирование живого знания; приобретение навыков работы над проектом; приращение в компетенциях: проектировочных, коммуникативных, рефлексивных.

Программа оказалась нужной как старшеклассникам, их родителям, педагогам, так и городскому педагогическому сообществу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. MagisterLudi. Доклад Римского клуба 2018, Глава 1: «Устойчивое развитие – фигия». URL: <https://habr.com/ru/company/philtech/blog/354596/> (дата обращения: 15.03.2020).
2. Шленев А. К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 2000. 222 с.
3. Ковалева Т. М. О возможности тьюторского сопровождения в современном образовании // Кафедра педагогики МПГУ: история и перспективы развития: сб. материалов науч. чтений. М., 2014. С. 81–91.
4. Гладкая Е. С., Тюмaseва З. И. Технологии тьюторского сопровождения: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во Юж.-Уральского гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017. 93 с.
5. Савельева Н. Н. Учись учиться: модульно-рейтинговая программа для старшеклассников. Владивосток : Изд-во Дальневосточного федерал. ун-та, 2018.
6. Невзоров М. Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековЕдение. Часть первая: Педагогическое ЧеловековЕдение: моногр. Владивосток – Уссурийск: Изд-во ДВФУ, 2017. 201 с.
7. Воровищиков С. Г., Новожилова М. М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы. 3-е изд. М.: 5 за знания, 2007. 352 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
9. Стернберг Р. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. (Сер.: Мастера психологии).
10. Летний образовательный отдых в рамках компетентностного подхода: метод. пособие / А. А. Попов, П. П. Глухов, Г. М. Лупа, О. А. Попова. Изд. 2-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. 192 с.
11. Ковалева Т. М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 С. 108–112.
12. Лях Ю. А. Тьюторские технологии в системе обучения школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 6. С. 68–72.
13. Боровкова Т. И. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской работы студентов. Владивосток: Дальневосточный федеральный ун-т, 2014. 148 с.

REFERENCES

1. MagisterLudi. Doklad Rimskogo kluba 2018, Glava 1: “Ustoychivoe razvitie – fignya”. Available at: <https://habr.com/ru/company/philtech/blog/354596/> (accessed: 15.03.2020).
2. Shlenev A. K. Pedagogicheskiy klass kak subyekt vospitatelnoy sistemy shkoly. *PhD dissertation (Education)*. Yaroslavl, 2000. 222 p.
3. Kovaleva T. M. O vozmozhnosti tyutorskogo soprovozhdeniya v sovremennom obrazovanii. In: *Kafedra pedagogiki MPGU: istoriya i perspektivy razvitiya: sb. materialov nauch. chteniy*. Moscow, 2014. Pp. 81–91.
4. Gladkaya E. S., Tyumaseva Z. I. *Tekhnologii tyutorskogo soprovozhdeniya: ucheb. posobie*. Chelyabinsk: Izd-vo Yuzh.-Uralskogo gos. gumanitar.-ped. un-ta, 2017. 93 p.
5. Savelyeva N. N. *Uchis uchitsya: modulno-reytingovaya programma dlya starsheklassnikov*. Vladivostok : Izd-vo Dalnevostochnogo federal. un-ta, 2018.
6. Nevzorov M. N. *Pedagogicheskoe ChelovekovEdenie i pedagogicheskoe ChelovekovEdenie. Chast pervaya: Pedagogicheskoe ChelovekovEdenie: monogr.* Vladivostok – Ussuriysk: Izd-vo DVFU, 2017. 201 p.
7. Vorovshchikov S. G., Novozhilova M. M. *Shkola dolzhna uchit myslit, proektirovat, issledovat: Upravlencheskiy aspekt: stranitsy, napisannye konsultantom po upravleniyu i direktorom shkoly*. Moscow: 5 za znaniya, 2007. 352 p.

8. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya*. St. Petersburg: Piter, 2002. 272 p.
9. Sternberg R. *Prakticheskiy intellekt*. St. Petersburg: Piter, 2002. (Ser.: Mastera psikhologii).
10. Popov A. A., Glukhov P. P., Lupa G. M., Popova O. A. *Letniy obrazovatelnyy otdykh v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda: metod. posobie*. Moscow: LENAND, 2017. 192 p.
11. Kovaleva T. M. Lichnostno-resursnoe kartirovanie v sovremennoy didaktike. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2012, No. 5, pp. 108–112.
12. Lyakh Yu. A. Tyutorskie tekhnologii v sisteme obucheniya shkolnikov. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2014, No. 6, pp. 68–72.
13. Borovkova T. I. *Tyutorskoe soprovozhdenie nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov*. Vladivostok: Dalnevostochnyy federalnyy un-t, 2014. 148 p.

Савельева Нина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет

e-mail: sav5757@mail.ru

Savelyeva Nina N., PhD in Education, Associate Professor, Psychology and Education Department, School of Arts and Humanities, Far Eastern Federal University

e-mail: sav5757@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.03.2020

The article was received on 23.03.2020

УДК 373.55
ББК 74.200.528

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-193-202

АКТУАЛЬНОСТЬ ПОИСКА ИННОВАЦИОННЫХ РЕШЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Т. Е. Свириденко

Аннотация. Важнейшей составляющей развития современного российского образования является экологическое образование, просвещение и формирование основ экологической культуры школьников, а затем и развитие на их основе экологической компетентности и ответственности в контексте становления современного гражданина. В результате изучения существующей нормативной базы и эмпирического опыта в области развития экологического образования в России автором представлены направления исследований по данной проблематике. При этом сделан акцент, несмотря на многолетнюю актуальность данной проблематики, что широкую педагогическую общественность в настоящее время по-прежнему интересуют проблемы реализации экологического образования разных уровней и видов с целью формирования основ экологической культуры школьников и развития на их основе экологической компетентности; взаимосвязи экологического образования и образования для устойчивого развития. Особое значение имеют вопросы: а) подготовки педагогических кадров для осуществления экологического образования и формирования основ экологической культуры у обучающихся как в условиях реализации Концепции устойчивого развития, так и в условиях новых экологических угроз и появления экологической виктимности в обществе; б) выявления психологических основ формирования данного вида культуры в контексте общей теории культуры, а также поиска результативных методик для предотвращения развития у обучающихся нового вида виктимности – экологической и др. Кроме того, автором описан опыт формирования основ экологической культуры у обучающихся с помощью традиционного комплексного и инновационного подходов, с применением принципа расширения образовательной среды и включением школы в международный проект и реализацией эколого-образовательного потенциала дисциплины «Иностранный язык». Обосновано, что при формировании основ экологической культуры школьников необходим учет тенденции появления экологической виктимности, для чего необходимы педагогическое осмысление, специальные исследования, методические разработки и апробация опыта формирования основ экологической культуры у школьников на базе виктимологического подхода к развитию содержания экологического образования.

© Свириденко Т. Е., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, экологическое просвещение, формирование основ экологической культуры школьников, аспекты экологической культуры, экологическая виктимность, комплексный подход, виктимологический подход, инновационные подходы.

THE RELEVANCE OF FINDING INNOVATIVE SOLUTIONS TO FORM THE BASICS OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF MODERN SCHOOLCHILDREN

E. Sviridenko

Abstract. *The most important component of the development of modern Russian education is environmental education, awareness and formation of the basics of environmental culture of schoolchildren, and then the development on their basis of environmental competence and responsibility in the context of the formation of a contemporary citizen. As a result of studying the existing normative base and empirical experience in the field of development of ecological education in Russia the author presents the directions of researches on the given problematics. At the same time, it is emphasized that in spite of the long-term urgency of the issues the wide pedagogical community is still interested in problems of realization of ecological education of different levels and types in order to form the bases of ecological culture of schoolchildren and development on their basis of ecological competence; interrelation of ecological education and education for sustainable development. Of particular importance are the issues such as: (a) preparation of pedagogical staff for implementation of environmental education and formation of the bases of ecological culture of students both in conditions of implementation of the Concept of sustainable development and in conditions of new ecological threats and emergence of ecological victimhood in the society; (b) identification of psychological bases of formation of this type of culture in the context of general theory of culture, and also search of effective methods for prevention of development of new type of victimhood - ecological, etc. in students. In addition, the author describes the experience of forming the basics of ecological culture in students with the help of traditional integrated and innovative approaches, with the application of the principle of expanding the educational environment and the inclusion of the school in an international project and the implementation of the ecological and educational potential of the discipline „Foreign language”. It is substantiated that when forming the bases of ecological culture of schoolchildren, it is necessary to take into account the tendency of the emergence of ecological victimization, which requires pedagogical comprehension, special research, methodological development and testing of the experience of forming the foundations of ecological culture in schoolchildren on the basis of a victimological approach to the development of the content of environmental education.*

Keywords: *environmental culture, environmental education, environmental awareness, the formation of the foundations of the environmental culture of schoolchildren, aspects of environmental culture, environmental victimization, an integrated approach, a victimological approach, innovative approaches*

Современное общество стремительно развивается и претерпевает глубинные трансформации как в части технологического базиса общества, так и в части ориентации людей на потребление

на быденном уровне их существования как смысла жизни [1]. Потребление, ориентированное на сохранение или приобретение человеком более высокого социального статуса, считается избыточным и харак-

теризуется тенденцией к бесконечному увеличению его объема [2].

Создание огромного количества регулярно морально устаревающих материальных благ, как следствие, приводит к истощению природных ресурсов, формирует состояние окружающей среды, опасное для здоровья человека, вызывает разбалансировку биосферных процессов и создает угрозу существованию человечества и биосферы в целом.

Уже в 1983 г. в рамках работы ООН была создана Всемирная комиссия по окружающей среде и развитию. Было признано, что экологические проблемы носят глобальный характер, и определено, что разработка политики для устойчивого развития соответствует общим интересам всех стран. Отметим, что концепция устойчивого развития во многом перекликается с идеей ноосферы, выдвинутой академиком В. И. Вернадским еще в середине XX в.

В преамбуле принятой 25 октября 2015 г. Генеральной ассамблеей Организации Объединенных Наций резолюции «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» заявлены решимость уберечь планету от деградации, в том числе посредством внедрения рациональных моделей потребления и производства, рационального использования природных ресурсов, и создание мира, свободного от нищеты, голода, болезней и нужды, мира, в котором все живое могло бы благоденствовать [3].

В декларации было сформулировано 17 новых глобальных целей в области устойчивого развития, особое место было уделено образованию.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2002 г. № 1225-р была одобрена Экологическая доктрина Российской Федерации [4], где были заданы пути и средства реализации государственной политики в области экологии, среди которых обозначено экологическое образование и просвещение. В этих областях была поставлена основная задача – повышение экологической культуры населения, образовательного уровня и профессиональных на-

выков и знаний в области экологии, для чего было необходимо в том числе:

- включение вопросов экологии, рационального природопользования, охраны окружающей среды и устойчивого развития Российской Федерации в учебные планы на всех уровнях образовательного процесса;
- государственная поддержка деятельности системы образования и просвещения, осуществляющих экологическое просвещение и образование;
- разработка стандартов образования, ориентированных на разъяснение вопросов устойчивого развития Российской Федерации.

Таким образом, результатом реализации этих положений на уровне общего и среднего образования является формирование основ экологической культуры школьников как базиса экологической и во многом гражданской ответственности.

Экологическая культура, согласно действующему Федеральному закону от 10.01.2002 №7-ФЗ «Об охране окружающей среды», рассматривается как целевой ориентир экологического образования (ст. 71) и экологического просвещения (ст. 74) [5]. При этом определение экологической культуры в данном законе и в других федеральных российских нормативно-правовых актах отсутствует.

Не вдаваясь в данной статье глубоко в анализ экологической культуры как личностного и социального феномена, но опираясь на работы известных экологов и педагогов Т. А. Бадьиной, Д. Б. Гелашвили, С. Д. Дерябо, Ю. Л. Комиссаровой, Г. С. Розенберга, Н. И. Симоненко, Ю. Л. Ткаченко, Г. Р. Хасаева, Г. В. Шляхтина, И. С. Щербаковой, В. А. Ясвина, обратим внимание, что экологическая культура может рассматриваться в трех различных аспектах [6, с. 217]:

«Первый аспект характеризует субъекта экологической культуры, и субъект может быть индивидуальным (личность) или коллективным (семья, различные социальные группы, общество в целом). Именно в этом ключе используются понятия “экологическая культура личности” и “экологическая культура общества”.

Второй аспект предполагает оценку уровня развития экологической культуры индивидуального или коллективного субъекта. Интересно, что при этом уровень развития экологической культуры зачастую, особенно в бытовательском сознании или повседневном общении, описывается по бинарной шкале: «есть – нет». Подобно тому, как словосочетания «бескультурный человек» или «общество бескультурья» буквально понимаются как отсутствие культуры у соответствующих субъектов, нередко используются и при описании экологической культуры субъектов, хотя более корректно говорить о недостаточном (низком) уровне сформированности у того или иного субъекта экологической культуры.

Третий аспект проявляется при рассмотрении экологической культуры с применением компетентностного подхода и концентрирует внимание на понимании экологической культуры как некоторой заданной заранее рамки – компетенции. И эта рамка, по сути, описывает условия, при которых гармонизация отношений в системе «человек – природа – общество» возможна».

Именно третий из названных аспектов экологической культуры рассматривался в 1998 г. на Международном совещании экспертов Европейского Союза, состоявшемся в столице Российской Федерации г. Москве. Итогом работы стал документ, вошедший в историю как Московская международная декларация об экологической культуре. Документ был принят 7 мая 1998 г. и содержал следующее определение: «...экологическая культура предполагает такой способ жизнеобеспечения, при котором общество системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, которые не создают угрозы жизни на Земле» [7].

Такой подход к пониманию экологической культуры содержит в себе критерий «экологичности», обоснованный в работе С. Н. Глазачева и О. Н. Козловой [8]. Сущность предлагаемого этими авторами критерия заключается в том, что «экологич-

ным, ценным с позиций экологии как области прикладного знания и технологий является то, что содействует Жизни, а то, что Жизни противодействует, выступает как антиценность» [8, с. 21]. Указанный критерий характеризуется универсальностью, поскольку может быть применен для анализа любых взаимодействий в системе «человек – природа – общество», что, в свою очередь, делает критерий «экологичности» еще и очень актуальным в современных условиях.

Подводя промежуточный итог, еще раз обратим внимание на то, что экологическая культура: а) характеризует действующего субъекта (будь то отдельно взятая личность, семья, государство или человеческое общество в целом); б) предполагает указание на уровень сформированности этого качества; в) описывает компетенцию, которую предстоит освоить любому субъекту, стремящемуся преодолеть экологические проблемы, и, наконец, г) каждый субъект имеет возможность воспользоваться универсальным критерием и для анализа собственных действий, и при взаимодействии с природой и другими людьми и социальными группами.

Очевидно, что развитие экологической культуры личности и общества происходит как спонтанно (в результате получения экологической информации по каналам СМИ, сети Интернет, социальным сетям, получения эмпирического опыта экологической деятельности и т. п.), так и целенаправленно – в процессе экологического образования. Значимость экологической культуры велика настолько, что даже на государственном уровне формирование этого феномена, развитие экологического образования и воспитания включено в число основных задач, решение которых необходимо для достижения стратегической цели государственной политики России в области экологического развития на период до 2030 г. [9].

Стратегической целью в области экологического развития является решение социально-экономических задач, обеспечивающих экологически ориентированный рост экономики, сохранение благоприят-

ной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов для удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, реализации права каждого человека на благоприятную окружающую среду, укрепления правопорядка в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности.

В свою очередь, утвержденный план действий по реализации основ государственной политики Российской Федерации в области экологического развития предусматривает целый ряд мероприятий, в частности [10]:

- подготовку и реализацию модельных проектов, направленных на экологическое воспитание и просвещение школьников и молодежи (познавательного туризма), на базе заповедников;
- разработку общепрофессиональных компетенций, знаний, умений и навыков в области охраны окружающей среды для включения в федеральные государственные образовательные стандарты;
- методологическое, программное и учебно-методическое сопровождение реализации экологической составляющей федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования на основе Концепции общего экологического образования и др.

Прямое отношение к школе и школьному образованию имеет из указанных выше третья группа мероприятий, реализация которых намечена под руководством Минобрнауки России и Минпросвещения России на 2020 г. В то же время реальность и глубина экологических проблем, требования, закрепленные в стандартах начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, определяют не просто актуальность, но и обязательность реализации каждой школой усилий, направленных на формирование у школьников личностных характеристик, составляющих структурные элементы экологической культуры, уже сейчас.

В данном контексте, на наш взгляд, важно отметить, что указанные выше пробле-

мы в той или иной мере для российского образования не являются новыми, а остаются актуальными на протяжении более двух десятилетий и нашли свое отражение в ряде научно-методических исследований и концепций экологического образования [11; 12]. Наибольший вклад в развитие отечественного экологического образования внесли С. В. Алексеев, М. В. Аргунова, Н. Ф. Винокурова, С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. Н. Дзятковская, Д. С. Ермаков, Н. М. Мамедов, В. В. Николина, В. Н. Панов, Н. А. Рыжова, И. Т. Суравегина, Г. А. Ягодин, В. А. Ясвин. Их работы охватывают различные аспекты проблем становления экологического образования и экологической культуры, в том числе:

- проблемы реализации экологического образования разных уровней и видов;
- проблемы формирования экологической компетентности;
- проблемы взаимосвязи экологического образования и образования для устойчивого развития;
- проблемы подготовки педагогических кадров к реализации экологического образования и формирования экологической культуры обучающихся;
- проблемы психологических основ формирования экологической культуры и др.

Приведенный перечень далеко не полный. Многие из названных выше ученых имеют научные школы, последователей, работы которых еще больше расширяют спектр научного и прикладного поиска в сфере экологического образования. За последние два десятилетия количество защищенных в Российской Федерации диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, выполненных в русле поиска ответов на вопросы экологического образования и просвещения, составило несколько сотен.

В ходе педагогических исследований, осуществленных нами [6; 13; 14] на базе Географического факультета Московского педагогического государственного университета (МПГУ) и Международной школы углубленного изучения иностранных языков (Международная школа), было проведено

анкетирование обучающихся по программам бакалавриата; а также основного и среднего общего образования с целью определения уровня сформированности основ экологической культуры и ее динамики. Анкеты содержали различные типы вопросов, в том числе открытые вопросы и вопросы, предполагающие свободный ответ.

Наиболее интересным для анализа явился предполагающий свободный ответ вопрос о том, что сам обучающийся может сделать для участия в решении экологических проблем. В ходе анализа результатов анкетирования выявлено, что ответы респондентов достаточно четко разделились на три группы:

- первая группа ответов носила позитивный и конструктивный характер, отражающий готовность обучающихся участвовать в решении экологических проблем, возникающих в процессе взаимодействия личности и общества с природой;
- ко второй группе были отнесены ответы, демонстрирующие потребительское отношение обучающихся к окружающей среде;
- в третью группу были выделены ответы, носящие характер экологической виктимности.

Появление ответов, объединенных в третью группу, вызвало наиболее пристальное внимание. Научных работ, посвященных экологической виктимности, пока немного, и само понятие экологической виктимности нуждается в проработке. В то же время наш случай не единичный. В частности, на возникновение экологической виктимности у жителей мегаполисов указывает Ю. А. Страунинг [15]. Складывается ситуация, которую педагогам нельзя игнорировать. И уже сейчас становится очевидной связь экологической виктимности и экологической культуры.

Несомненно, результаты, полученные нами в процессе анкетирования, требуют педагогического осмысления, однако наличие обучающихся, думающих так же, как и респонденты, чьи ответы составили третью группу, необходимо учитывать при выборе как содержания, так и средств, методов, форм

обучения и диагностики, предотвращая (в идеале) либо минимизируя проявления экологической виктимности у обучающихся различных уровней образования при формировании основ экологической культуры.

Остановимся более подробно на описании результатов опыта формирования основ экологической культуры школьников. Как мы уже описывали ранее в [6], система, сложившаяся в Международной школе более чем за 10-летний период ее существования, не теряет своей актуальности и сегодня. Данная система охватывает все ступени общего образования и все основные виды деятельности учащихся: урочную, внеурочную и внешкольную работу. «В ходе уроков учащиеся Международной школы постепенно достигают обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах предметных результатов образования. Наибольшая роль с точки зрения формирования экологической культуры принадлежит таким дисциплинам, как география, биология, химия. В процессе внеурочной деятельности ученики принимают участие в конкурсах, фестивалях, концертах, школьных научно-практических конференциях, дискуссиях. Основными формами внешкольной работы являются: экскурсии, олимпиады, конференции и др. Единство урочной, внеурочной и внешкольной работы создает основу для формирования особой образовательной среды, в которой экологическая культура личности развивается более эффективно. Эколого-образовательную среду дополняет проектная деятельность школьников, причем количество школьных проектов, имеющих экологическую направленность, в Международной школе ежегодно увеличивается. Впрочем, подобный подход к проектированию образовательной среды с целью формирования экологической культуры применяется во многих школах. В образовательную среду включаются также помещения школы, в качестве субъектов этой среды, как правило, рассматриваются также родители и другие члены семьи школьника. Будучи довольно распространенным, на сегодняшний день такой подход характеризуется скорее как традиционный» [6, с. 219].

Инновационная деятельность, согласно действующему федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ [16].

В деятельности Международной школы инновационным элементом стал принцип, который в педагогике описывается как принцип расширения образовательной среды. Примером реализации принципа расширения образовательной среды стало участие Международной школы в проекте 565403-EPP-1-RU-EPPJMO-Module "Environment and ecological technologies in urban areas: EU policy and best practices" («Окружающая среда и экологические технологии в городах: политика ЕС и лучшие практики»). Данный проект выполнялся Географическим факультетом МПГУ по программе сотрудничества с Европейским Союзом «Erasmus+». В рамках этого проекта с нашим непосредственным участием «магистранты и профессорско-преподавательский состав Географического факультета МПГУ провели ряд экологических уроков, направленных на ознакомление школьников с наилучшими российскими и европейскими практиками в сфере обеспечения экологического благополучия городских территорий и здоровья горожан. Это направление имеет важнейшее значение именно для Международной школы, поскольку в ней преподаются языки стран Европейского Союза, где накоплен большой опыт применения различных экологических технологий, которые могут быть адаптированы к российской действительности» [6, с. 219].

Примером другой инновации, которая нашла отражение в деятельности Международной школы, стало включение в число дисциплин, активно формирующих экологическую культуру обучающихся, дисциплины «Иностранный язык», которая традиционно

выполняет функцию развития у обучающихся навыков коммуникации. Однако учителя иностранного языка, работающие в Международной школе, нашли способ раскрыть и реализовать эколого-образовательный потенциал дисциплины за счет: а) включения экологической проблематики в урочную работу и б) активизации проектной деятельности обучающихся. В частности, среди выполненных учениками Международной школы проектов, имеющих экологическую направленность, за последние несколько лет более 50% подготовлены в ходе изучения в школе иностранного языка.

Таким образом, применение инновационных подходов способствует более успешному формированию основ экологической культуры школьников (и вслед за этим – современного социума). Эти подходы целесообразно рекомендовать к более широкому распространению в школьной практике. Среди инновационных подходов, на наш взгляд, особого внимания заслуживает подход, учитывающий предотвращение негативного воздействия на сознание обучаемых возможных последствий современных экологических угроз и, как следствие, появления и развития у обучаемых признаков экологической виктимности. Таким подходом к развитию содержания экологического образования может стать виктимологический подход и понимание виктимологической деятельности [17; 18] как методологических составляющих прикладной виктимологической науки. Описание и обоснование такого подхода к развитию экологического образования, на наш взгляд, следует искать в изучении онтологии развития прикладной виктимологии [19; 20] – виктимологической экологии или экологической виктимологии. При этом виктимологию следует понимать в широком смысле как социально-психологическую область знания (а не только «как науку о жертве») или развивающееся комплексное учение о лицах, оказавшихся в кризисных ситуациях, в том числе о лицах, у которых развивается виктимность различного типа в условиях угроз современного социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Боровой Е. М.* Существование человека в обществе «избыточного потребления» // Ценности и смыслы. 2015. № 5(39). С. 94–105.
2. *Иванова М. В.* Идеология потребительства как феномен современного либерально-демократического общества // Вестн. Забайкальского гос. ун-та. 2008. № 4. С. 16–22.
3. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (дата обращения: 05.06.2020).
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2002 года № 1225-р «Об одобрении Экологической доктрины Российской Федерации». URL: <http://docs.cntd.ru/document/901826347/> (дата обращения: 09.08.2020).
5. Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/ (дата обращения: 15.10.2019).
6. *Ерошенко В. И., Свириденко Т. Е., Трифонова А. Э.* Экологическая культура и инновационные подходы к ее формированию в деятельности международной школы углубленного изучения иностранных языков // Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сб. ст. науч.-практ. конф. (4–5 декабря 2017, г. Москва) / сост.: М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова. М.: Перо, 2017. С. 216–220. URL: http://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god_ekologii.pdf (дата обращения: 31.05.2020).
7. *Шульженко А. К.* Тенденции и приоритеты международной интеграции в области воспитания экологической культуры молодежи // Вестн. Череповецкого гос. ун-та. 2015. № 1 (62). С. 121–125.
8. *Глазачев С. Н., Козлова О. Н.* Экологическая культура: учеб. пособие. М.: Горизонт, 1997. 208 с.
9. Утверждены основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/15177> (дата обращения: 22.08.2020).
10. План действий по реализации основ государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 г. Утв. распоряжением Правительства РФ от 18 декабря 2012 г. № 2423-р (ред. от 10.08.2016). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139460/ (дата обращения: 22.08.2020).
11. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская, И. В. Вагнер [и др.] // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2012. № 2. С. 4–15.
12. *Захлебный А. Н.* Концепция общего экологического образования в повестке дня XXI века // Научные исследования в образовании. 2011. № 9. С. 3–6.
13. *Ерошенко В. И., Свириденко Т. Е.* Инновационные методы эколого-педагогической подготовки обучающихся на географическом факультете ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» // Интернационализация и инновация в области высшего образования: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. Шымкент: Изд-во Ун-та дружбы народов им. акад. А. Куатбекова, 2019. С. 25–27.
14. *Ерошенко В. И., Свириденко Т. Е.* Основные направления экологизации подготовки педагогов на географическом факультете ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» // Инженерные технологии для устойчивого развития и интеграции науки, производства и образования (к 15-летию Ассоциации «Объединенный университет имени В. И. Вернадского»): материалы Междунар. науч.-практ. конф., 29–31 мая 2019 г.: в 4 т. Тамбов: Изд. центр ТГТУ, 2020. Т. IV: Инновационные технологии инженерной педагогики. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). С. 32–34.

15. Страунинг Ю. А. К вопросу об экологической виктимности в мегаполисе // Вестн. Московского ун-та МВД России. 2015. № 9. С. 179–180.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://docs.cntd.ru/document/901826347/> (дата обращения: 09.08.2020).
17. Рыжова Н. И., Громова О. Н. Виктимологическая профилактика и защита как основа профессиональной виктимологической подготовки специалистов для новой экономики // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 8–13.
18. Рыжова Н. И., Громова О. Н. Актуальность виктимологической деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса как составляющей обеспечения безопасности жизнедеятельности детей в современном социуме // Организационно-правовое регулирование безопасности жизнедеятельности в современном мире: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2018 г.) / под ред. Э. Н. Чижикова. СПб., 2018. С. 40–46.
19. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы: новейший справочник психолога. М.: Эксмо, 2010. 864 с.
20. Голубь М. С., Голубь М. А. К вопросу о трактовке основных понятий и категорий педагогической виктимологии // Инновационная наука. 2015. № 12. С. 9–14.

REFERENCES

1. Borovoy E. M. Sushchestvovanie cheloveka v obshchestve “izbytochnogo potrebleniya”. *Tsennosti i smysly*. 2015, No. 5(39), pp. 94–105.
2. Ivanova M. V. Ideologiya potrebitelstva kak fenomen sovremennogo liberalno-demokraticheskogo obshchestva. *Vestn. Zabaykalskogo gos. un-ta*. 2008, No. 4, pp. 16–22.
3. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (accessed: 05.06.2020).
4. Rasporyazhenie Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii ot 31 avgusta 2002 goda No. 1225-r “Ob odobrenii Ekologicheskoy doktriny Rossiyskoy Federatsii”. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/901826347/> (accessed: 09.08.2020).
5. Federalnyy zakon ot 10.01.2002 №7-FZ “Ob okhrane okruzhayushchey sredy”. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34823/ (accessed: 15.10.2019).
6. Eroshenko V. I., Sviridenko T. E., Trifonova A. E. Ekologicheskaya kultura i innovatsionnye podkhody k ee formirovaniyu v deyatel'nosti mezhdunarodnoy shkoly uglublennogo izucheniya inostrannykh yazykov. In: Mdivani M. O., Panov V. I., Panyukova Yu. G. (eds.) *God ekologii v Rossii: pedagogika i psikhologiya v interesakh ustoychivogo razvitiya*: sb. st. nauch.-prakt. konf. (4–5.12.2017, Moscow). Moscow: Pero, 2017. Pp. 216–220. Available at: http://www.pirao.ru/upload/iblock/1bc/god_ekologii.pdf (accessed: 31.05.2020).
7. Shulzhenko A. K. Tendentsii i priority mezhdunarodnoy integratsii v oblasti vospitaniya ekologicheskoy kultury molodezhi. *Vestn. Cherepovetskogo gos. un-ta*. 2015, No. 1 (62), pp. 121–125.
8. Glazachev S. N., Kozlova O. N. *Ekologicheskaya kultura: ucheb. posobie*. Moscow: Gorizont, 1997. 208 p.
9. Utverzhdeny osnovy gosudarstvennoy politiki v oblasti ekologicheskogo razvitiya Rossii na period do 2030 goda. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/15177> (accessed: 22.08.2020).
10. Plan deystviy po realizatsii osnov gosudarstvennoy politiki v oblasti ekologicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 g. Utv. rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 18.12.2012 No. 2423-r (red. ot ot 10.08.2016). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139460/ (accessed: 22.08.2020).

11. Zakhlebnyy A. N., Dzyatkovskaya E. N., Vagner I. V. et al. Kontsepsiya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya (2010). *Ekologicheskoe obrazovanie: do shkoly, v shkole, vne shkoly*. 2012, No. 2, pp. 4–15.
12. Zakhlebnyy A. N. Kontsepsiya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya v povestke dnya XXI veka. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2011, No. 9, pp. 3–6.
13. Eroshenko V. I., Sviridenko T. E. Innovatsionnye metody ekologo-pedagogicheskoy podgotovki obuchayushchikhsya na geograficheskom fakultete FGBOU VO “Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet”. In: Internatsionalizatsiya i innovatsiya v oblasti vysshego obrazovaniya. *Proceedings of International scientific-practical conference*. Vol. 1. Shymkent: Izd-vo Un-ta druzhby narodov im. akad. A. Khatbekova, 2019. Pp. 25–27.
14. Eroshenko V. I. Sviridenko T. E. Osnovnye napravleniya ekologizatsii podgotovki pedagogov na geograficheskom fakultete FGBOU VO “Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet”. In: Inzhenernye tekhnologii dlya ustoychivogo razvitiya i integratsii nauki, proizvodstva i obrazovaniya (k 15-letiyu Assotsiatsii “Obyedinennyy universitet imeni V. I. Vernadskogo”). *Proceedings of International scientific-practical conference, 29–31.05.2019*. In 4 vols. Tambov: Izd. tsentr TGTU, 2020. Vol. 4: Innovatsionnye tekhnologii inzhenernoy pedagogiki. 1 CD-ROM. Pp. 32–34.
15. Strauning Yu. A. K voprosu ob ekologicheskoy viktimmnosti v megapolise. *Vestn. Moskovskogo un-ta MVD Rossii*. 2015, No. 9, pp. 179–180.
16. Federalnyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii”. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/901826347/> (accessed: 09.08.2020).
17. Ryzhova N. I., Gromova O. N. Viktimologicheskaya profilaktika i zashchita kak osnova professionalnoy viktimologicheskoy podgotovki spetsialistov dlya novoy ekonomiki. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2015, No. 1 (50), pp. 8–13.
18. Ryzhova N. I., Gromova O. N. Aktualnost viktimologicheskoy deyatel'nosti sub"ektiv uchebno-vospitatelnogo protsessa kak sostavlyayushchey obespecheniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti detey v sovremennom sotsiume. In: Chizhikov E. N. (ed.) Organizatsionno-pravovoe regulirovanie bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennom mire. *Proceedings of the II International scientific-practical conference (St. Petersburg, 19–20.04.2018)*. St. Petersburg, 2018. Pp. 40–46.
19. Malkina-Pykh I. G. Viktimologiya. *Psikhologiya povedeniya zhertvy: noveyshiy spravochnik psikhologa*. Moscow: Eksmo, 2010. 864 p.
20. Golub M. S., Golub M. A. K voprosu o traktovke osnovnykh ponyatiy i kategoriy pedagogicheskoy viktimologii. *Innovatsionnaya nauka*. 2015, No. 12, pp. 9–14.

Свириденко Татьяна Евгеньевна, аспирант, Институт управления образованием Российской академии образования

e-mail: tatyana908@rambler.ru

Sviridenko Tatiana E., Postgraduate student, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education

e-mail: tatyana908@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 09.10.2020

The article was received on 09.10.2020

УДК 372.881.161.1
ББК 74.268.19

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-203-211

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А. Г. Биба, Л. С. Князева

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации требований стандарта начального образования к развитию метапредметных умений у школьников. Диагностические исследования универсальных учебных действий младших школьников свидетельствуют о недостаточной их сформированности. С целью решения проблемы раскрываются условия эффективного формирования и развития универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения предмета на примере уроков русского языка. Представленные условия включают целенаправленное обучение детей операционному составу всех названных действий на уроке; организацию изучения языкового материала в деятельностной логике; поэтапное формирование универсальных учебных действий и использование для этого необходимых средств. В качестве условия эффективного формирования и развития универсальных учебных действий у младших школьников также выделяется готовность учителя к решению рассматриваемой развивающей задачи образования, анализируется современное состояние профессиональной подготовки и описываются необходимые педагогу соответствующие знания и умения. Анализ названных условий позволяет заключить, что для эффективного формирования и развития универсальных учебных действий сначала нужно формировать у младших школьников мотивацию к выполнению учебных действий, затем обучить их операционному составу данных действий с последующим выполнением комплекса операций в свернутом виде. В процессе формирования отдельных операций необходимо продемонстрировать учащимся пример их выполнения, выполнить их в совместной учебной деятельности, затем создать ситуацию, требующую от ученика выполнить целостное учебное действие самостоятельно. При этом изучение программного материала за счет создания ситуации, требующей от детей осознания разрыва в знаниях, и за счет организации деятельности детей по изменению лингвистических примеров или наблюдения за ними с целью поиска нового знания позволяет инициировать выполнение универсальных учебных действий. Реализация данных положений методики изучения предмета требует включать в профессиональную подготовку учителя начальных

© Биба А. Г., Князева Л. С., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

классов аксиологические и методические, в том числе контрольно-оценочные, знания и умения по формированию и развитию учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход к начальному образованию, условия формирования универсальных учебных действий у младших школьников, деятельностный компонент предметного обучения в начальной школе, организация учебной деятельности на уроке русского языка, профессиональная подготовка учителей к развитию универсальных учебных действий на уроке.

CONDITIONS FOR IMPLEMENTING A SYSTEMIC AND ACTIVITY-BASED APPROACH TO RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL

A. G. Biba, L. S. Knyazeva

Abstract. *The article considers the problem of implementing the requirements of the standard of primary education to the development of meta-subject skills of schoolchildren. Diagnostic studies of universal learning activities of junior high school students show that they are not sufficiently formed. In order to solve the problem, the conditions of effective formation and development of universal learning actions of younger schoolchildren in the process of learning the subject on the example of Russian language lessons are revealed. The presented conditions include purposeful training of children to an operational structure of all named activities in the lesson; organization of the study of linguistic material in activity logic; the gradual formation of universal educational activities and the use of the necessary means for this. As a condition for the effective formation and development of universal educational activities in junior schoolchildren, the teacher's readiness to solve the developmental problem of education under consideration is also highlighted, the current state of professional training is analyzed and the corresponding knowledge and skills necessary for the teacher are described. The analysis of these conditions allows concluding that for the effective formation and development of universal educational activities, it is first necessary to form motivation in younger schoolchildren to perform educational actions, then to teach them the operational composition of these actions, followed by the implementation of a complex of operations in a minimized form. In the process of forming individual operations, it is necessary to demonstrate to students an example of their implementation, perform them in joint learning activities and then create a situation requiring the student to perform a holistic learning action on his own. At the same time, the study of program material by creating a situation that requires children to realize the gap in knowledge, and by organizing the activities of children to change linguistic examples or observe them in order to search for new knowledge, allows to initiate the implementation of universal educational actions. The implementation of these provisions of the methodology for studying the subject requires the inclusion of axiological and methodological, including control and evaluation knowledge and skills in the formation and development of educational activities in younger students in the professional training of primary school teachers.*

Keywords: *systemic and activity-based approach to primary education, conditions for teaching universal educational activities to primary schoolchildren, the activity component of teaching subject in primary school, the organization of educational activities at Russian language lesson, professional teachers' training for the development of universal educational activities.*

Требование современного ФГОС НОО к формированию и развитию у младших школьников системы универсальных учебных действий (далее – УУД) [1] обнажает проблему организации предметного обучения в начальных классах. Актуальность данной проблемы объясняется результатами опытных исследований, которые свидетельствуют о недостаточной сформированности УУД у младших школьников, таким образом, о недостаточном выполнении нормативных требований начального образования (С. В. Молчанова, Н. Г. Салмина, О. А. Шмелева и др. [2]). В рамках данной статьи предпримем попытку решения названной проблемы за счет анализа условий выполнения развивающих требований школьного образования на уроке, в частности на уроке русского языка.

Логично предположить, что для реализации названного требования ФГОС НОО изучение школьного предмета следует организовывать в форме учебной деятельности в соответствии с ее этапами и отводить ученику роль субъекта данной деятельности. В таком случае в процессе данной деятельности школьник овладевает не только предметными знаниями, умениями, навыками, но и операциями теоретического мышления и обобщенными способами действий [3].

Теоретические исследования системно-деятельностного подхода к обучению (Б. Г. Ананьев, Г. В. Бурменская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.) позволяют нам заключить, что его реализация обеспечивается выполнением условий последовательности формирования УУД, отбора методов и средств обучения, профессиональной готовности учителя к формированию и развитию системы УУД у младших школьников. Раскроем названные условия.

Овладение учащимися УУД базируется на общих закономерностях становления способа действия, исследованными П. Я. Гальпериным [4]. Соответственно, в формировании универсального учебного действия выделяется мотивационный этап,

когда школьники испытывают потребность в выполнении действия, осознают его значимость. Например, неотъемлемой формой работы в ходе изучения словообразования является создание школьниками модели состава слова с графическим выделением в нем орфограмм. Если при этом учитель укажет, что такая модель поможет ученикам лучше понять и запомнить вид орфограммы и способ проверки написания, он создаст мотивацию к выполнению знаково-символических УУД. В ходе традиционного обращения к учащимся с просьбой проверить написание слов учителю рекомендуется постоянно напоминать или инициировать объяснение самими детьми, что самопроверка важна для предупреждения ошибок и для более эффективного письменного общения с людьми. Таким образом, учитель создает мотивацию у детей к осуществлению регулятивного действия.

Следующий этап формирования УУД – структурно-содержательный, суть которого заключается в овладении школьниками операционным составом учебного действия. Например, УУД целеполагания включает в себя следующие операции: осмысление причины затруднения в новой учебной ситуации, определение границы знания и незнания и формулировку учебной задачи, и школьникам надо научиться выполнять все названные операции отдельно. Для этого педагогу требуется предложить учащимся речевую ситуацию, в которой есть знакомые условия действия и новые. После попытки школьников справиться с новыми условиями педагог помогает им выяснить причину затруднения, что логично ведет к формулировке учебной задачи. Например, во многих УМК («Школа России», «Перспектива», «Гармония» и др.) после знакомства с понятием «склонение» и падежами идет изучение правописания падежных окончаний имен существительных. Работу по данной теме следует начинать с написания слов с известными ученикам орфограммами (например, с безударными гласными в корне), затем предложить написать слова с безударными гласными в окончаниях.

В ходе выполнения задания разбирается написание, чтобы учащиеся столкнулись с тем, что у них есть ошибки или они не могут помочь другим исправить их. Затем необходимо выявить причину затруднения. Для этого можно предложить детям определить часть речи и часть слова, в которой находится безударный гласный звук. В итоге ученики делают заключение: они не знают правила правописания безударных гласных в окончаниях существительных. Выполнив с детьми анализ орфографической проблемы, учитель может инициировать постановку учебной задачи урока. Ученики смогут сами ее сформулировать, не подменяя целеполагание «догадкой» о теме урока. При этом важно посылать ученикам сигналы о выполнении учебного действия. Например: «Определим, какая перед нами возникла проблема», «Выясним, каких знаний нам не хватает для проверки безударных гласных», «Поставим учебную задачу» и т. п. Данные сигналы необходимы для усвоения учениками операционного состава регулятивного учебного действия.

На следующем, операционном, этапе формирования УУД учащиеся применяют способ действия для решения предметной задачи. Например, в ходе изучения орфографического правила о правописании падежных окончаний имен существительных решение задачи будет включать наблюдение за типами склонения имен существительных, за одинаковым написанием ударных и безударных гласных в падежных окончаниях существительных и заключение о способе написания. Ученики сами выполняют информационные и логические действия для решения данной задачи в ходе языкового анализа слов и установления причинно-следственных связей между безударной гласной буквой в окончании и типом склонения слова; выполняют сравнение ударных и безударных окончаний и формулируют способ проверки написания окончаний.

Контрольно-оценочный этап формирования УУД должен осуществляться наряду с мониторингом овладения детьми предмет-

ными знаниями и умениями. Для этого требуется использовать задания на оценку сформированности отдельных операций, входящих в УУД, и оценку умения применять их в комплексе.

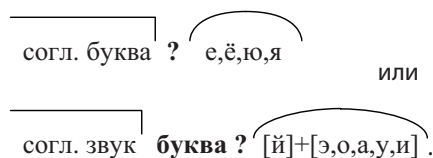
Представленные этапы овладения УУД включаются в совместную деятельность учителя и учащихся, и, согласно исследованиям Л. С. Выготского о процессе учения [5], в данной деятельности сначала ведущая роль отводится педагогу, который демонстрирует образец выполнения универсального учебного действия на определенном предметном материале. Это рекомендуется делать с первых дней обучения детей, в частности, уже в период обучения грамоте. Затем учащиеся применяют полученный от учителя алгоритм УУД на аналогичном предметном материале. Позже школьники переносят способ учебного действия в новые предметные ситуации и выполняют его самостоятельно. Таким образом, для активизации УУД педагог использует репродуктивные и продуктивные задания. Например, в процессе формирования регулятивного действия целеполагания учитель сначала продемонстрирует выполнение всего операционного состава данного действия на материале темы «Поставка»: он предложит ученикам для разбора по составу слова, которые включают неизвестные им морфемы, сформулирует причину затруднения учеников при разборе данных слов и границу их знания и незнания, попросит выбрать вопрос, на который все вместе будут отвечать на уроке (из предложенного перечня формулировок учебной задачи урока). При изучении темы «Суффикс», подобной предыдущей теме (в соответствии с УМК «Школа России» (учебник русского языка авт. В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого), УМК «Перспектива» (учебник русского языка авт. Л. Ф. Климановой, С. Г. Макеевой и др.)), учитель с помощью вопросов и заданий инициирует выполнение операций целеполагания самими детьми. При изучении последующих тем по словообразованию, которые по содержанию отличаются от предыдущего материала (на-

пример, тема «Как образуются слова», УМК «Перспектива», учебник русского языка 3-й класс авт. Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина), учитель попросит учащихся поставить учебную задачу урока самостоятельно без промежуточных вспомогательных вопросов и заданий.

Из сущности системно-деятельностного подхода к образованию следует, что младшие школьники овладевают предметным содержанием в форме постановки учебной проблемы и ее решения, так как именно такой подход к организации изучения темы инициирует прохождение детьми всех этапов учебной деятельности: осознание границы знания и незнания, целеполагание, планирование достижения цели, выполнение плана, контроль и оценка достижения цели. Необходимо отметить, что ученики являются субъектами учебной деятельности, значит, не получают от учителя в готовом виде учебную задачу, план деятельности, образцы предметных действий и оценку собственной работы, а сами осуществляют этапы деятельности под руководством педагога.

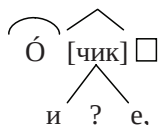
Для осознания школьниками учебной проблемы (соответственно, учебной задачи) на уроке русского языка от учителя требуется создать языковую проблему. Для учащихся начальной школы проблема – практическая ситуация, которая вызывает у них трудности, так как они не могут ее решить вследствие отсутствия необходимых знаний или умений. Например, перед изучением правила о правописании разделительного твердого знака после приставок (УМК «Перспектива», учебник русского языка 2-й класс ч. 2, авт. Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина) учитель предлагает учащимся написать слова в объявлении «Семья из трех человек снимет квартиру в этом подъезде» с пропущенными буквами: «Об_ъявление. Сем_я из трех человек снимет квартиру в этом под_езде». С написанием слова «семья» дети справятся, так как они изучали соответствующее правило раньше. В написании слов «подъезде» и «объявление» у второклассников возникнут трудности. Вы-

яснение причины трудности позволяет им осознать границу знания и незнания, тем самым сформулировать затем учебную задачу: узнать, какой знак пишется после приставок, если корень начинается на йотированную гласную у (или корень начинается со слога-слияния – [j]+гласный звук). В процессе осмысления и совместного обсуждения проблемы и следующей из нее учебной задачи у младших школьников активизируются логические, регулятивные и коммуникативные УУД; личностное УУД смыслообразования, так как ученики понимают необходимость изучения нового материала. Для лучшего осмысления содержания проблемы требуется построить ее модель. Например, для приведенного выше примера используются следующие модели:



В помощь ученикам в создании приведенных выше моделей учитель может задавать вопросы вида «Между какими частями слова у нас возникли трудности в написании?»; «Как можно показать на схеме, что мы не знаем, какую букву писать между приставкой и корнем?»; «Как показать на схеме, что мы не знаем, какую букву писать, если приставка оканчивается на согласную букву (согласный звук), а корень начинается на йотированную букву (на слог-слияние звука [j] и гласного звука)?»; «Как показать на схеме, что мы не уверены в наших предположениях?» и т. п. Совместное создание модели учебной проблемы инициирует выполнение школьниками знаково-символических УУД. При изучении других тем правописания школьникам целесообразно предложить модель с пропущенными сегментами, которые связаны с сущностью проблемы. Заполнение пропущенных частей модели инициирует самостоятельное выполнение детьми знаково-символических УУД. Например, можно предложить составить модель учебной проблемы правописания в словах

суффиксов *-ек, -ик* (УМК «Перспектива» учебник русского языка 4-й класс ч. 2, авт. Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина):



где сами дети должны символически обозначить суффикс, вставить один из вариантов гласной буквы в суффиксе рядом со знаком вопроса. В помощь ученикам можно предложить на выбор символы для составления модели.

Решение учебной проблемы означает, что школьники не получают готового ответа на поставленный вопрос (от учителя или из учебника), а, выполняя различные действия с конкретными примерами, обсуждая гипотезы и проверяя их, сами открывают знания. Для этого ученикам требуется выполнить логические, коммуникативные, информационные УУД. Работа с материалом учебника (с определением, правилом или другим текстом) не отменяется, но выполняется как контроль правильности самостоятельных действий после решения учебной задачи. Сравнивая собственные выводы относительно проблемы с информацией в учебнике, младшие школьники оценивают степень решения учебной задачи и осуществляют познавательные и регулятивные УУД.

Выполнение упражнений в современных учебниках, разработанных по ФГОС НОО, способствует развитию УУД, но при условии дополнительного применения методических средств. Опытное исследование авторами статьи показало эффективность использования учителем именно для активизации УУД указаний выполнения данного действия (например, при выполнении упражнений на правописание безударных гласных в любой части слова: «Проанализируем слова, чтобы определить, в какой части слова находится орфограмма»; «Проконтролируем правильность применения правила»; «Для выбора правильного способа проверки орфограммы воспользуемся

моделированием состава слова»). В методике известны задания не имитационного характера, например, задания, в которых недостает данных для выбора способа действия, или задания, не имеющие решения (подобные задания представлены комплексно в пособиях М. С. Соловейчик [6]). Их полезно использовать для инициации УУД, при этом учителю рекомендуется выполнить содержательный анализ условия задания: сначала вспомнить определение понятия, затем в данном условии разобрать примеры и сравнить их с признаками соответствующего понятия. Например, при изучении однокоренных слов рекомендуется следующее задание: «Я загадала два слова. Они похожи написанием, у них есть одинаковая часть. Можно ли их считать однокоренными?». Для выполнения данного задания нужно актуализировать знание учащихся о двух признаках однокоренных слов, выделить общий признак слов в задании, сравнить их с признаками понятия, сделать вывод, что для ответа на вопрос необходимо знать, связаны ли слова по смыслу или является ли общая часть корней с одним и тем же значением. В помощь ученикам рекомендуется задавать вопросы: «Достаточно ли информации, чтобы считать данные слова однокоренными? Указаны ли в условии все признаки однокоренных слов?» и т. п. Выполнение задания, не имеющего решения, также требует подобного анализа, например, «Найдите среди слов *баловаться, шаль, шалость, платок, шалфей* однокоренные слова».

Из сказанного следует, что известный в дидактике проблемный метод изучения предмета становится актуальным для реализации системно-деятельностного подхода. В таком случае возникает противоречие между разработанной в педагогике базой развития УУД и недостаточной реализацией данного процесса в практике школы. На наш взгляд, причиной названного противоречия является профессиональная готовность учителя к формированию и развитию метапредметных умений у младших школьников. Рассмотрим данную проблему.

На основе исследований подготовки педагога к решению определенной профессиональной задачи [7] можно заключить, что готовность учителя к развитию УУД у школьников включает: 1) мотивацию к данной работе за счет понимания роли универсальных учебных умений в становлении учебной самостоятельности и развитии личности детей, 2) владение соответствующими методическими знаниями и умениями, 3) контроль профессиональной деятельности. Авторами статьи была проведена диагностика названной профессиональной готовности практикующих учителей начальных классов. Исследование проводилось в течение 5 лет (2015–2020 гг.), в нем участвовали 67 учителей начальных классов г. Калуги, г. Тулы, Калужской области и Тульской области. Из них 35 учителей имеют стаж соответствующей работы от 20 до 27 лет, 17 учителей имеют стаж соответствующей работы от 10 до 19 лет и 15 учителей имеют стаж соответствующей работы от 2 до 9 лет. На момент диагностики 27 учителей имели высшую квалификационную категорию, 35 учителей имели первую квалификационную категорию и 5 учителей являлись молодыми специалистами. Результаты диагностики показали: 89% всех обследованных учителей имеют представление о необходимости развития УУД у детей и проявляют желание это делать; 54% учителей знают виды УУД, условия и средства их развития на уроке; 38% учителей демонстрируют профессиональные умения инициировать УУД у школьников на уроке; 30% учителей владеют инструментарием для диагностики сформированности УУД. Необходимо отметить, что анализ количественных показателей не выявил их связи с возрастной характеристикой и стажем работы участников диагностики. Тем не менее учителя, которые прошли курсы повышения квалификации по проблемам внедрения ФГОС НОО в практику обучения, вошли в указанные 38% и 30%.

Анализ результатов указанной диагностики выявил следующие проблемы в подготовке учителей начальных классов к раз-

витию УУД у младших школьников. Учителя владеют общими представлениями о необходимости развития метапредметных учебных умений у детей в основном за счет знания требований ФГОС НОО, но испытывают потребность в комплексе аксиологических знаний о роли данных умений в становлении личности младших школьников, которые являются основой для устойчивой мотивации к целенаправленной и систематической профессиональной деятельности. Большинство учителей имеют представления о сущности УУД разных групп, но не владеют их операционным составом, следовательно, не знают точного содержания их формирования. Знания практикующих педагогов об условиях развития УУД ограничиваются представлениями о необходимости организации самостоятельной работы учащихся с предметным материалом на уроке, о работе в группах и об организации взаимоконтроля учащихся, о самостоятельной оценке учащимися своей работы в конце урока. Таким образом, значительная часть учителей, участвующих в диагностике, не владеет знаниями об операционном составе УУД и этапах их формирования у младших школьников, следовательно, не реализуют в полной мере условия их развития на уроке.

Результаты длительного наблюдения за дидактической деятельностью участвующих в диагностике педагогов позволяют заключить, что формирование и развитие УУД для значительной части учителей (53%) является второстепенной задачей, не решаемой систематически на протяжении всего периода обучения. Учителя активизируют метапредметные умения школьников, но вследствие недостаточных знаний об алгоритме пооперационного формирования УУД, об использовании продуктивных заданий, инициирующих данные действия, об этапах овладения УУД в ходе совместной учебной деятельности с переходом к самостоятельному их выполнению работа ограничивается механическим повторением учениками действий за учителем или даже выполнением их самим педагогом.

В частности, на этапе создания учебной проблемы педагоги пропускают важные действия выяснения причин затруднения, осознания границы знания и незнания, создание модели проблемы и в итоге пропускают самостоятельную формулировку школьниками учебной задачи, предлагая ученикам догадаться о теме урока или формулируя учебную задачу за детей. В такой ситуации ученикам не требуется выполнения УУД.

Необходимо отметить, что участники профессиональной диагностики заявляли о недостатке в информации о развитии УУД. Для учителей начальных классов проводятся курсы повышения квалификации, но испытуемые отмечают, что программный материал имеет общепедагогический характер, без его методического уточнения, либо педагоги получают материал рецептурного характера, не позволяющий им усвоить общие способы действий, которые и составляют компетентность учителя в исследуемой проблеме. Педагогам рекомендуют изучать научно-методическую литературу по вопросу развития УУД у младших школьников, но для ее освоения требуется определенная психолого-педагогическая база, в которой нуждаются учителя. Помимо этого педагоги заявляли о потребности в инструментах контроля формирования УУД, в частности, в соответствующих тестовых заданиях *на материале школьного предмета*. Вследствие недостатка теоретико-методических знаний о процессе развития УУД, критериях и показателях их сформированности учителя не могут составить валидные тестовые задания самостоятельно.

В сложившейся ситуации, на наш взгляд, требуется обеспечить качественную подготовку учителей начальных классов к реализации системно-деятельностного подхода, расширяя сроки и углубляя соответствующие программы повышения их квалификации.

Таким образом, условиями реализации системно-деятельностного подхода к начальному школьному образованию являются: формирование у учащихся операционного состава каждого универсального учебного действия на предметном материале; формирование у них мотивации к выполнению учебных действий; поэтапное формирование УУД в соответствии с овладением детьми умственным действием: демонстрация им примера выполнения действия, выполнение действий в совместной учебной деятельности с указанием на это выполнение и с последующим самостоятельным их выполнением; изучение программного материала за счет создания ситуации, требующей от детей осознания разрыва в знаниях, и организации деятельности детей по изменению лингвистических примеров или наблюдения за ними для поиска нового знания; использование предметных заданий продуктивного типа. Реализация описанной организации изучения предмета требует включать в профессиональную подготовку учителя начальных классов аксиологические и методические, в том числе контрольно-оценочные, знания и умения по формированию и развитию учебных действий у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: сб. нормативных образовательных документов Минобрнауки РФ. М.: МФЦ, 2014. 320 с.
2. Биба А. Г. Развитие регулятивных умений на уроках русского языка // Начальная школа. 2018. № 2. С. 11–14.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.

6. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: [учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик и др.]; под ред. М. С. Соловейчик. 2-е изд. М.: Линка-пресс, 1994. 383 с.
7. Балакирева Э. В. Профессиологический подход к педагогическому образованию. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 255 с.

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya: sb. normativnykh obrazovatelnykh dokumentov Minobrnauki RF. Moscow: MFTs, 2014. 320 p.
2. Biba A. G. Razvitie regulativnykh umeniy na urokakh russkogo yazyka. *Nachalnaya shkola*. 2018, No. 2, pp. 11–14.
3. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
4. Galperin P. Ya. *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. 45 p.
5. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya rebenka*. Moscow: Eksmo, 2004. 512 p.
6. Soloveychik M. S. (ed.) *Russkiy yazyk v nachalnykh klassakh: Teoriya i praktika obucheniya*. Moscow: Linka-press, 1994. 383 p.
7. Balakireva E. V. *Professiologicheskiy podkhod k pedagogicheskomu obrazovaniyu*. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. 255 p.

БибА Анна Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный педагогический университет им. К. Э. Циолковского

e-mail: bibaag@tksu.ru

Biba Anna G., PhD in Education, associate professor, Theory and Methods of Preschool, School and Special Education Department, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University

e-mail: bibaag@tksu.ru

Князева Лидия Сергеевна, магистрант кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный педагогический университет им. К. Э. Циолковского

e-mail: knyazevals@studklg.ru

Knyazeva Lidia S., Post-graduate student, Theory and Methods of Preschool, School and Special Education Department, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University

e-mail: knyazevals@studklg.ru

Статья поступила в редакцию 01.06.2020

The article was received on 01.06.2020

УДК 37.01
ББК 74.0

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-212-220

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Игнатова, Е. Ю. Пименова

Аннотация. В статье исследуется формирование духовно-творческого потенциала обучающихся дополнительного образования. Духовно-творческий потенциал рассматривается в секулярном (научном) направлении. Рассмотрены сущностные характеристики формирования с точки зрения философии, педагогики и психологии, таким образом представляя данное понятие как междисциплинарное. Определено, что формирование включает в свою основу результативный эффект, который выражается в сформированности. Раскрывается сущность дополнительного образования. Акцентирующее внимание в статье направлено на представление критериально-диагностического инструментария. Определены и описаны критерии оценки сформированности духовно-творческого потенциала детей в дополнительном образовании. Раскрывается содержание каждого критерия. В работе представлены применяемые в исследовании методики. Показан результат диагностических мероприятий, проведенных на основе опроса «Шкала самооценки духовно-творческих качеств». В заключении статьи дано определение понятию «сформированность», определена основная задача по формированию духовно-творческого потенциала обучающихся в дополнительном образовании.

Ключевые слова: духовно-творческий потенциал, формирование, сформированность, дополнительное образование, духовные и творческие качества, критерии оценки.

© Игнатова В. В., Пименова Е. Ю., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

CRITERIA FOR THE WELL-FORMED QUALITIES OF SPIRITUAL AND CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN THE SPACE OF ADDITIONAL EDUCATION

V. V. Ignatova, E. Yu. Pimenova

Abstract. *The article examines the formation of spiritual and creative potential of students of additional education. The spiritual and creative potential is considered in secular (scientific) direction. Essential characteristics of the formation in terms of philosophy, pedagogy and psychology are considered, thus presenting this concept as interdisciplinary. It is determined that the formation includes in its basis the effect, which is expressed in the formation. The essence of additional education is revealed. The article focuses on the presentation of criterion and diagnostic tools. The criteria for evaluating the formation of spiritual and creative potential of children in additional education are defined and described. The content of each criterion is revealed. The methods used in the study are presented. The result of diagnostic activities conducted on the basis of the survey „Scale of self-assessment of spiritual and creative qualities” is shown. At the end of the article the concept of „well-formed qualities” is defined, the main task of forming the spiritual and creative potential of students in additional education is defined.*

Keywords: *spiritual and creative potential, formation, well-formed qualities, additional education, spiritual and creative qualities, evaluation criteria.*

В настоящее время достаточно редко в секулярном смысле рассматриваются вопросы духовно-творческого формирования детей и подростков. Формирование в педагогике рассматривается чаще в двух ракурсах: как результирующая оценка становления и развития человека; как деятельность педагога по изменению сущностных характеристик человека на всех его возрастных этапах. Известно, что формирование не является «сугубо педагогическим или психологическим» процессом, что подтверждается в процессе анализа сущности данного понятия. С учетом этого правильнее рассмотреть данное понятие как междисциплинарное.

В философии формирование характеризуется как процесс, противостоящий распаду сущности человека [1]. С точки зрения психологии формирование – процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности [2]. В педагогике формирование рассматривается как сознательное управление

процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи) [3]. Конкретизируем понимание данного феномена через его авторские трактовки.

Ретроспективный анализ психологических и педагогических научных трудов позволил выделить следующие сущностные характеристики понятия «формирование». Под формированием М. И. Шилова понимает создание комплекса условий и влияний на процесс становления индивида как личности. Т. А. Ильина отмечает, что «формирование личности происходит непосредственно под влиянием среды и воспитания» [4, с. 189]. В. А. Иванова, Т. В. Левина расширяют характеристику факторов влияния: социальные, экономические, психологические, идеологические, педагогические и другие [5]. Именно под воздействием этих факторов происходит становление человека как социального существа. Объективность и закономерность процесса формирования, в ходе которого человек выступает не только как объект воздействия, но и

как субъект деятельности и общения, отмечает В. Б. Шапарь [6, с. 248–250].

Изучая «формирование» в рамках психологии, Н. И. Козлов классифицирует его по смысловой направленности: формирование как безликий процесс (качества личности возникают на основе врожденных способностей и потенциала, без участия извне); формирование как авторские действия (на формирование характеристик и качеств личности влияют внешние движущие силы); формирование как достижение результата (естественное ускорение процесса формирования) [7].

В. В. Игнатова рассматривает «формирование» как «процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания собственной активности личности (самовоспитания)» [8, с. 65]. При этом формирование не только целенаправленный педагогический процесс, но и процесс не всегда регулируемый, поскольку до настоящего времени еще до конца не изучены механизмы его регуляции с ориентацией на положительный результат, не сложилось целостное понимание данного процесса в контексте ресурсов личности. В подтверждение данной точки зрения приведем некоторые утверждения исследователей данного феномена. О. С. Гребенюк, О. И. Рожков рассматривают формирование как «изменения, новообразования, усложнения личности без указания источников этих изменений» [9, с. 162]. С точки зрения И. А. Колесниковой, основной характеристикой формирования является целенаправленное изменение человеческого качества, где человеческое качество понимается как некая система сформированных качеств, определяющих ресурс личности. Данный процесс, по мнению исследователя, «ориентирован на реализацию педагогических замыслов», через осознанное или неосознанное влияние на процесс развития с помощью факторов и средств, не определявших изначально его естественного хода» [10, с. 106].

Не следует забывать, что, раскрывая духовно-творческие потенциальные возмож-

ности ребенка, педагог тем самым способствует разностороннему формированию личности. В. Т. Чепиков определяет такое формирование как процесс количественных и качественных изменений, происходящих при усвоении человеком социального опыта в его знаниях, способах деятельности, интеллектуальных, нравственных, эстетических и физических качествах [11].

Н. В. Рождественская рассматривает исследуемое понятие в классическом варианте и утверждает, что формирование индивидуальности и раскрытие творческого потенциала личности можно рассмотреть в трех направлениях: стихийное формирование – воздействие на личность ребенка вне зависимости от его желания, под воздействием случайных факторов; целенаправленное воздействие на формирование – применяется в сфере педагогики и характеризуется созданием наиболее благоприятных условий для реализации потенциальных возможностей личности; самоформирование – протекает как желание реализации собственных потребностей и скрытых возможностей.

До настоящего времени не сложилось единой точки зрения на сущность данного понятия как сложного понятия и продолжается его исследование в различных сферах науки и образовательных системах. Полагая, что формирование как процесс имеет результирующий эффект (net effect). Данное понятие, редко используемое в психолого-педагогических исследованиях, означает, что результативность процесса определяется суммой эффектов, вызываемых каждым воздействием в отдельности. При этом рассчитать данный эффект трудно, но наблюдение (как метод исследования) подтверждает его наличие. В исследованиях по педагогике последних лет достаточно часто используется понятие «результативность», «синергетический эффект», где синергетический эффект рассматривается как результирующий, что означает: в процессе формирования происходит взаимодействие, интеграция, слияние разрозненных процессов в согласованную систему, где

целое будет превышать сумму отдельных частей. В этом контексте используется понятие «сформированность». Вышесказанное определяет общий принцип процесса формирования: результирующий эффект отражает качество данного процесса и выражается в сформированности. Однако такой эффект может быть и негативным, что требует продуманности педагогических стратегий, используемых в образовательной деятельности. Для того, чтобы изучить результирующий эффект организованного нами процесса формирования духовно-творческого потенциала, нами был разработан оценочно-диагностический инструментарий, который мог применяться в системе дополнительного образования детей и подростков.

Система образования детей в РФ предоставляет широкий спектр выбора образовательных учреждений для формирования потенциальных возможностей детей. Согласно ст. 10 ФЗ № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», образование делится на 4 вида: общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение. Перспективность развития будущего России зависит от реализации потенциальных возможностей личности, начиная с самого детства. Современное дополнительное образование создает такое образовательное пространство, которое помогает педагогам обнаружить, сформировать и реализовать творческие способности детей и взрослых, удовлетворить их индивидуальные потребности в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, а также организует их свободное время [12].

Обратим внимание на характеристику дополнительного образования детей, предложенную В. П. Головановым. Современное дополнительное образование он рассматривает как «пространство перспективного и безопасного детства» [13, с. 127] «позволяющее ребенку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопреде-

литься предметно, социально, профессионально, а главное – личностно» [14, с. 164]. Автор придает особое значение деятельности детей в дополнительном образовании, которая развивает неизвестные ранее способности и удовлетворяет потребность в самосовершенствовании.

Формирование духовно-творческого потенциала человека проходит на всех возрастных этапах, начиная с самого раннего детства, ребенок знакомится с миром, самим собой, окружающими его людьми и постепенно учится делать выбор, совершать поступки, опираясь на общечеловеческие ценности. И. Е. Емельянова подчеркивает, что все новообразования духовно-творческой деятельности приходятся на дошкольный и младший школьный возраст (3–10 лет), поэтому необходимость формирования духовных и творческих качеств является одним из основных условий самореализации личности [15].

Нами была проведена исследовательская работа по выявлению в пространстве дополнительного образования сформированности духовно-творческих качеств обучающихся, которая отражают проявление их духовно-творческого потенциала. Базой проведения начального этапа экспериментальной работы была выбрана детская музыкальная школа № 4 им. Д. А. Хворостовского г. Красноярск. Многие опрошенные нами педагоги (более 65%) отметили, что в настоящее время формирование духовно-творческого потенциала обучающихся в пространстве дополнительного образования – тема очень актуальная, малоисследованная и востребованная. В этой связи нами была сформирована группа педагогов, которые были заинтересованы в разработке данной проблемы.

Прежде всего было решено разработать критериально-диагностический инструментарий, предполагающий создание методики для изучения изменений сформированности духовно-творческого потенциала обучающихся на всех этапах экспериментальной работы, что позволило сделать заключение о результативности из-

бранной стратегии формирования духовно-творческого потенциала посредством создания педагогических условий в дополнительном образовании. Исходя из этого нами была предпринята разработка педагогической методики изучения сформированности данного потенциала через проявление духовно-творческих качеств.

С целью выявления сформированности духовно-творческого потенциала у обучающихся в дополнительном образовании нами были отобраны духовные и творческие качества, разработаны критерии оценки и их показатели (таблица). Также определены уровни сформированности духовно-творческого потенциала: проявленный – высокая степень выраженности духовно-творческих качеств в соответствии представленным показателям, ситуативно проявленный – выражение качеств в зависимости от ситуации (не постоянно), не проявленный – духовно-творческие качества слабо выражены.

Познавательный критерий включает качества-признаки, которые позволяют обучающимся овладеть исторически накопленными знаниями, умениями и ценностями. Наличие данных качеств свидетельствует о знаниях, готовности осваивать новый опыт в духовной и творческой сферах. Оценочный критерий отражает объективную оценку действий и поступков других людей, способность анализировать проявления творчества в собственной жизни. Анализ и оценка помогают ребенку осуществлять выбор между духовным и бездуховным. Интерактивный критерий указывает на способность взаимодействовать с другими людьми на принципе толерантности, умение выстраивать доверительные отношения в процессе совместной деятельности и сотворчества. Регулятивный критерий характеризуется качествами, наличие которых позволяет обучающимся контролировать собственные действия и поступки, осуществлять выбор с ориентацией на нравственные ценности даже в ситуациях неопределенности.

С целью определения сформированности качеств духовно-творческого потенциала

нами была разработана «Шкала самооценки духовно-творческих качеств». Данная методика была предложена обучающимся 1–3-го классов. По результатам проведенного опроса наиболее проявленными определены следующие качества: дружелюбие, креативность, отзывчивость, чувствительность, заинтересованность, открытость и сотворчество. Ситуативно проявлены такие качества, как бескорыстность, великодушие, доброта, изобретательность, искренность, находчивость, одухотворенность, оригинальность, сообразительность, созидание, любознательность, самостоятельность, альтруизм. Не проявлено духовное качество, отражающее интерактивный кластер – гуманность (рис.).

Чтобы детально оценить сформированность духовно-творческого потенциала обучающихся в дополнительном образовании, на первоначальном этапе исследования нами были применены следующие методики. «Опросник на определение творческих наклонностей у школьников» выявил творческие проявления ребенка, которые выражаются через разнообразие интересов, независимость, любознательность, гибкость и настойчивость. Ориентацию на интересы и потребности других людей мы оценивали с помощью методики «Размышляем о жизненном опыте», составленной Н. Е. Щурковой, адаптированной для младших школьников В. М. Ивановой, Т. Е. Павловой, Е. Н. Степановым. Комплекс методик был дополнен «Диагностикой отношения к жизненным ценностям» Т. А. Фалькович и методикой «Что такое хорошо и что такое плохо» И. Б. Дермановой.

По материалам теоретического исследования, представленного в данной статье, и анализа первоначальных результатов изучения сформированности духовно-творческого потенциала обучающихся в дополнительном образовании нами были сделаны следующие выводы:

- сформированность рассматривается как результирующий эффект зафиксированного состояния человеческого качества и выражается в достижении определенно-го результата формирования.

Таблица

**Критерии и показатели сформированности
духовных и творческих качеств**

Качества	Критерии и показатели	Характеристики
Духовные качества Заинтересованность, чувствительность, искренность, альтруизм, благородство, бескорыстность, сотворчество, дружелюбие, гуманность, открытость, нравственный выбор, великодушие	Познавательный Восприятие. Уяснение. Осмысление	Воспринимает окружающую действительность, опираясь на духовные качества. Уясняет сущность духовности. Ориентируется на осмысление духовных качеств
	Оценочный Оценивание. Анализ. Соизмерение	Оценивает поступки и действия других людей относительно духовных категорий (добро–зло, плохо–хорошо). Анализирует, как духовность проявляется в реальности. Соизмеряет проявление духовных качеств у себя
	Интерактивный Выстраивание. Сотрудничество	Выстраивает доверительные отношения по принципу сотрудничества, опираясь на духовные идеалы
	Регулятивный Регуляция. Саморегуляция. Осуществление выбора	Регулирует взаимоотношения, ориентируясь на ценности других людей. Совершая поступки, опирается на имеющиеся знания о духовных ценностях. Осуществляет нравственный выбор, основываясь на проявлении духовных качеств
Творческие качества Находчивость, сообразительность, любознательность, одухотворенность, вдохновенность, инициативность, независимость, изобретательность, созидание, креативность, оригинальность, самостоятельность, увлеченность	Познавательный Восприятие. Уяснение. Осмысление	Воспринимает окружающую действительность, опираясь на творческие качества. Уясняет сущность творческих процессов. Осмысленно готов к постижению нового творческого опыта
	Оценочный Оценивание. Анализ. Соизмерение	Оценивает других людей относительно творческих и эстетических категорий (прекрасно–ужасно, возвышенное–низменное). Анализирует, как творчество проявляется в его жизни. Способен соизмерить проявление творческих качеств у себя (адекватная самооценка)
	Интерактивный Выстраивание. Сотрудничество	Выстраивает дружеские отношения, опираясь на творческие качества. Ориентируется на сотрудничество (сотворчество) в процессе совместной деятельности
	Регулятивный Регуляция. Саморегуляция. Осуществление выбора	Проявляет творческую инициативу в деятельности. При выборе решения отдает предпочтение собственному мнению, которое построено на опыте творческой деятельности. Самостоятельно организует творческую деятельность, открыт для сотворческой деятельности



Рис. Результаты опроса по «Шкале самооценки духовно-творческих качеств»

● по результатам диагностики духовно-творческого потенциала обучающихся в дополнительном образовании выявлено, что в большинстве своем представленные качества проявляются ситуативно, то есть в зависимости от обстоятельств;

● разработка комплекса педагогических условий и методик для повышения уровня сформированности духовно-творческого потенциала обучающихся в дополнительном образовании является основной задачей на данном этапе исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Шилова М. И.* Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. М.: ФЛИНТА, 2014. 217 с.
2. Краткий словарь психологических терминов. URL: <https://vocabulary.ru/termin/formirovanie.html#item-3313> (дата обращения: 07.05.2019).
3. *Безруков В. С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 937 с.
4. *Ильина Т. А.* Педагогика: Курс лекций. М.: Просвещение, 1984. 495 с.
5. *Иванова В. А., Левина Т. В.* Педагогика. Электронный учебно-методический комплекс. URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html (дата обращения: 14.03.2020).
6. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Рассоха, О. В. Шапарь; под. общ. ред. А. М. Спивак. Изд. 4-е. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 816 с.
7. *Козлов Н. И.* Психологос. Энциклопедия практической психологии. М.: Эксмо, 2014. 752 с.

8. *Игнатова В. В., Барановская Л. А. Духовно-творческое становление личности и ее социальной ответственности: моногр.* Красноярск: СибГТУ, 2010. 237 с.
9. *Гребенюк О. С., Рожков О. И. Общие основы педагогики.* М.: Владос, 2004. 160 с.
10. *Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой.* М.: Академия, 2005. 288 с.
11. *Чепиков В. Т. Педагогика. Краткий учебный курс.* М.: Новое знание, 2003. 173 с.
12. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019). URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-10.php> (дата обращения: 20.09.2019).
13. *Голованов В. П. Проблемы самоорганизации детей и взрослых в пространстве дополнительного образования детей // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова.* 2014. Т. 20, № 2. С. 126–131.
14. *Голованов В. П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства // Ярославский педагогический вестник.* 2017. № 5. С. 160–165.
15. *Пименова Е. Ю. Духовно-творческий потенциал личности: междисциплинарный аспект // Инновационные тенденции развития российской науки. Материалы XII Международной научно-практической конференции молодых ученых.* Красноярск: Красноярский гос. аграр. Ун-т, 2019. С. 172–175.
16. *Буданова Г. П. Дополнительное – значит нужное // Учительская газета.* 02.11.2010. № 44.
17. *Иванова В. А., Левина Т. В. Педагогика (электронный учеб.-метод. комплекс).* URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html (дата обращения: 12.09.2019).

REFERENCES

1. *Shilova M. I. Sotsializatsiya i vospitanie lichnosti shkolnika v pedagogicheskom protsesse.* Moscow: FLINTA, 2014. 217 p.
2. *Kratkiy slovar psikhologicheskikh terminov. Available at: https://vocabulary.ru/termin/formirovanie.html#item-3313* (accessed: 07.05.2019).
3. *Bezrukov V. S. Osnovy dukhovnoy kultury (entsiklopedicheskiy slovar pedagoga).* Ekaterinburg, 2000. 937 p.
4. *Ilyina T. A. Pedagogika: Kurs lektsiy.* Moscow: Prosveshchenie, 1984. 495 p.
5. *Ivanova V. A., Levina T. V. Pedagogika. Elektronnyy uchebno-metodicheskiy kompleks. Available at: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html* (accessed: 14.03.2020).
6. *Shapar V. B., Rassokha V. E., Shapar O. V. Noveyshiye psikhologicheskiy slovar.* Rostov-on-Don: Feniks, 2009. 816 p.
7. *Kozlov N. I. Psikhologos. Entsiklopediya prakticheskoy psikhologii.* M.: Eksmo, 2014. 752 p.
8. *Ignatova V. V., Baranovskaya L. A. Dukhovno-tvorcheskoe stanovlenie lichnosti i ee sotsialnoy otvetstvennosti: monogr.* Krasnoyarsk: SibGTU, 2010. 237 p.
9. *Grebenyuk O. S., Rozhkov O. I. Obshchie osnovy pedagogiki.* Moscow: Vlados, 2004. 160 p.
10. *Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. Pedagogicheskoe proektirovanie: ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedeniy.* Moscow: Akademiya, 2005. 288 s.
11. *Chepikov V. T. Pedagogika. Kratkiy uchebnyy kurs.* Moscow: Novoe znanie, 2003. 173 s.
12. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019). Available at: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-10.php> (accessed: 20.09.2019).

13. Golovanov V. P. Problemy samoorganizatsii detey i vzroslykh v prostranstve dopolnitelnogo obrazovaniya detey. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. 2014. Vol. 20, No. 2, pp. 126–131.
14. Golovanov V. P. Sovremennoe dopolnitelnoe obrazovanie detey kak lichnoe obrazovatelnoe prostranstvo detstva. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2017, No. 5, pp. 160–165.
15. Pimenova E. Yu. Dukhovno-tvorcheskiy potentsial lichnosti: mezhdistsiplinarynyy aspekt. In: *Innovatsionnye tendentsii razvitiya rossiyskoy nauki. Proceedings of the XII International scientific-practical conference of young scientists*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy gos. agrar. un-t, 2019. Pp. 172–175.
16. Budanova G. P. Dopolnitelnoe – znachit nuzhnoe. *Uchitelskaya gazeta*. 02.11.2010. № 44.
17. Ivanova V. A., Levina T. V. Pedagogika (elektronnyy ucheb.-metod. kompleks). Available at: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html (accessed: 12.09.2019).

Игнатова Валентина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск

e-mail: valyaig@mail.ru

Ignatova Valentina V., ScD in Education, professor, Pedagogy and Psychology Department, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk

e-mail: valyaig@mail.ru

Пименова Елена Юрьевна, преподаватель, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 4 им. Д. А. Хворостовского», г. Красноярск

e-mail: Pile17@yandex.ru

Pimenova Elena Yu., Teacher, Municipal Budgetary Institution of Additional Education D. A. Khvorostovsky Children's Music School No. 4, Krasnoyarsk

e-mail: Pile17@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.05.2020

The article was received on 21.05.2020

УДК 373.2
ББК 74.100.5

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-221-226

РАЗВИТИЕ ОСНОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ИСКУССТВ

О. П. Радынова

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования основ художественной культуры у детей дошкольного возраста средствами интеграции искусств. Опираясь на многолетний методический и практический опыт, автор показывает, что формирование этого личностного качества у детей зависит, прежде всего, от содержания образования – накопления опыта восприятия и положительной эмоциональной оценки детьми художественных ценностей, доступных возрасту. Автор выделяет музыкальное искусство как наиболее эмоциональное для объединения разных видов искусства, показывает его возможности на примере опубликованных альбомов «Слушаем музыку и рисуем», вышедших в свет в издательстве «Русское слово» для четырех возрастных групп детей, сопровождающихся четырьмя CD-дисками. На CD-дисках записаны фрагменты музыкальных произведений, передающих сходное эмоциональное содержание с репродукцией картины знаменитого художника, представленной в альбоме, и стихотворением поэта, выполняющих роль ценностных эталонов для ребенка в творческих поисках создания им собственного рисунка.

Ключевые слова: художественная культура, интеграция искусств, ценностные эталоны, эмоциональная оценка, эмоционально-оценочное отношение, творчество.

DEVELOPMENT OF THE BASICS OF ART CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF INTEGRATING ART

O. P. Radynova

Abstract. The article deals with the problem of forming the basics of artistic culture in preschool children by means of arts integration. Based on many years of methodological and practical experience, the author shows that the formation of this personal quality in children depends primarily on the content of education, accumulation of experience of perception and positive emotional evaluation of artistic values by children that is accessible

© Радынова О. П., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

to their age. The author singles out musical art as the most emotional one for combining different types of art and shows its possibilities on the example of the published albums „We listen to music and draw”, published by the publishing house „Russian word” for four age groups of children, accompanied by four CD discs. The CDs contain fragments of musical works that convey similar emotional content to a reproduction of a famous artist’s painting featured in the album and a poet’s poem, acting as value standards for children in their artistic quest to create their own drawings.

Keywords: *art culture, integration of arts, value standards, emotional assessment, emotional-evaluative attitude, creativity.*

С глубокой древности человек творил, создавая произведения искусства.

Наскальная живопись, древние песнопения, сказания, былины дошли до нас как свидетельство того, что человеку нужна красота.

Чувство прекрасного, основы художественной культуры воспитываются у ребенка с раннего детства, в огромной степени – средствами искусства.

Крупный отечественный ученый, психолог Л. С. Выготский в своих трудах рассматривал «вопрос о практическом жизненном действии искусства», подчеркивая, что искусство с самых древних времен рассматривается как часть и средство воспитания, «организация нашего поведения на будущее, установка вперед» [1, с. 313–314]. Л. С. Выготский утверждал, что восприятие художественных произведений способствуют личностному развитию ребенка – формированию эмпатии, мышления и речи, воображения и творчества, его культурно-му становлению.

Разные виды искусства обладают своими средствами выражения содержания, своими возможностями личностного развития ребенка.

В музыке – это звуки, мелодии, гармонии, по-разному выражающие смену образов, настроений. Л. С. Выготский, подчеркивая силу влияния музыки на развитие эмоциональной сферы ребенка, писал, что «расширение и углубление чувства, творческая его перестройка и составляет психологическую основу искусства музыки» [2, с. 15].

Известный отечественный психолог – Б. М. Теплов отмечал, что музыка может изображать природные явления, конкретные образы действительности, но при этом она всегда выражает «чувства, эмоции, настроения», что и является ее содержанием [3, с. 6]. Отталкиваясь от этого положения, ученый исследовал проявления у детей музыкальных способностей и назвал центром музыкальности эмоциональную отзывчивость на музыку. Если музыка произвела на ребенка впечатление, он эмоционально реагирует на нее (проявляет внимание, сосредотачивается или, наоборот, «содействует» ритм музыки, непроизвольно двигается, наблюдают едва заметные движения мелкой моторики или реальные движения) [3, с. 216–217].

Крупный отечественный философ, культуролог М. С. Каган писал, что для «присвоения» культурных ценностей необходимо, чтобы познавательная деятельность человека была связана с ценностно-ориентационной и творческой. Кроме того, она предполагает общение: с создателем этих ценностей – композитором, художником, поэтом (иллюзорно-художественное общение), а также реальное общение с взрослым – педагогом, способным увлечь ребенка своим отношением к искусству [4, с. 660–675].

Эти условия крайне важны и постоянно актуальны для теории и практики эстетического воспитания детей дошкольного возраста, так как обосновывают необходимость тщательного *отбора содержания образования*, под которым понимается не «набор навыков и умений», а доступный

возрасту детей репертуар – произведения искусства, ценности художественной культуры. Накопление опыта их восприятия и эмоциональной отзывчивости вызывает у ребенка желание выразить свое отношение в самостоятельных творческих проявлениях.

Это важнейшее положение ученого, к сожалению, далеко не всегда соответствует программам обучения и развития детей и уровню художественной культуры педагога.

Ведь педагог, не любящий музыку, избразительное искусство, поэзию, не только не добьется успеха в формировании личностной культуры ребенка, но и нанесет непоправимый вред, обедняя возможности его развития в сензитивный период дошкольного детства.

Анализ философских, культурологических, психологических, искусствоведческих, педагогических исследований (М. С. Каган, Л. С. Выготский, Н. А. Ветлугина, Е. В. Назайкинский, Б. М. Теплов) позволяет выделить в качестве механизмов формирования основ художественной культуры, в их тесных взаимосвязях, следующие компоненты:

- накопление опыта восприятия ценности культуры;
- положительная эмоциональная оценка, эмоциональная отзывчивость;
- осознание своих впечатлений, проявление эмоционально-оценочного, ценностного отношения;
- проявление творческой активности, творческого воображения в различных видах художественной деятельности.

Если ребенок сопереживает произведению искусства, он способен выразить свои впечатления в слове, творческой музыкальной, художественной деятельности, накапливает опыт эмоциональной отзывчивости к прекрасному, делая его своим культурным достоянием.

Повторяющиеся эмоциональные реакции на музыку и их осознание способствуют проявлениям стойкого интереса, рождению эстетического отношения, свидетельствующих о развитии основ музыкальной культуры. Если ребенок с интересом рассматривает картины, у него накапливается опыт вос-

приятия живописи, появляются, прежде всего, эмоциональные оценки, которые постепенно осмысливаются как положительное эмоционально-оценочное отношение к искусству живописи – потребность в рисовании, творческие самостоятельные проявления, что свидетельствует о формировании основ художественной культуры.

Автором этой статьи было проведено экспериментальное исследование, в котором апробировалась разработанная методика развития музыкального восприятия детей 6–7 лет посредством характеристик смены настроений в произведении с помощью образной речи, «словаря эмоций». В процессе исследования была выявлена крайняя бедность у детей 6–7 лет «словаря эмоций» при характеристике музыкальных образов.

Дети, в своем большинстве, определяли характер музыки как «веселый» или «грустный». Эти данные согласуются с исследованиями развития речи у детей дошкольного возраста, преобладании существительных и глаголов и малого количества слов-качеств, прилагательных (2% от общего количества слов).

Для формирования у детей «словаря эмоций» и развития музыкального восприятия применялись методы контрастных сопоставлений фрагментов музыкальных произведений классики разных эпох, разъяснение новых слов-образов на примерах из жизни детей и метод творческих уподоблений характеру музыки (словесное, моторно-двигательное, темброво-инструментальное, вокальное, интонационное, тактильное), чтобы побуждать детей к выражению своих впечатлений [5].

Применялось и полихудожественное уподобление, с ведущей ролью музыки. Дети рисовали музыкальные образы, играли в музыкальные игры-сказки, озвученные музыкальными образами, близкими по характеру персонажам сказки, применялась музыкально-театрализованная деятельность на праздничных утренниках.

Постепенно дети стали переносить опыт восприятия музыки на жизненные ситуации, расширились их представления о чувствах

человека, существующих в реальной жизни, пополнился «словарь эмоций», появился стойкий интерес к музыке. При подготовке к утренникам дети рисовали элементы декораций, костюмов, выразительно произносили реплики своих героев в музыкальных играх-сказках.

Именно музыка, в силу специфики своего эмоционального содержания, стала стержнем музыкально-художественной деятельности, интеграции искусств, в разных формах организации – на занятиях, познавательных развлечениях, праздничных утренниках.

Л. С. Выготский писал, что «искусство есть работа мысли, но совершенно особого эмоционального мышления» [1, с. 61].

Ученый подчеркивал важнейшую закономерность – влияния эмоционального фактора на комбинирующую фантазию, которую психологи называют законом общего эмоционального знака. «Сущность этого закона сводится к тому, что впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, т. е. производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой» [2, с. 13]. Этот закон имеет прямое отношение к возможности интеграции искусств на основе близости эмоционального содержания.

В поэзии, в поэтической речи содержание передается в большой степени интонацией, как и в музыке, несущей смысл через эмоцию, передачу смены настроений. Восприятие этих видов искусств осуществляется ребенком-дошкольником на слух. При этом в воображении могут рождаться и конкретные зрительные образы.

Как показывает анализ практики, при чтении стихов под музыку, выражающую сходные чувства, художественные впечатления детей и взрослых от такой интеграции во много раз усиливаются.

Выразительные средства живописи – цвет, композиция – создают зрительные образы, более конкретные по содержанию, и ребенок далеко не всегда соотносит их с настроениями, выраженными в картине.

Если при восприятии картины детям дать послушать музыкальное произведение, эмоционально созвучное ей, содержание

картины наполняется чувственными образами, словно оживает, и в воображении возникают запоминающиеся живые представления созданного художником образа.

Таким образом, при интеграции музыки и живописи музыка помогает ребенку почувствовать содержание картины, выполняет компенсаторную функцию, эмоционально увлекая ребенка, погружая его в чувственные образы, побуждающие его к созданию своей картины – к творчеству.

Поэтому мы считаем, что в осуществлении этой интеграции музыке как средству формирования основ художественной культуры детей, как самому «эмоциональному» виду искусства – отводится особая роль.

Понятие «художественная культура детей дошкольного возраста» мы рассматриваем как формируемое интегративное личностное качество, основанное на опыте восприятия и эмоциональной отзывчивости на произведения из фонда культурных ценностей. Характерной особенностью восприятия произведений искусства в дошкольном возрасте является то, что первоначальные впечатления, положительная оценка, необходимая для «присвоения» ценностей культуры, основана на эмоциях, с последующим осознанием художественных впечатлений и проявлениями положительного эмоционально-оценочного отношения к искусству.

Это отношение проявляется в развитии интереса, появлении вкусовых предпочтений, представлений о красоте, активизации творчества в музыкальной и художественной деятельности.

Важнейшим положением учения Л. С. Выготского является его утверждение, что *возрастные возможности ребенка гибки*, что развитие должно быть нацелено не на сегодняшний, а на «завтрашний» день, включать в себя *«зону ближайшего развития»*.

Ученый подчеркивал, что обучение ребенка ведет за собой развитие, поэтому содержание и методы обучения важно отбирать и выстраивать с учетом перспективы развития способностей и индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Для формирования основ художественной культуры у ребенка-дошкольника

необходима система установок, способствующих достижению этой цели:

- *аксиологическая установка* – направлена на переживание красоты музыки, произведений изобразительного искусства, поэзии, развитие чувства прекрасного, проявлений эмоциональной отзывчивости, эстетических эмоций;

- *познавательная установка* – направлена на осознание ценности дошедших до нас произведений, средств художественной выразительности, жанра, особенностей мелодики, чувства цвета, композиции и пр. При этом познание произведений искусства должно быть не формальным, а связанным с эмоциональным содержанием;

- *творческая установка* – направлена на выражение художественных впечатлений в творческой деятельности – рисовании, различных уподоблениях характеру музыки, настроению стихотворения (образное слово, музыкально-ритмические импровизации и др.).

Важно, что при интеграции разных видов музыкальной и художественной деятельности (при ведущей роли музыки) происходит удвоение, многократное умножение художественных впечатлений детей.

Яркий эмоциональный отклик детей на музыку, сопереживание окрашивает чувством одновременное восприятие живописи, стихов, характера героев театрализованных игр, музыкальных игр-сказок.

Впечатления от музыки, картины, стихотворения, близкие по эмоциональному содержанию, рожают переживания, способствующие развитию фантазии, воображения. И творческие проявления ребенка, например рисование своей картины, становятся интереснее, ярче.

В педагогической науке и практике отмечается, что для развития детского творчества, например в пении, ребенку нужен эталон, которому он непроизвольно подражает. Если в качестве эталона выступает примитивный напев, данный педагогом, подобным образом будет звучать и мелодия, придуманная и спетая ребенком. Если же в качестве эталона выступает яркий фрагмент музыкального

произведения композитора, то мелодии, сочиненные детьми, намного интереснее. Дети непроизвольно подражают и «перенимают» выразительные средства произведений искусства, затрагивающие их чувства.

Таким образом, развитие творчества детей зависит от содержания образования – от опыта восприятия ценностей культуры. Эталон, образец должен отвечать этому условию – быть ценностным.

Авторская программа О. П. Радыновой «Ребенок в мире прекрасного» [6] и Методическое пособие – четыре альбома, тетради и CD-диски «Слушаем музыку и рисуем» для детей 3–7 лет (в соавторстве с музыкальным руководителем – Н. В. Барышевой и художником – Ю. В. Пановой) [7] опубликованы в издательстве «Русское слово». Они созданы в помощь педагогам и родителям в приобщении детей к искусству, развитии их творческих способностей, формировании основ художественной культуры.

В альбомах представлены репродукции картин знаменитых художников, стихотворения и диски с записями фрагментов музыкальных произведений классики разных эпох, со звуковых по эмоциональному содержанию произведения живописи и поэзии, которые побуждают детей создать свои рисунки.

Опубликованное пособие служит целям накопления ребенком ценностного опыта восприятия искусства, будит воображение для выражения своих впечатлений в творчестве, потому что «этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [2, с. 10].

Произведения «высокого искусства» являются высокохудожественными эталонами, помогающими познать возможности выразительных средств живописи, музыки, поэзии, примененных великими художниками, композиторами, поэтами, и пробуждают воображение ребенка для создания своей картины, мелодии. Это очень важно, поскольку, как подчеркивал Л. С. Выготский, «стремление воображения к воплощению – это и есть подлинная основа и движущее начало творчества» [2, с. 34].

Музыкальное произведение, совпадающее с репродукцией картины по эмоциональному

содержанию, сопровождающее ее восприятие и дальнейшее рисование собственной картины ребенком, выполняет функцию эмоционального камертона, «побуждения чувством» к творческой работе ребенка.

Стихотворение, средствами поэтической речи, выразительной интонации читающего его взрослого, близкой по содержанию картине и музыке, также вызывает у ребенка определенную эмоциональную реакцию, помогающую в создании своего рисунка.

Если дети накапливают опыт восприятия искусств – музыки разных эпох, опыт эмоциональной отзывчивости на произведения изобразительного искусства, поэзию в их тесной интеграции и учатся воплощать свои впечатления в творчестве, у них формируются основы художественной культуры – эстетические интересы, вкусы, представления о красоте, развивается воображение и творческое мышление. Ребенок становится более чутким, умным, креативным, интересным человеком, какую бы профессию он ни избрал в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. Издание пятое. М., 1997.
2. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Издание третье. М., 1991.
3. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. М., 2003. 379 с.
4. *Каган М. С.* Избранные труды в VII томах. Т. III: Труды по проблемам теории культуры. СПб.: Петрополис, 2007. 756 с.
5. *Радынова О. П.* Программа «Музыкальные шедевры»: Настроения, чувства в музыке: конспекты занятий с нотным приложением. М.: ТЦ «Сфера», 2020. 206 с.
6. *Радынова О. П.* Ребенок в мире прекрасного: программа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. М.: Русское слово, 2020.
7. *Радынова О. П., Барышева Н. В., Панова Ю. В.* Слушаем и рисуем музыку: развивающий альбом (4 альбома, тетради и 4 CD-диска для детей 3–7 лет). М.: Русское слово, 2020.

REFERENCES

1. *Vygotskiy L. S.* *Psikhologiya iskusstva*. Moscow, 1997.
2. *Vygotskiy L. S.* *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moscow, 1991.
3. *Teplov B. M.* *Psikhologiya muzykalnykh sposobnostey*. Moscow, 2003. 379 p.
4. *Kagan M. S.* *Izbrannyye trudy v VII tomakh. T. III: Trudy po problemam teorii kultury*. St. Petersburg: Petropolis, 2007. 756 p.
5. *Radynova O. P.* *Programma "Muzykalnye shedevry": Nastroeniya, chuvstva v muzyke: konspekty zanyatiy s notnym prilozheniem*. Moscow: TTs "Sfera", 2020. 206 p.
6. *Radynova O. P.* *"Rebenok v mire prekrasnogo": programma khudozhestvenno-es-teticheskogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta*. Moscow: Russkoe slovo, 2020.
7. *Radynova O. P., Barysheva N. V., Panova Yu. V.* *Slushaem i risuem muzyku: razvivayushchiy albom (4 alboma, tetradi i 4 CD-diska dlya detey 3–7 let)*. Moscow: Russkoe slovo, 2020.

Радынова Ольга Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры фортепианного искусства, Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке

e-mail: olgaradynova@mail.ru

Radynova Olga P., ScD in Education, Professor, Piano Department, A. Schnittke Moscow State Music Institute

e-mail: olgaradynova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.12.2020

The article was received on 14.12.2020

УДК 37.012.3
ББК 74

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-6-227-236

МЕТОДЫ ВХОЖДЕНИЯ В ТЕКСТЫ ЭПОСА ОЛОНХО

Г. С. Попова

Аннотация. *Вновь переживаемая народом саха рефлексия текстов эпоса олонхо требует специального изучения, осмысления и вмешательства всего арсенала гуманитарных наук. Обобщение фактического материала по разработке методов вхождения в тексты олонхо – цель исследования. Используются логический анализ, сопоставление, обобщение. Выработаны и апробированы специальные методы и техники чтения эпического текста. Материал представлен в качестве научно-методической разработки, предназначенной для данного исторического времени ренессанса олонхо. Разработанные методы не только определены, но и классифицированы, отструктурированы согласно восприятию текста олонхо посредством трех природных субстанций Кут человека, что может считаться новизной работы. Результаты будут полезны для специалистов, практически работающих с эпическими текстами для учащихся, что в свою очередь будет способствовать дальнейшему углублению в предмет исследования.*

Ключевые слова: *текст якутского эпоса олонхо, специальные методы и техники чтения эпического текста.*

METHODS OF UNDERSTANDING THE TEXTS OF THE OLONKHO EPOS

G. S. Popova

Abstract. *The reflexion of the texts of the Olonkho epos that the Sakha people are re-experiencing requires special study, comprehension and intervention of the entire arsenal of humanities. Generalization of factual material on the development of methods for understanding olonkho texts is the aim of the study. Logical analysis, comparison and generalization are used. Special methods and techniques of reading an epic text were developed and tested. The material is presented as a scientific and methodological development designed for this historical time of the Olonkho Renaissance. The developed methods are not only defined, but also classified and structured according to the perception of the olonkho text by means of three natural Kut human substances, which can be considered a novelty*

© Попова Г. С., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

work. The results will be useful for specialists who practically work with epic texts for students, which in turn will contribute to further deepening of the subject matter.

Keywords: *text of the Yakut epos, special methods of olonkho reading and understanding.*

Введение. Работа основана на многолетнем опыте по чтению, интерпретации текстов, слушанию и экспертной оценке аудирования олонхо, а также и непосредственной практической работы по приобщению детей и молодежи к аутентичному устному интонированию олонхо. Как считают специалисты, «запечатленная в тексте художественная действительность может выступать одновременно и в качестве материала, посредством которого происходит осмысление реалий современной социокультурной ситуации, и в качестве руководства к действию, способствующее личностному росту субъекта восприятия. При этом именно текст культуры предоставляет исследователю возможность отразить все связи и закономерности, которые в действительной жизни нередко ускользают от взора наблюдателя либо видятся разорванными» [1].

В трудах В. Г. Белинского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского, В. А. Сухомлинского и др. находим мысль о том, что из всех видов и жанров словесного творчества дети отдают предпочтение народной поэзии, в том числе и героическому эпосу. В русских школах вопросы изучения былины рассмотрены М. А. Рыбниковой, В. В. Голубковым, В. Ф. Фроловой, Г. К. Бочаровым, С. А. Смирновым, Л. А. Уховой-Соломиной, Н. А. Никитиной, Н. В. Душкиной, Э. Д. Фокиной и другими исследователями, считающими, что при чтении былины очень важно показать детям ритмико-мелодическую организацию былинного стиха, связанную с напевной речью (речитативом). Известны диссертационные исследования представителей национальных школ России В. М. Хамаганова, Ф. Г. Бежаевой, М. Х. Пировой, Н. Н. Шараповой, Ф. А. Юсифова, Ж. М. Орозбаева и др., в которых отмечается, что трудность восприятия героического эпоса учащимися старших

классов определяется несформированностью потребности, желания изучения данного жанра в младшем школьном возрасте. Предполагается, что в целях привития интереса и любви учащихся к народной поэзии со всеми ее выразительными и изобразительными средствами изучение эпоса нужно начинать уже в начальной школе. В Якутии В. Ф. Афанасьев, А. П. Оконешникова, И. С. Портнягин, А. А. Григорьева, А. С. Попова, М. И. Баишева, Н. Г. Никитина и многие другие заложили фундамент для осмысления педагогического аспекта феномена олонхо. Неоценим вклад К. С. Чиряева, Е. П. Чехордуной, С. Г. Олесовой и их последователей в возрождение и развитие идей педагогики олонхо. В методике преподавания якутской литературы вопросы изучения олонхо освещены в трудах Г. Р. Кардашевского, Н. И. Филипповой, С. К. Колодезниковой, А. А. Кондратьева, Е. М. Поликарповой, Е. К. Иевлева, И. Н. Рожина, М. Т. Гоголевой и др. В целом методические подходы и приемы, найденные в наше время учителями-практиками и учеными, можно обобщить следующим образом: чтение и изучение отдельных отрывков олонхо; работа над содержанием прочитанного текста; звуковой анализ музыкально-ритмического строя поэтической речи; устный и письменный пересказ; чтение и пересказ текста олонхо, приближенные к искусству его исполнения; сказывание олонхо в традиционном его исполнении; упражнения на произношение якутских звуков, на дыхание, соблюдение темпа сказывания олонхо; иллюстрирование отдельных сюжетов развития олонхо рисунками детей; составление диафильмов; драматизация (инсценирование), сюжетно-ролевые игры; а также различные дидактические игры, виды внеклассной работы и дополнительного образования [2].

Необходимо отметить вклад классиков и современников якутской науки в осмыс-

ление философии олонхо, и здесь в первую очередь обращаемся к трудам А. Е. Кулаковского, П. А. Ойунского, А. Е. Мординова, Д. С. Макарова, Б. Н. Попова, А. Г. Новикова, К. Д. Уткина, А. С. Поповой, В. В. Винокурова. В культурологическом аспекте решения изучаемой проблемы в якутской науке наблюдается дефицит работ, касающихся специальных методов чтения текста олонхо. Филолог Л. Л. Габышева делает наработки по применению семиотического анализа к материалам олонхо [3]. А. А. Борисовой, З. А. Стрекаловской рассмотрены аксиологические аспекты олонхо, А. Е. Захаровой на материале олонхо изучена архаическая ритуально-обрядовая символика народа саха, но собственно относительно процесса инкультурации растущих в мир олонхо, вхождения в тексты эпоса олонхо недостаточно серьезных научных трудов.

Исходя из сказанного, объектом данного исследования становится процесс вхождения субъекта в эпические тексты этнической культуры, а предметом, соответственно, методы вхождения в мир эпоса якутского олонхо.

Как известно, текст – это артефакт, составленный с помощью знаков и символов, посредством которых кодирована информация с особым скрытым смыслом. Смыслы текстам, бесспорно, присваивает человек. Читает, интерпретирует тексты также человек. «Глубина прочтения текста культуры зависит как от объективных, так и субъективных начал. Для интерпретации важна не только информация, закодированная в самом объекте восприятия, но и информация, которая сопутствует ему. Это могут быть близкие и далекие историко-культурные и социальные контексты. На протяжении времен текст культуры может обрести дополнительные смыслами, ценностями или, напротив, утрачивать их. Текст культуры может претерпевать трансформацию и переходить из одной кодовой системы в другую. Важным звеном в прочтении текста культуры является субъект восприятия. Человек – это и создатель текста культуры, и его читатель» [4]. Исследователи полагают, что исторически «функционалирование мифологического текста в рамках акту-

ального разговорно-речевого дискурса обусловило доминирующую роль рассказчика в качестве субъекта интерпретаций» [5]. Таким образом, актуальность рефлексии текста эпоса в настоящее время ренессанса эпического наследия саха становится острой.

Освоение специальных техник чтения текстов культуры дает нам основание для выработки методов чтения олонхо [6]. Хотя авторы указывают на отличие понятий «восприятие», «понимание», «интерпретация» [7], мы их используем для введения понятия «вхождение в текст олонхо».

Основная часть работы. Структурирование методов вхождения в тексты олонхо. Начнем с методов вхождения в философию олонхо. Как правило, вход имеет двери. «Двери» в олонхо оказываются тройными, что в свою очередь имеет тройные ключи/коды, хранимые в самом человеке. Это, во-первых, внимание. Причем, отталкиваясь от внимания, человек может занять две противоположные жизненные позиции, в зависимости от того, что берет во внимание. Во-вторых, слушание. Слушание в свою очередь также тройственно (трояко, тринарно). В-третьих, чтение. Здесь также требуется владение особыми методами и техниками. Если обозначенные три ключа/кода вхождения в тексты олонхо рассмотреть подробнее, то нами установлены определенные особенности, знание и соблюдение которых решает успех дела при приобщении к устойчивому эпическому сказительству в целом. При этом будем иметь в виду, что путешествие в мир олонхо представляет собой путь-дорогу, а также сам текст олонхо представлен в качестве пути (по М. М. Бахтину) [8]. В связи с этим концептуальным видением можно сказать, что «Олонхо – это Путь».

1. Внимание. Надо уметь обратить внимание, брать во внимание, уделять внимание, держать в центре внимания предмет. Внимание управляет всеми действиями при восприятии – внимательное слушание, внимательный взгляд, внимательное осмотрение, рассмотрение, внимательное чтение. Как отмечено выше, от внимания начинаются два пути. Один путь приводит человека к счастью. Другой же – к несчастью.

Первый путь вызывает у человека интерес/позитив, а второй – антипатию, определенным образом негатив. Вызванный интерес перерастает в симпатию, затем в увлечение, в любовь, что приводит к приращению добра, к торжеству жизни и счастью – личному и всеобщему. Именно этот путь красной нитью проходит через весь текст олонхо. А второй путь ведет к несчастью: антипатия приводит к отвращению, что в свою очередь вызывает ненависть, страх, зло, жизнеразрушение, горе и приводит к совершению греха. В тексте олонхо эти два пути проложены абсолютно четко.

2. Слушание. Умение слушать выступает особого рода пластом культуры, овладение которым служит основой самосохранения эпического наследия нации. По природе своей слушание также тринарно: внимательное слушание; раздельное (дифференцирующее) слушание; запоминающее и понимающее слушание. На опыте работы по возрождению локального стиля мегинского сказительства нами разработана технология слушания олонхо и описана практическая работа по воспитанию культуры слушания олонхо. Нами раскрыты понятие культуры слушания и отдельное понятие «сверхчувственного слушания». Если культурой слушания могут овладеть все, то последним должен владеть сказитель-олонхосут. Только человек, от природы одаренный таким «сверхчувственным слушанием», может стать истинным сказителем, доводящим до слушателей «благую весть»/информацию от Творцов-Айыы, от первопредков солнечного племени.

3. Видение. Имеется в виду умение видеть в воображении то, о чем говорится в тексте олонхо. Картина мира олонхо, события в олонхо при умелом слушании, умелом чтении приобретают зримый образ, становятся воочию видны – происходит визуализация. Сказитель говорит о том, что видит в своем воображении. Слушатель при удачном сопутствовании со сказителем, при одновременной «езде» по пути следования олонхо начинает по ходу пути видеть все, о чем сказывается в олонхо. Мы можем утверждать это по собственному восприятию олонхо и по реф-

лексии детей и молодежи, занимающихся сказительством. Видеть и смотреть – это разные вещи. Действительно, можно смотреть и не видеть. Не видеть смысла. Обычно говорится, что лингвистика смотрит, а лингвокультурология видит текст [9; 10]. Мы же различаем также тринарное видение: внимательно смотреть; раздельно посмотреть и увидеть то, что никто до тебя не видел; понять увиденное. Последнее мы называем понимающим видением. Внимательное видение удастся при различении знаков/семов по пути следования олонхо. При каждом повороте событий в олонхо обязательно присутствует определенный знак, притом этот знак соседствует с другими знаками, и поэтому надо суметь осуществить раздельное видение. То есть здесь по сути субъект должен производить семиотическое видение. Последнее помогает увидеть невидимое. И последнее – остается понять увиденное и интерпретировать его. Еще одно необходимое умение – это истинное и высокое/глубокое владение родным языком. «Овладевая родным языком, мы с раннего детства видим мир в ракурсе, проецируемом нашим языковым сознанием, каким он представлен в концептосфере данной этноязыковой культуры. Учитывая тот факт, что концепты культуры являются оязыковленными сущностями, можно говорить о том, что семантическая структура родного языка одновременно представляет общую конфигурацию нашего языкового сознания и образ этнокультурного мышления» [10, с. 89–90]. Все это, как известно, обусловлено так называемой гипотезой лингвистической относительности (по Сепиру – Уорфу), и речь здесь идет о родном языке любой этнокультурной общности.

4. Чтение. Применительно к методам чтения у нас сложились следующие положения, выработанные на основе практических занятий с учащимися разного возраста: текст лучше всего читать как целое, не разрушая его строения; методы чтения следует осваивать постепенно по мере углубления в чтение текста; исследование текста необходимо проводить с помощью специальных методов чтения; запомнить текст олонхо и передать

его другим людям можно только при полном понимании его смысла. Методы и техники чтения текста разработаны в научной методике до уровня технологии, и все это доступно каждому [11; 12]. В этом плане у нас также наработаны подходы. В авторском учебном пособии по методам чтения текста олонхо помещены примеры чтения текста олонхо с помощью метода герменевтики, которую мы считаем самой продуктивной техникой чтения. Символическое в текстах олонхо содержится в удивительно умелом и удачном структурировании, что нам представляется особым достижением якутских сказителей прошлого [5]. Недаром первых писателей саха обвиняли в символизме, ведь они писали в манере и технике олонхо. Освоение символического анализа текстов олонхо достаточно легко удастся современным студентам, что можно объяснить сохранностью особых ментальных структур мышления.

5. Восприятие Частей текста олонхо – фрагментов-Олук. Здесь особое внимание необходимо уделить тому факту, что части текста сами входят в Текст как Целое, а не Целое состоит из частей, как считается в материалистической методологии. Автор данной работы понимает в качестве Олук не только формульные фразы эпоса олонхо, как принято в фольклоре [13–16], а самостоятельные цельные фрагменты текста олонхо, где приводится описание события и развития события. Таковые фрагменты-Олук автор статьи считает самостоятельными «Текстами в Тексте» и считает необходимым работать с ними, не разрушая их цельности. Ибо искаженный текст не доводит информацию до Получателя или доводит такую же искаженную информацию, что приносит культуре этнического сообщества непоправимый урон, вред, приводит к нежелательным трансформациям в культуре и в цепи межпоколенной трансляции культуры. Специалисты даже считают, что «эпический текст характеризуется открытостью, часто неопределенностью границ, а также способностью включаться в сверхтекстовые образования» [17].

Если *слушать, читать, выучивать, исполнять, импровизировать* последователь-

но цельные фрагменты-Олук олонхо, то текст олонхо позволяет «войти к себе», субъект культуры получает свободный доступ к тексту олонхо и может свободно входить в мир олонхо и также свободно из него выходить. Осуществляется синергия текста. И это является истинным наслаждением для человека – ему становится все видно, слышно, понятно, все вдруг становится цветным и звучным, подвижным, живым – оживают все звуки и цвета, даже запахи и движение воздуха с температурными колебаниями! Вот почему в старину с таким упоением слушали олонхо как своеобразный театр одного актера!

Только в случае сохранения в цельности фрагментов-Олук можно сохранить и сам текст олонхо. Это есть одно из наших главных убеждений и положений, и мы категорически против того, как в современности стремятся сокращать тексты олонхо для детей, якобы для их лучшего понимания. Почему-то считается, что текст олонхо малопонятен, а то и непонятен современным детям. А сами дети говорят, что хотя отдельные слова незнакомы и непонятны порой, но в целом текст понятен и притягателен именно оттого, что он сложен таким вот образом, каков он есть по-настоящему – стихотворно, красочно, витиевато, сложно-сочиненно, бесконечно длинно, как живительный вдох, удлиняющий человеческий дух. И в этом заключена духовная сила эпического текста.

6. Структура стихосложения олонхо. Нами установлена структура устного текста олонхо – как правило, якутские сказители-олонхосуты говорят фрагменты-Олук следующим образом:

- что касается всего природного, в олонхо сказывается с помощью бинарных оппозиций – двух противоположных стихий (мужского/самца и женского/самки, верха и низа, жары и холода и т. п.);
- что касается всего человеческого, в олонхо говорится в тринарности в соответствии с тремя субстанциями Кут человека – духа, души и тела.

Это правило в поздних олонхо нарушено, и по нашим наблюдениям, в таких случаях фрагменты-Олук плохо усваиваются

исполнителями – они то и дело «спотыкаются», запинаясь в ходе сказания, заходят в интеллектуальный тупик. Если же это правило соблюдено, то все идет как по маслу и называется с большим упоением. Соответственно, и слушатели получают истинное удовольствие – они вместе с олонхосутом незаметно для себя попадают (входят) в мир олонхо и реально/виртуально живут в этом мире.

7. Структурное строение триединого мира олонхо. Оно совершенно и идеально. В нем все устроено в абсолютном порядке и соответствии. И здесь мы рекомендуем всем, кто желает приобщиться к олонхо, следующее:

- необходимо со-ориентироваться относительно трех миров (Верхнего, Нижнего и Срединного) и Древа мира Аал Луук мас – это космическое строение, притом Нижний мир находится на северо-западном небе, а не под землей, как ошибочно воспринято и переведено на русский язык [18];

- нужно всегда считаться с числовым расположением вещей и находить девятиричную структуру – ее называют новемологической, и она есть также космическая матрица, материнское плато всего.

Триединую структуру эпического мира, архетипичность его образов подтверждают исследователи – представители всех этнических культур мира. К примеру, автор Ф. М. Таказов, исследующий эпические произведения осетин, отмечает: «Основой мифосистемы эпических сказаний о Нартах выступает трехуровневая модель мира, просматриваемая во многих сюжетах. Хотя во всех вариантах Нартовское дерево несет различную функциональную нагрузку, в то же время оно маркирует архетип Мирового древа» [19].

8. Единый дух в триедином мире. Здесь надо уметь находить единство духа и единый дух, помещенный одновременно и вертикально в: 1) аниме/анимусе человека, 2) его родовом тотеме и 3) фетише, лично этому человеку предназначенном. Это, конечно, весьма сложно, но вполне достижимо. Мы установили пять-шесть способов установления родового тотема человека, которые могут успешно использовать и современные представители и носители этни-

ческой культуры. Единый образ, единый дух бытует в мире олонхо, свободно перемещаясь из олонхо в олонхо, и отлично узнаваем теми, кто имеет доступ в тексты олонхо. Действительно, «рассеивание образов или их “дистрибуция”, сквозное бытование во всех циклах, способствует так называемой гиперциклизации – стремлению к объединению сказаний эпоса в одно целое» [20].

9. Формы творения в мире культуры. Надо установить собственную форму творения – их всего три, и одна из них твоя. Здесь необходимо дополнительно пояснить, что три формы творения – это: 1) мужская форма творения, 2) женская форма творения, 3) шаманская форма творения (подробнее смотрите в нашей монографии «Триединство в духовной культуре этноса») [21, с. 285–286].

Олонхо – это реализация духа свободного творчества. Сказительство есть свободное творение, свободное творчество, свободная творческая деятельность, культуротворческая деятельность. Олонхо – это Путь. Путь верхом на лошади. Путь как образование. Путь как творчество. То есть это Путь с тремя осями. Темпорально – путь верхом. Содержательно – индивидуальная образовательная траектория. Экзистенциально – путь как творение своего образа «Я». То есть это бесконечный путь...

Как обычно, расположим обозначенные девять методов/техник вхождения в текст олонхо в девятиричную матрицу, согласно трем субстанциям Кут человека (таблица):

1. Вхождение в мир олонхо посредством соматики/тела Буор Кут (1.1, 1.2, 1.3);
2. Вхождение в мир олонхо посредством психики/души Салгын Кут (2.1, 2.2, 2.3);
3. Вхождение в мир олонхо посредством творческого духа Ийэ Кут (3.1, 3.2, 3.3).

Особо отметим, что необходим учет возрастных особенностей вхождения в олонхо. Детство – Отрочество – Юность. В эти три периода жизни вхождение в олонхо имеет большие различия:

- в раннем детстве олонхо воспринимается устно – слушанием, путем слушания аутентичного сказания, последующего изустного повторения услышанного;

- в отрочестве – попытки исполнения олонхо – пробы и ошибки, поиск себя в мире олонхо, следование проявляющемуся наследственному дару исполнителя и/или слушателя;

- в юности и молодости – творение – импровизация, овладение методикой, техникой, технологией, мастерством сказительства и наконец собственно сказительство-олонхолоосун.

«Дитя олонхо» – такое же глубокое витальное понятие, как «Дитя природы». Если в процессе инкультурации происходит проникновение культуры в ребенка, и ребенок оказывается в культуре, то и здесь должно происходить то же самое: олонхо в ребенке и ребенок в олонхо. Если дети осознают себя дитем олонхо/эпоса, осуществляют самоидентификацию в качестве дитя олонхо/эпоса, то нация будет существовать и впредь. Поэтому и происходит современный ренессанс олонхо – судьба шлет современным саха Вызов. Задача нового поколения саха, задача элиты – дать правильный Ответ на этот Вызов. Как известно, по А. Тойнби, если элита нации трижды даст неправильный Ответ на один и тот же Вызов времени, то этой нации суждено исчезнуть с лица земли и со страниц истории [22, с. 113–126].

Фестивали «Маленький олонхосут», «Дитя земли олонхо», «Олонхо в дни осенней подлédной неводьбы» призваны увлечь, вовлечь растущих в мир олонхо и поддерживать их в этом мире, пока они крепче не встанут на ноги. Массовые мероприятия «Олонхо в дни весеннего подлédного сачкового лова рыбы», «Ысыах молодежи», «Ысыах Олонхо» также преследуют эти заветные цели – только кази-

тель со своей публикой, со своими слушателями способен развивать и совершенствовать свой талант. Без слушателей нет и олонхосута. Эти фестивали поддержаны народом согласно годичному циклу традиций саха, и логично будет организовать еще и слушание олонхо в дни сенокосной страды, когда народ традиционно собирается на массовую косьбу – трудовой праздник традиционного скотоводства саха, кормящей культуры нации. Как правило, истари саха жаждет услышать олонхосутов четырежды в год – на мунха (осенняя подлédная ловля рыбы), куйуур (весенняя подлédная ловля рыбы), ысыах (праздник летнего солнцестояния) и кюлэй (массовая состязательная косьба сена для скота). Это в крови, и с этим необходимо считаться. Иначе произойдет культурная дисфункция, а последнее угрожает даже исчезновением нации. Последнее, как правило, происходит объективно, по закону функционализма в культуре [23, с. 63–68]. Принято вознаграждать, возвеличивать олонхосутов – это только к добру и процветанию. Потребность слушать олонхо на таких массовых сборищах обусловлена тем, что олонхосуты здесь и сейчас раскрывают идею выживания и процветания народа в данной исторической ситуации. Эту идею олонхосуты получают в виде информации из Текста Олонхо. А в текст олонхо данная информация заложена историческими предками, чему свидетельством выступают нарративы, основанные на реальных событиях [24, с. 260–265].

Заключение. Все, о чем речь идет в статье, подтверждено опытом многих специалистов, работающих в данное время в сфере олонхо, в том числе и автора статьи. За годы

Таблица

Методы вхождения в текст олонхо посредством трех субстанций Кут человека

1.1. Обращение внимания	1.2. Слушание	1.3. Видение
2.1. Структурирование стиха олонхо	2.2. Целостное восприятие фрагмента-Олук текста олонхо	2.3. Понимающее чтение – техника чтения Текста
3.1. Структурирование триединого мира Олонхо	3.2. Единение духа в триедином мире олонхо	3.3. Аутентичное сказание олонхо согласно природной форме творения

воссоздания эпического наследия саха, начавшегося в наше время с 1990-х гг., накоплено и издано достаточное количество научных, научно-методических и методических изданий, где излагаются результаты мониторинга развития личности детей и молодежи, так или иначе приобщившихся к эпическому наследию народа [25]. Эти дети в личностном плане все как один развиваются благополучно, многие выбрали стезю духовного просветителя, работника сферы культурного образования, сотни продолжают заниматься сказительством, активно участвуют в фестивалях и смотрах, конкурсах и слушаниях. Молодежь обзаводится семьей, потомством. Многие сами стали обучать детей сказительству и стали носить почетное звание мастера-педагога. Молодые создают свои творческие группы и коллективно исполняют олонхо своей местности улуса-тёлбэ. У многих репертуар достигает

трех-четырёх текстов олонхо. Часть даже пытается создавать авторское олонхо, есть весьма удачные попытки [26].

Можно констатировать, что имеются положительные результаты и что прощупаны вручную и эмпирически найдены некоторые пути и методы вхождения в текст олонхо. Четкий инструментарий приведенных методик и приемов как таковой еще не описан, но все это нами выполняется на практике, дети успешно научаются этим приемам вхождения в мир олонхо. Предстоит продолжать эти поиски, целенаправленно, планомерно, методично и грамотно обобщая наработанное, прогнозируя и анализируя будущее нарастание ветвями и листьями Древа олонхо Аал Луук мас. Вот тогда, образно говоря, путь в мир олонхо с тропинки выйдет за пределы достигнутого и расширит свои горизонты, прерватившись в космические трассы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Терпугов А. А. Текст культуры как предмет философской рефлексии // *Aspectus*. 2016. № 4 (13). С. 67–71.
2. Никитина Н. Г. К проблеме восприятия олонхо детьми младшего школьного возраста // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008. № 82–2. С. 125–127.
3. Габышева Л. Л. Фольклорный текст: семиотические механизмы устной памяти. Новосибирск: Наука, 2009. 140 с.
4. Симбирцева Н. А. Особенности прочтения текста культуры // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10–5. С. 1136–1140.
5. Черванёва В. Субъект интерпретаций в мифологическом тексте // *Вестн. Российского гос. гуманитар. ун-та*. 2018. № 9 (42). С. 22–35.
6. Попова Г. С. Методы чтения олонхо. Новосибирск: Наука, 2010. 184 с.
7. Попадинец Р. В. О разграничении понятий «Восприятие», «Понимание», «Интерпретация» при понимании текста // *Сборник научных статей V Междунар. науч.-практ. конф. Курск: Изд-во ЮЗГУ*, 2014. С. 181–184.
8. Сботова С. С., Пац М. В. Осмысление феномена пути в русской гуманитаристике XIX–XX вв. (В. О. Ключевский, Н. А. Бердяев, М. М. Бахтин) // *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*. 2012. № 27. С. 58–61.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 183 с.
10. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта: Наука, 2010. 282 с.
11. Богатырева Е. Н. Техники анализа текстов культуры. Саратов: СГУ, 2014.
12. Скопинцева Т. Ю. Современные техники анализа текстов культуры. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2016. 117 с.
13. Дмитриев П. Н. Традиционные формулы в якутском эпосе // *Эпическое творчество народов Сибири и Дальнего Востока: Материалы Всесоюз. конф. фольклористов*. Якутск: ЯФ АН СССР, 1977. С. 118–120.

14. Васильев Г. М. Стих олонхо // Эпическое творчество народов Сибири и Дальнего Востока. Якутск, 1978. С. 100–103.
15. Илларионов В. В. Эпические формулы и типические места в якутском эпосе // Язык – миф – культура народов Сибири: сб. науч. тр. Якутск: Изд-во ЯГУ, 1988. С. 71–78.
16. Ефремов Н. Н. Эпические формулы в тексте якутского героического эпоса олонхо: лингвистический аспект // Вестн. Сев.-Вост.о федерального ун-та. 2013. Т. 10. № 1. С. 64–67.
17. Волкова З. Н. Текст и свертхтекст в эпосе // Вестник РУДН. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016. № 1. С. 59–67.
18. Нюргун Боотур Стремительный: Якутский героический эпос-олонхо / воссоздал на основе народных сказаний Платон Ойунский; пер. на рус. яз. В. Державин. Изд. 2-е. Якутск: Якутское книж. Изд-во, 1982. 432 с.
19. Таказов Ф. М. Эпические сказания как источник изучения мифологии осетин // Фундаментальные исследования. 2014. № 11–1. С. 210–214; URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35506> (дата обращения: 19.10.2019).
20. Ханаева З. К. Образ в структуре эпического текста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12–9. С. 1741–1741. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11161> (дата обращения: 19.10.2019).
21. Попова Г. С. Троиединство в духовной культуре этноса (на примере саха) / под науч. ред. Е. П. Борзовой. СПб.: Астерион, 2010. 346 с.
22. Тойнби А. Постижение истории: сб. / пер. с англ. Е. Д. Жаркова. М.: Айрис-пресс, 2003. 640 с.
23. Малиновский Б. Научная теория культуры. 2-е изд., испр. М.: ОГИ, 2005. 184 с.
24. Яковлев С. С. Эрилик Эристин. Исполненное завещание. Якутск: Бичик, 2011. 544 с. (На якут. яз.)
25. Якутский героический эпос олонхо: библиографический указатель / сост.: В. Н. Павлова. Якутск: Бичик, 2015. 440 с.
26. Попова Г. С. Новое поколение сказителей-олонхосутов саха // Вестн. Сев.-Вост. Федерального ун-та им. М. К. Аммосова. Сер.: Экономика. Социология. Культурология. 2017. № 3 (07). С. 49–56.

REFERENCES

1. Terpugov A. A. Tekst kultury kak predmet filosofskoy refleksii. *Aspectus*. 2016, No. 4 (13), pp. 67–71.
2. Nikitina N. G. K probleme vospriyatiya olonkho detmi mladshogo shkolnogo vozrasta. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*. 2008, No. 82–2, pp. 125–127.
3. Gabysheva L. L. *Folklornyy tekst: semioticheskie mekhanizmy ustnoy pamyati*. Novosibirsk: Nauka, 2009. 140 p.
4. Simbirtseva N. A. Osobennosti prochteniya teksta kultury. *Fundamentalnye issledovaniya*. 2013, No. 10–5, pp. 1136–1140.
5. Chervaneva V. Subyekt interpretatsiy v mifologicheskom tekste. *Vestn. Rossiyskogo gos. gumanitar. un-ta*. 2018, No. 9 (42), pp. 22–35.
6. Popova G. S. *Metody chteniya olonkho*. Novosibirsk: Nauka, 2010. 184 p.
7. Popadinets R. V. O razgranichenii ponyatiy “Vospriyatie”, “Ponimanie”, “Interpretatsiya” pri ponimanii teksta. In: *Proceedings of the V International scientific-practical conference*. Kursk: Izd-vo YuZGU, 2014. Pp. 181–184.
8. Sbotova S. S., Pats M. V. Osmyslenie fenomena puti v russkoy gumanitaristike XIX–XX vv. (V. O. Klyuchevskiy, N. A. Berdyayev, M. M. Bakhtin). *Izvestiya RGPU im. V. G. Belinskogo*. 2012, No. 27, pp. 58–61.
9. Maslova V. A. *Lingvokulturologiya*. Moscow: Akademiya, 2001. 183 p.

10. Alefirenko N. F. *Lingvokulturologiya: tsennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka*. Moscow: Flinta: Nauka, 2010. 282 p.
11. Bogatyreva E. N. *Tekhniki analiza tekstov kultury*. Saratov: SGU, 2014.
12. Skopintseva T. Yu. *Sovremennye tekhniki analiza tekstov kultury*. Orenburg: Izd-vo OGU, 2016. 117 p.
13. Dmitriev P. N. Traditsionnye formuly v yakutskom epose. In: *Epicheskoe tvorchestvo narodov Sibiri i Dalnego Vostoka. Proceedings of All-Union conference folklorists*. Yakutsk: YaF AN SSSR, 1977. Pp. 118–120.
14. Vasiliev G. M. Stikh olonkho. In: *Epicheskoe tvorchestvo narodov Sibiri i Dalnego Vostoka*. Yakutsk, 1978. Pp. 100–103.
15. Illarionov V. V. Epicheskie formuly i tipicheskie mesta v yakutskom epose. In: *Yazyk – mif – kultura narodov Sibiri. Coll. of scient. papers*. Yakutsk: Izd-vo YaGU, 1988. Pp. 71–78.
16. Efremov N. N. Epicheskie formuly v tekste yakutskogo geroicheskogo eposa olonkho: lingvisticheskiy aspekt. *Vestn. Sev.-Vost.o federalnogo un-ta*. 2013, Vol. 10, No. 1, pp. 64–67.
17. Volkova Z. N. Tekst i sverkh tekst v epose. *Vestnik RUDN. Ser.: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2016, No. 1, pp. 59–67.
18. Nyurgun Bootur Stremitelnyy: Yakutskiy geroicheskij epos-olonkho. Recreated on the basis of folk legends Platon Oyunskiy; transl. by V. Derzhavin. Yakutsk: Yakutskoe knizh. izd-vo, 1982. 432 p.
19. Takazov F. M. Epicheskie skazaniya kak istochnik izucheniya mifologii osetin. *Fundamentalnye issledovaniya*. 2014, No. 11–1, pp. 210–214. Available at: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35506> (accessed: 19.10.2019).
20. Khanaeva Z. K. Obraz v strukture epicheskogo teksta. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*. 2016, No. 12–9, pp. 1741–1741. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11161> (accessed: 19.10.2019).
21. Popova G. S. *Triedinstvo v dukhovnoy kulture etnosa (na primere sakha)*. St. Petersburg: Asterion, 2010. 346 p.
22. Toynbee A. *Postizhenie istorii*. Moscow: Ayriss-press, 2003. 640 p. (In Russian)
23. Malinovskiy B. *Nauchnaya teoriya kultury*. Moscow: OGI, 2005. 184 p.
24. Yakovlev S. S. *Erilik Eristiin. Ispolnennoe zaveschchanie*. Yakutsk: Bichik, 2011. 544 p. (In Yakut)
25. Yakutskiy geroicheskij epos olonkho: bibliograficheskiy ukazatel / sost.: V. N. Pavlova. Yakutsk: Bichik, 2015. 440 p.
26. Popova G. S. Novoe pokolenie skaziteley-olonkhosutov sakha. *Vestn. Sev.-Vost. Federalnogo un-ta im. M. K. Ammosova. Ser.: Ekonomika. Sotsiologiya. Kulturologiya*. 2017, No. 3 (07), pp. 49–56.

Попова Галина Семеновна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры культурологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск

e-mail: gs.popova@mail.ru

Popova Galina S., PhD in Education, Associate Professor, Professor, Culture studies Department, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

e-mail: gs.popova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.04.2020
The article was received on 20.04.2020