

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Международная академия наук педагогического образования (МАНПО)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель:

Е.И. Артамонова – доктор педагогических наук, профессор, Президент Международной академии наук педагогического образования

Заместитель председателя:

П.А. Лекант – доктор филологических наук, профессор, вице-президент МАНПО

Выпускающий редактор:

Н.В. Малаховская

Ответственный за выпуск:

Е.И. Артамонова – доктор педагогических наук, профессор

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

109240, Москва, Верхняя Радищевская ул., д. 16-18

Тел./факс:

(499) 390-54-12

E-mail:

manpo@yandex.ru

Электронная версия журнала на сайте:

www.manpojournl.com;
www.manpo.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

- Кротова Т.В., Карапетян И.Н.** Личностно-ориентированная образовательная среда дошкольного детства..... 7
- Березина Ю.Ю.** Особенности проявления познавательного интереса детей в старшем дошкольном возрасте..... 13
- Ерофеева Т.И., Березина Ю.Ю.** Проблемы вовлечения родителей в процесс подготовки детей к обучению в школе..... 19
- Слепцова И.Ф.** Отражение специфики дошкольного образования в авторских комплексных программах..... 25
- Газина О.М.** Эколого-краеведческое образование дошкольников..... 31

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

- Герасименко Н.А.** Русский язык как основа образования в России..... 37
- Воителева Т.М.** Лингводидактические основы обучения русскому родному языку в школе..... 43
- Гац И.Ю.** Познавательные умения школьников на уроках русского языка: проблема отбора показателей..... 46
- Папуша И.С.** «Культура речи» как базовая дисциплина в обучении студентов-нефилологов..... 50
- Антонова Е.С.** Смысловое чтение на уроках русского языка с детьми-билингвами..... 54
- Митренко Т.А.** Язык как отражение культуры народа..... 58
- Милованова М.С.** Современное русское аксиологическое сознание и актуальные тенденции в языке..... 63
- Шаповалова И.А.** Обучение русскому языку в аспекте развития речи учащихся школ Карачаево-Черкесской Республики: опыт и проблемы..... 67

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Н.К. КРУПСКОЙ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

- Богуславский М.В.** Общественно-педагогические системы Н.К. Крупской (к 150-летию со дня рождения)..... 73
- Сморчкова В.П.** Педагогические идеи Н.К. Крупской о развитии высшего образования..... 78
- Голованов В.П.** Внешкольное образование в контексте педагогических идей Н.К. Крупской..... 83

ШАМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

- Воровщиков С.Г.** Международные Шамовские чтения: методолого-теоретический ресурс развития Научной школы управления образовательными системами..... 90



Цибульникова В.Е. Концептуализация управленческого цикла в осмыслении педагогических идей научной школы Т.И. Шамовой.....	95
Галева Н.Л. Дидактика управления и управление в дидактической системе.....	100
Гилядов С.Р. Оценка уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников	109
Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Голокартина мира: школьное метаобразование как метапроект.....	116
Арасланова А.А. Сетевое социальное партнерство образовательных организаций и вуза при подготовке будущего педагога: методологический аспект.....	122
Калабухова Г.В., Сорокин А.А., Нидерман И.А. Социокультурная практика в системе гуманитарного образования в высшей школе: мнение студентов	127
Чарнецкая Ж.Н. Педагогический тезаурус в контексте экологизации образования.....	133
Рябов В.В., Любченко О.А., Воровщиков С.Г. Базовая кафедра подготовки вожатых как инструмент сетевого сотрудничества Московского городского педагогического университета и Международного детского центра «Артек»	140
Рябов В.В., Любченко О.А., Воровщиков С.Г. Ключевые положения концепции базовой кафедры подготовки вожатых Международного детского центра «Артек»	146

ОФИЦИАЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Артамонова Е.И., Ушакова О.С. Обучение языку и актуальные проблемы образования (по материалам Международной научно-практической конференции «Язык и актуальные проблемы образования», 18 января 2019 г., Москва, МГОУ).....	153
Требования к оформлению статей в журнал «Педагогическое образование и наука»	158

TABLE OF CONTENTS

PRESCHOOL EDUCATION

13.00.01 – General Pedagogy, Pedagogy and Education History

Krotova T.V., Karapetyan I.N. Learner-Centered Educational Environment of Preschool Childhood	7
Berezina Yu.Yu. Peculiarities of Indication of Cognitive Interest in Children at the Senior School Age	13
Yerofeyeva T.I., Berezina Yu.Yu. Problems of Involvement of Parents in the Process of Preparation of Children to Schooling	19
Sleptsova I.F. Reflection of Preschool Education Specificity in the Author Comprehensive Programs	25
Gazina O.M. Ecological and Regional Education of Preschool Children	31

RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN SCHOOL

13.00.02 – Theory and Methods of Instruction and Education (by Areas and Levels of Education)

Gerasimenko N.A. Russian Language as Educational Basis in Russia.....	37
Voiteleva T.M. Linguo-Didactic Basics of Teaching Native Russian Language at School.....	43
Gats I.Yu. Cognitive Skills of Schoolchildren at Russian Language Lessons: Indicator Selection Problem.....	46



Papusha I.S. «Speech Culture» as Basic Discipline in Teaching of Non-Philologist Students	50
Antonova Ye.S. Logical Reading at Russian Language Lessons with Bilingual Children	54
Dmitrenko T.A. Language as Reflection of National Culture.....	58
Milovanova M.S. Modern Russian Axiological Consciousness and Actual Trends in Language.....	63
Shapovalova I.A. Teaching Russian Language in the Aspect of Speech Development in Students of Schools of the Karachay-Cherkess Republic: Experience and Problems	67

PEDAGOGICAL HERITAGE OF N.K. KRUPSKAYA

13.00.01 – General Pedagogy, Pedagogy and Education History

Boguslavsky M.V. Social and Pedagogical Systems N.K. Krupskaya (to the 150 th Anniversary of the Birth)	73
Smorchkova V.P. Pedagogical Ideas of N.K. Krupskaya about the Development of Higher Education	78
Golovanov V.P. Out-of-school Education in the Context of Pedagogical Ideas of N.K. Krupskaya.....	83

SHAMOVA READING

13.00.01 – General Pedagogy, Pedagogy and Education History

Vorovshchikov S.G. International Shamova Reading: Methodology and Theoretic Resource for Development of Scholar School of Management of Educational Systems	90
Tsybulnikova V.Ye. Conceptualization of Management Cycle in Comprehension of Pedagogical Ideas of Scholar School named after T.I. Shamova	95
Galeyeva N.L. Management Didactics and Management in the Didactic System	100
Gilyadov S.R. Evaluation of Level of Development of General Learning Skills in Research Activities of Schoolchildren.....	109
Tatyanchenko D.V., Vorovshchikov S.G. Holographic World View: School Meta-Education as Meta-Project	116
Araslanova A.A. Network Social Partnership of Educational Establishments and University in Future Teacher Training: Methodological Aspect	122
Kalabukhova G.V., Sorokin A.A., Niderman I.A. Social and Cultural Practice in Liberal Education System in Higher School: Opinion of Students	127
Charnetskaya Zh.N. Pedagogical Thesaurus in the Context of Ecologization of Education.....	133
Ryabov V.V., Lyubchenko O.A., Vorovshchikov S.G. Specialized Department of Training of Leaders as Means of Network Cooperation of the Moscow City Pedagogical University and International Children's Center «Artek»	140
Ryabov V.V., Lyubchenko O.A., Vorovshchikov S.G. Key Provisions of Concept of Specialized Department of Training of Leaders of International Children's Center «Artek»	146

OFFICIAL SECTION

Artamonova E.I., Ushakova O.S. Language Teaching and Actual Problems of Education (according to the materials of the International scientific-practical conference «Language and actual problems of education», January 18, 2019, Moscow, Moscow State Regional University).....	153
Requirements for articles in the journal «Pedagogical Education and Science».....	158



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

№ 1, 2019

Научно-методический журнал

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

- Абдуллин Э.Б.** – д.п.н., проф., Московский педагогический государственный университет
Андриенко Е.В. – д.п.н., проф., Новосибирский государственный педагогический университет (главный редактор) д.п.н., проф., заведующая кафедрой педагогики, Московский государственный областной университет
Артамонова Е.И. – д.п.н., проф., Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова
Асаналиев М.К. – д.п.н., проф., кафедры элементарной математики и методики обучения математике, Московский педагогический государственный университет
Боженкова Л.И. – д.п.н., проф., Московский государственный областной университет
Виленский М.Я. – д.п.н., проф., Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
Галагузова М.А. – д.филол.н., проф., Московский государственный областной университет
Герасименко Н.А. – д.п.н., доц., Международная академия CONDORD (Франция), Московский педагогический государственный университет
Деза Е.И. – д.филол.н., проф., Российская открытая академия транспорта МИИТ
Климов С.Н. – д.п.н., проф., Казахский национальный педагогический университет им. Абая
Козыбай А.К. – д.п.н., доц., Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
Комарова Т.С. – д.п.н., проф., Свободный университет (Германия)
Кючук Х.С. – (заместитель главного редактора) д.филол.н., проф., Московский государственный областной университет
Лекант П.А. – д.п.н., проф., Российский государственный социальный университет
Мардахаев Л.В. – д.филол.н., проф., Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма (г. Москва)
Михеева Л.Н. – д.п.н., д.психол.н., проф., гл. науч. сотр., Институт стратегии развития образования РАО, ректор Института развития образовательных технологий
Новикова Г.П. – д.п.н., проф., Московский государственный областной университет
Пасечник В.В. – д.п.н., проф., Новокузнецкий филиал Кемеровского государственного университета
Редлих С.М. – д.п.н., проф., Московский государственный областной университет
Сморчкова В.П. – д.п.н., проф., гл. науч. сотр., Институт изучения детства, семьи и воспитания РРАО
Ушакова О.С. – д.п.н., д.и.н., проф., координатор отделения гуманитарных наук и искусств, Академия наук Молдовы (Молдова), Президент Организации черноморского экономического сотрудничества
Циркун В.И. –

«Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka»

ISSN 2072-2524



Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (2006 г.)

Перепечатка материалов из журнала допускается по согласованию с редакцией журнала
Ссылка на журнал обязательна

За тексты рекламных объявлений редакция ответственности не несет

Журнал зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций 20 июня 2000 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 77-3842

Периодичность – 6 раз в год
Распространяется по подписке и в розницу

Подписной индекс:

по каталогу Роспечати (красный) – **80096**; по каталогу «Пресса России» (зеленый) – **84667**;
по библиотечному каталогу – **Б705**

Главный редактор – *Е.И. Артамонова*

Выпускающий редактор – *Н.В. Малаховская*

© Международная академия наук педагогического образования

Компьютерная верстка – издательство «Ремдер»

150044, Ярославль, ул. Полушкина роща, 1

Тел.: (4852) 58-80-28, факс: (4852) 58-80-29

E-mail: remder@mail.ru

Подписано в печать 25.12.2018. Формат 70×108/16. Объем 10 п.л.
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Тираж 2000 экз. Заказ № 383
Отпечатано в типографии ООО «Ремдер»

Англоязычная версия журнала «Педагогическое образование и наука»
размещена на сайте: www.mnprojournal.com

PEDAGOGICAL EDUCATION AND SCIENCE

Research and Methodology Journal



№ 1, 2019

EDITORIAL ADVISORY BOARD

- Abdullin E.B.** – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Pedagogical University
Andrienko E.V. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Novosibirsk State Pedagogical University (editor-in-chief) doctor of science, professor, head of the Pedagogics Department, the Moscow State Regional University
Artamonova E.I. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Kyrgyz State Technical University named after I. Razzakov
Asanaliyev M.K. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Pedagogical University
Bojenkova L.I. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Pedagogical University
Vilensky M.Ya. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Regional University
Galaguzova M.A. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
Gerasimenko N.A. – doctor of philological sciences, professor, the Moscow State Regional University
Deza E.I. – doctor of pedagogical science, associate professor, the International Academy CONCORD (France), the Moscow State Pedagogical University
Klimov S.N. – doctor of philosophy, professor, the Russian Open Academy of Transport of the Moscow State University of Railway Engineering
Kozibay A.K. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Komarova T.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State University for Humanities named after M.A. Sholokhov
Kyuchukov Kh.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Free University (Germany)
Lekant P.A. – (deputy editor-in-chief) doctor of philological sciences, professor, the Moscow State Regional University
Mardakhaev L.V. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Russian State Social University
Mikheeva L.N. – doctor of philological sciences, professor, the Professional Development Academy for the Arts, Culture and Tourism (Moscow)
Novikova G.P. – doctor of pedagogical sciences, doctor of psychological sciences, professor, the Institute of Innovative Activity in Education of the Russian Academy of Education, principal of the Institute of Educational Technologies Development
Pasechnik V.V. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Regional University
Redlikh S.M. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Novokuznetsk Branch of the Kemerovo State University
Smorchkova V.P. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Regional University
Ushakova O.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Institute of Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education
Tsvirkun V.I. – doctor of pedagogical sciences, doctor of historical sciences, President of the Organization of the Black Sea Economic Cooperation

«Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka»

ISSN 2072-2524



9 785947 11532784

The journal is included in the List of the leading peer-reviewed journals and publications, where should be published the main scientific findings of the thesis for a doctor' and a candidate's degree (2006)

The reprint of materials, contained in the journal, is allowed in coordination with the editorial staff of the journal
The reference to the journal is obligatory

The editorial staff does not bear responsibility for texts of advertisements

The journal is registered by the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media on June 20, 2000. Certificate of registration ПИ № 77-3842

Frequency – 6 times per year

Distributed by subscription and at retail

Subscription index:

According to the catalog of Rospechat (red) – **80096**; According to the catalog of «Russian Press» (Pressa Rossii) (green) – **84667**; According to the library catalog – **5705**

Editor in chief – *E.I. Artamonova*

Executive editor – *N.V. Malakhovskaya*

© International Teacher's Training Academy of Science

Computer-aided makeup – publishing house «Remder»

150044, Yaroslavl, Polushkina roshcha str., 1

Ph.: (4852) 58-80-28, fax: (4852) 58-80-29, e-mail:remder@mail.ru

Passed for printing on 25.12.2018. Format 70×108/16. Volume 10 printed sheets

Offset printing. Offset paper № 1. Circulation 2000 copies. Order № 383

It is printed by the printing house «Remder» LLC

The English-language version of the journal «Pedagogical Education and Science»

is posted on the website: www.manpojurnal.com



ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ПРОБЛЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АВТОРСКИХ КОМПЛЕКСНЫХ ПРОГРАММАХ

ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Т.В. Кротова

*кандидат педагогических наук, доцент
Московского педагогического государственного университета
Тел.: 8 (499) 787-04-85*

И.Н. Карпетян

*магистрант Московского педагогического государственного университета
Тел.: 8 (499) 787-04-85*

В статье рассматриваются вопросы конструирования образовательной среды дошкольного детства в контексте личностно-ориентированного подхода. Авторы анализируют понятия и структуру личностно-ориентированной образовательной среды, имеющиеся на сегодняшний день потенциальные возможности и трудности по ее созданию.

Ключевые слова: образовательная среда, личностно-ориентированное взаимодействие, личностно-ориентированная образовательная среда.

LEARNER-CENTERED EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL CHILDHOOD

T.V. Krotova

*candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the Moscow State Pedagogical University
Ph.: 8 (499) 787-04-85*

I.N. Karapetyan

*2nd year graduate student
of the Moscow State Pedagogical University
Ph.: 8 (499) 787-04-85*

The article considers the issues concerning designing of the educational environment of the preschool childhood in the context of the person-centered approach. Authors analyze the concepts and structure of the person-centered educational environment, the potential opportunities and difficulties for its creation which are available up to date.

Key words: educational environment, person-centered interaction, person-centered educational environment.

Дошкольный возраст является определяющим для дальнейшей жизни человека. Все заложенное в этот период будет, так или иначе, опосредовать становление и развитие личности. В связи с этим особое значение приобретают те условия, в которых проходит дошкольное детство, – от среды в широкой трактовке этого слова. I Международный ежегодный форум «Устойчивое развитие и города будущего: экономика, здоровье, экология» (Москва, 15–17 мая 2018 г.) затронул разнообразные вопросы влияния среды на развитие человека. Основной акцент, который был поставлен на форуме, – это то, что

среда является одним из основополагающих элементов физического и психического здоровья человека, одной из ведущих детерминант развития человека.

Под «средой» понимается совокупность материальных и духовных условий существования и развития личности [11]. По отношению к развитию ребенка среду можно рассматривать как совокупность внешних условий и объектов, среди которых пребывает человек и с которыми он находится во взаимодействии, оказывающих существенное влияние на воспитание и развитие личности [4].

В последние десятилетия отечественными и зарубежными учеными широко дискутируется термин «образовательная среда». Образовательная среда рассматривается как «часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем и их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» [12].

С.Л. Лобачев трактует понятие «образовательная среда» как совокупность информационных ресурсов образовательной организации, технологий обучения и образовательного процесса, реализованных в рамках единых принципов построения [7].

В.А. Ясвин считает, что образовательная среда является системой условий, влияний, возможностей, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [24].

Образовательная среда может характеризоваться как на общемировом уровне, так и на уровне непосредственного окружения индивида. При этом существенно, что образовательная среда создается индивидом. И поскольку «каждый развивается сообразно своим индивидуальным особенностям и создает свое собственное пространство вхождения в историю и культуру, свое видение ценностей и приоритетов познания, то образовательная среда каждого есть, в конечном счете, особое, личностное пространство познания и развития» [12]. А значит, целесообразно говорить об образовательной среде в контексте личностно-ориентированного образования, основой которого является личностный подход. Сущность данного подхода заключается в признании субъектами своей деятельности всех участников образовательного процесса, создании системы субъектно-субъектного взаимодействия педагога и ребенка.

Необходимо отметить, что личностный подход является приоритетным в системе российского образования. К нему выделяют базовые требования: признание основной ценностью образования становление личности как индивидуальности в ее самобытности, уникальности, неповторимости; наличие альтернативных форм образования в виде различных типов образовательных учреждений, позволяющих осуществлять дифференцированный, разноуровневый подход в обучении; предоставление каждому ребенку

права выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей, устремлений [10].

Образовательная среда, «запускающая» внутренние механизмы личностного развития, выступает в качестве личностно-ориентированной образовательной среды, отмечает С.В. Тарасов. К внутренним механизмам автор относит определение своего отношения к чему-либо, выбор позиции, ценностные ориентации, смыслообразование, творчество, рефлексии [19].

С точки зрения И.С. Якиманской, личностно-ориентированная образовательная среда – это, прежде всего, разнообразная среда, позволяющая каждому обучающемуся развиваться (взрослеть) на основе тех индивидуальных возможностей, которые у него имеются в силу природных (психофизиологических) и социальных предпосылок [23].

В психолого-педагогической литературе выделяют структуру личностно-ориентированной образовательной среды (Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.), включающую социальный компонент (межличностное взаимодействие между субъектами образовательных отношений (дети, педагоги, родители); психодидактический компонент (содержание и методы образования, рефлексия); пространственно-предметный компонент (помещение, оборудование и т.п.). Данные структурные компоненты зримо прослеживаются в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного, начального и среднего образования.

Применительно к системе дошкольного образования понятие «личностно-ориентированная образовательная среда» практически не используется. Чаще встречается понятие «развивающая среда» и, как правило, она рассматривается с позиции предметной среды [5].

С.В. Тарасов отмечает, что образовательная среда может быть рассмотрена как целостность специально-организованных педагогических условий развития личности [19]. Поэтому, говоря о личностно-ориентированной образовательной среде дошкольного детства, мы будем говорить о специально организованных условиях семьи и дошкольной

образовательной организации, которые ориентированы на максимально полное развитие заложенного в каждом ребенке потенциала, стимулирующих формирование физически и психически здоровой личности, обладающей совокупностью ценностно-смысловых установок, компетенций и творческой направленностью.

Исходя из нашего понимания личностно-ориентированной образовательной среды, все ее структурные компоненты должны быть направлены на создание условий для проявления и развития личности, сориентированы на ценности, интересы, мотивы, цели, способности, активность, интеллект и другие индивидуально-психологические особенности детей. Другими словами, среда призвана быть направленной не на формирование личности с заданными свойствами по принципу «стань таким, каким я хочу», а на самоорганизацию человека «стань таким, каким ты можешь и хочешь стать». Данная установка связана с выполнением смыслопоисковых, рефлексивных, самооценочных, жизненно-планирующих и других функций.

И.С. Якиманская считает, что «никакой опыт не усваивается эффективно, если бездействует личностно-смысловая сфера обучаемого. Только достижение личностно-значимых ценностных ориентиров может стать реальной целью развития личности» [23].

Рассмотрим каждый компонент личностно-ориентированной образовательной среды более подробно.

Социальный компонент представляет собой личностно-ориентированное взаимодействие, сущность которого заключается в побуждении растущего человека к саморазвитию, самовоспитанию с учетом его природных и индивидуальных особенностей, тенденций развития, в предоставлении ему свободы действий, признании диалогического и гуманистического принципов базовыми принципами организации педагогического процесса. Главное значение личностно-ориентированного взаимодействия состоит в том, чтобы обеспечить индивидуализацию развития ребенка, его позитивную социализацию, а также поддержку детской инициативы.

Личностно-ориентированное взаимодействие основано на субъект-субъектных отношениях.

В.И. Панов считает, что обучающийся будет считаться субъектом учебной деятельности только в том случае, если примет цель, которую поставил перед ним педагог. И в этом – главная трудность. Однако только в этом случае ребенок будет не просто исполнителем, но и «автором» своей деятельности, т.е. субъектом. Когда деятельность ребенка приобретает личностную значимость для него, формируются ценные проявления активности и самостоятельности, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать его личностными качествами [13].

Важно отметить, что хотя вопросы личностно-ориентированного подхода в системе дошкольного образования поднимаются уже с начала 1990-х гг., многие исследователи отмечают в массовой практике отсутствие у педагогов навыков личностно-ориентированного взаимодействия, профессиональных умений удерживать позицию равноправного партнера при взаимодействии с детьми в игре и другой совместной деятельности. Со своей стороны мы можем отметить, что до сих пор многие педагоги имеют поверхностные представления о личностно-ориентированном взаимодействии. Очень часто они убеждены, что реализуют личностно-ориентированную модель, однако на практике руководствуются учебно-дисциплинарной моделью взаимодействия. И в массовой педагогической практике личностно-ориентированное взаимодействие выглядит, скорее, как педагогическое мышление, а не как технология с конкретным инструментарием, что тоже затрудняет его реализацию.

Проведенный нами анализ причин данного явления позволил выделить несколько причин такого явления [3].

Во-первых, многие педагоги дошкольных образовательных организаций не готовы к диагностике и мониторингу личностных особенностей воспитанников и построению индивидуального стиля взаимодействия.

Во-вторых, можно отметить недостаток четкого описания личностно-ориентированной технологии взаимодействия с детьми. Следует констатировать, что недостатка в количестве психолого-педагогической литературы не отмечается. Причина данной проблемы – в том, что личностно-ориентированная

технология не имеет нормативно-исполнительского инструментария [5]. Отсюда у педагогов-практиков нет четкого представления о целях, задачах, способах и содержании работы с детьми в рамках личностно-ориентированной педагогики.

В-третьих, затрудняет работу педагога по организации личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками недостаточно развитая педагогическая рефлексия. Кроме того, очень часто речь идет о нежелании воспитателей менять стиль собственной педагогической деятельности. Заметно прослеживается взаимосвязь в отсутствии у воспитателей педагогической рефлексии и нежелании менять свой стиль. Чем раньше педагог осознает необходимость анализа собственных педагогических воздействий, формирующих личность дошкольника, и значимость своей социальной миссии, тем больше будет возможностей для формирования позитивного демократического стиля. Таким образом, мы можем сказать, что социальный компонент личностно-ориентированной образовательной среды, выступающий, на наш взгляд, основополагающим, в полной мере не реализуется сегодня.

Психодидактический компонент личностно-ориентированной образовательной среды включает в себя содержание образовательного процесса: образовательные программы, технологии и методы личностно-ориентированного образования, реализуемые в образовательной организации.

С учетом вступления в силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) впервые в истории дошкольное детство стало особым самоценным уровнем образования, ставящим главной целью формирование успешной личности [1].

Можно подчеркнуть, что раньше назначение традиционного дошкольного образования рассматривалось более узко, оно было ориентировано на овладение воспитанниками знаниями, умениями, навыками и их подготовку к школе. Соответственно, цели и задачи ставились другие.

Теперь целью дошкольного образования является общее развитие ребенка – социализация, эмоционально-личностное развитие с учетом его индивидуальных особенностей, развитие образного мышления, воображе-

ния, для которых дошкольный возраст наиболее сензитивен. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней в процессе образования изменения.

Акцент теперь делается не на обучении как таковом, а на способах познания мира, амплификации детского развития в специфических для каждого возрастного этапа видах деятельности [10]. Только такая направленность может воспитать в ребенке инициативность, любознательность, самостоятельность, чувство собственного достоинства. Именно эти качества являются целевыми ориентирами главного нормативного документа дошкольного образования.

Традиционный подход к обучению со своими ценностями нормативности, обязательности, управляемости не может удовлетворить потребность человека в выражении свободного выбора, индивидуальности и творчества. Поэтому современная эпоха характеризуется процессом становления личностного подхода в образовании.

В дошкольной педагогике концепция личностно-ориентированного образования изложена и разрабатывается в исследованиях Р.А. Буре, Н.А. Коротковой, Н.Я. Михайленко, Ю.Б. Надточий, В.А. Петровского, И.С. Якиманской и др.

Опираясь на работу И.С. Якиманской, необходимо отметить, что общение на занятии педагога с ребенком – это обмен опытом, встреча «мое и ваше», как обмен содержанием двух носителей субъектного опыта. Но это отношения отнюдь не двух равноправных партнеров [23].

Педагог реализует не только свой опыт в виде собственной позиции, оценки, суждений, но и выступает носителем социокультурных образцов; он должен добиваться усвоения детьми общепринятого опыта (научного, социального, этического), «окультуривать» субъектный опыт воспитанников. При всей гуманности взаимоотношений педагога и воспитанника в процессе обучения говорить об их равенстве нельзя.

В.А. Петровский считает, что педагогу следует придерживаться принципа «не рядом и не над, а вместе», а это значит, что взаимодействие между педагогом и детьми строится на основе сотрудничества, взаимопонимания, взаимоуважения [14–16].

Важно и то, что содержание современного образования все чаще строится с учетом не только и не столько видения взрослых, прежде всего педагогов, но и с учетом интересов и пожеланий самих детей. ФГОС дошкольного образования (2013 г.) ориентирует каждую структурную единицу дошкольного образования, а именно группу, на создание собственной уникальной основной образовательной программы дошкольного образования [2]. Уникальность программы закладывается в части, реализуемой участниками образовательных отношений. Говоря иными словами, сегодня у педагогов, родителей и детей появилась возможность заложить такое содержание образования, которое будет отвечать возможностям, потребностям и интересам именно данной уникальной комбинации взрослых и детей, реализуемой в данных уникальных условиях. Следует оговориться, что осознание имеющихся возможностей по конструированию содержания образования и готовность их использовать в массовой практике в настоящее время отсутствует.

Пространственно-предметный компонент личностно-ориентированной образовательной среды включает здание, оборудование, мебель, оргтехнику и т.д. Здесь речь идет о возможностях для развития ребенка, содержащихся в предметном окружении. В предметах, вещах, образах, знаках, символах кристаллизуется и отражается культура и опыт, знания и умения, накопленные человечеством, а также отношения личности к труду, творчеству и миру в целом. Все, что окружает ребенка, формирует его психику и является для него источником информации и социального опыта.

Основные положения личностно-ориентированного образования отражаются в принципах построения предметно-развивающей среды, разработанных исследователями после принятия Концепции развивающей среды (1993 г.). Это принципы дистанции и позиции при взаимодействии, активности, самостоятельности и творчества; стабильности-динамичности; комплексирования и гибкого зонирования; эмоциональности среды и т.д.

ФГОС дошкольного образования большое внимание уделяет требованиям к развивающей предметно-пространственной среде. Она должна быть содержательно-насыщен-

ной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной; обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации и возможность общения и совместной деятельности, а также для уединения [2].

Оформление и оборудование детского сада не должна оставлять без внимания вопросы индивидуального, личностного подхода к каждому ребенку в коллективе. Это значит, что вся окружающая детей среда должна быть привлекательна, доступна и информативна для всех и для каждого ребенка в отдельности. Более того, предметно-пространственная среда в каждой дошкольной образовательной организации, в каждой ее структурной единице (группе) уникальна и ориентирована именно на тот состав детей и взрослых, которые в этой группе находятся. А это значит, что количество возможных комбинаций не ограничено. К сожалению, педагоги и администрация дошкольных образовательных организаций не всегда осознают данный факт, традиционно стремясь к некоей унификации.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что личностно-ориентированная образовательная среда дошкольного детства является совокупностью условий благоприятного личностного и социального развития ребенка, сконструированная с учетом его возможностей, способностей, потребностей и интересов. Ее создание во многом определяется позицией и готовностью взрослых. Основной проблемой создания личностно-ориентированной образовательной среды дошкольного детства применительно к дошкольным образовательным организациям выступает неполное понимание педагогами и администрацией сущности личностно-ориентированного взаимодействия, сложности с применением технологий такого взаимодействия, умения видеть в ребенке партнера, осуществлять отбор содержания и способов образования с ориентировкой на каждого конкретного ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации об образовании. – М: Мозаика-Синтез, 2013.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
3. *Карапетьян И.Н.* Анализ причин, затрудняющих работу педагога по организации личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками // *Современные исследования социальных проблем.* – 2017. – Т. 8. – № 22. – С. 142–148.
4. *Комарова О.А.* Взаимодействие педагога и детей старшего дошкольного возраста в предметно-игровой среде дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2012.
5. *Короткова Н., Тарловская Н.* Развивающая среда и этапы взросления ребенка // *Обруч.* – 1997. – № 3. – С. 5–7.
6. *Лобанова Е.А.* Создание развивающей среды как условия формирования познавательной активности дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2001.
7. *Лобачев С.Л.* Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект. – М.: МЭСИ, 1998.
8. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: методические рекомендации. – М., 1993.
9. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада // *Дошкольное воспитание.* – 1995. – № 9. – С. 59–65.
10. *Надточий Ю.Б.* Формирование личностно-ориентированного подхода у педагогов к обучению дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: МГПУ, 2002.
11. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. академия наук; Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: А Темп, 2004.
12. Педагогический терминологический словарь. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru
13. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб: Питер, 2007.
14. *Петровский В.А.* Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1995.
15. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
16. *Петровский В.А.* Личность как субъект активности // *Психология личности: хрестоматия* / сост. Д.Я. Райгородский. – Т. 2. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 467–488.
17. *Петровский В.А., Виноградова А.М., Кларина Л.М. и др.* Учимся общаться с ребенком. – М.: Просвещение, 1993.
18. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001.
19. *Тарасов С.В.* Образовательная среда школы: проблемы и подходы // *Образовательная среда: проблемы и перспективы развития.* – СПб, 2001. – С. 1–28.
20. *Ходякова Н.В.* Личностно-развивающая образовательная среда: концепция и технология проектирования: монография. – Волгоград: Волгоградская академия МВД России, 2003.
21. *Хуторский А.В.* Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2008.
22. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированная школа: критерии и процедура анализа и оценки ее деятельности // *Директор школы.* – 2003. – № 6. – С. 30–35.
23. *Якиманская И.С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // *Вопросы психологии.* – 1995. – № 2. – С. 31–41.
24. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

REFERENCES

1. Law of the Russian Federation on Education. – М.: Mozaika-Sintez, 2013.
2. Federal State Educational Standard of the Preschool Education. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
3. *Karapetyan I.N.* Analysis of the reasons complicating work of a teacher involving arrangement of the person-centered interaction with preschool children // *Current studies of social problems.* – 2017. – Vol. 8. – № 22. – P. 142–148.
4. *Komarova O.A.* Interaction of a teacher and over-fives within the object and game environment of a preschool educational institution: thesis research of a Candidate of Pedagogic Sciences. – М.:



MSPU (Moscow State Pedagogical University), 2012.

5. *Korotkova N., Tarlovskaya N.* Developing environment and stages of a child's growing-up // *Obuch.* – 1997. – № 3. – P. 5–7.

6. *Lobanova E.A.* Creation of the developing environment as a condition of formation of informative activity of preschool children: synopsis of a thesis of a Candidate of Pedagogic Sciences – Saratov, 2001.

7. *Lobachev S.L.* Distance learning technologies: informational aspect. – M.: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, 1998.

8. *Mikhaylenko N.Ya., Korotkova N.A.* Reference points and requirements to updating the preschool education content: guidelines. – M., 1993.

9. *Mikhaylenko N.Ya., Korotkova N.A.* Model of the educational process arrangement in senior groups of a nursery school // *Preschool education.* – 1995. – № 9. – P. 59–65.

10. *Nadtochy Yu.B.* Formation of the person-centered approach by teachers to preschool children training: thesis research of a Candidate of Pedagogic Sciences: 13.00.01. – M.: MSPU, 2002.

11. *Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu.* Explanatory dictionary of Russian language: 80000 words and phraseological expressions / V.V. Vinogradov; Russian Academy of Sciences; Russian Language Institute – 4th ed., enlarged. – M.: Temp, 2004.

12. Pedagogical dictionary of terms. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru

13. *Panov V.I.* Psychodidactics of educational systems: theory and practice. – SPb: Piter, 2007.

14. *Petrovsky V.A.* Personal developing interaction. – Rostov-on-Don: Color press, 1995.

15. *Petrovsky V.A.* Personality in psychology: subjectivity paradigm. – Rostov-on-Don: Fenix, 1996.

16. *Petrovsky V.A.* Personality as a subject of activity // *Psychology of a personality: anthology / originated by D.Ya. Raygorodsky.* – Vol. 2. – Samara: Bahrah-M, 2000. – P. 467–488.

17. *Petrovsky V.A., Vinogradova A.M., Klarina L.M. et al.* We learn to communicate with a child. – M.: Enlightenment, 1993.

18. Modern dictionary on Pedagogy / originated by E.S. Rapatsevich. – Minsk: Modern word, 2001.

19. *Tarasov S.V.* Educational environment of a school: problems and approaches // *Educational environment: problems and development potential.* – SPb, 2001. – P. 1–28.

20. *Khodyakova N.V.* Personal developing educational environment: concept and technology of design: monograph. – Volgograd: Volgograd Academy of the Russian Interior Ministry, 2003.

21. *Khutorsky A.V.* Pedagogical innovation theory. – M.: Academy, 2008.

22. *Yakimanskaya I.S.* Person-centered school: criteria and procedure of analysis and assessment of its activity // *School Principal.* – 2003. – № 6. – P. 30–35.

23. *Yakimanskaya I.S.* Development of the technology of the person-centered teaching // *Psychology issues.* – 1995. – № 2. – P. 31–41.

24. *Yasvin V.A.* Educational environment: from modeling to design. – M.: Sense, 2001.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.Ю. Березина

кандидат педагогических наук, доцент
Московского педагогического государственного университета
Тел.: 8 (926) 165-48-70; e-mail: koh25@yandex.ru

Статья посвящена научному анализу особенностей проявления познавательного интереса детей в старшем дошкольном возрасте и обоснованию стадийности развития познавательного интереса в дошкольном возрасте. Материалы исследования показывают, что на протяжении дошкольного возраста развитие всех компонентов познавательного интереса имеет закономерную последовательность, сменяемость, выраженную в определенных стадиях.

Ключевые слова: познавательный интерес, компоненты познавательного интереса, проявления познавательного интереса, стадии развития познавательного интереса.



PECULIARITIES OF INDICATION OF COGNITIVE INTEREST IN CHILDREN AT THE SENIOR SCHOOL AGE

Yu.Yu. Berezina

*candidate of pedagogic sciences, assistant professor
of the Moscow State Pedagogical University
Ph.: 8 (926) 165-48-70; e-mail:koh25@yandex.ru*

The article is devoted to the scientific analysis of features of manifestation of the cognitive interest of over-fives and to justification of stadiality of the cognitive interest development in preschool age. Materials of the research show that throughout preschool age development of all cognitive interest components has the regular sequence, the removability expressed at certain stages.

Key words: *cognitive interest, cognitive interest components, cognitive interest manifestation, stages of the cognitive interest development.*

Анализ исследований показывает, что развитие познавательного интереса связывается с различными процессами: наблюдательностью, памятью, вниманием, любознательностью. Интерес представляется исследователями Л.И. Божович [4], А.А. Люблинской [7] и др. как синтез сложных личностных процессов. Его сущность характеризуется, по мнению Г.И. Щукиной [10], стремлением проникать в глубину явлений, познанием теоретических и научных основ определенной области знаний, относительно устойчивым стремлением к постоянному глубокому и основательному их изучению. В познавательном интересе соединяются интеллектуальные, эмоциональные и волевые факторы. Под влиянием интереса ребенок не только стремится познать неизвестное, пополнить и углубить свои знания, но и активно применять эти знания в различных видах деятельности.

Известен широкий круг исследований, в которых ученые определили структурные компоненты познавательного интереса, выделяя различные его составляющие. За основу принимались эмоциональные проявления, вплетенные в познавательный интерес: эмоции удивления, чувства ожидания нового, интеллектуальной радости, успеха.

Г.И. Щукина [10] выделила три формы познавательного интереса: ситуативный (эпизодическое переживание), устойчивый активный интерес (эмоционально-познавательное отношение к предмету, объекту или определенной деятельности) и личностный (направленность личности).

Классификация А.К. Марковой [8] включает в себя не только уровни развития по-

знавательного интереса детей, например, по таким показателям, как активность и самостоятельность, степень обращенности к изучаемому объекту, связь с эмоциональной стороной, детализируя эти уровни развития познавательного интереса по его направленности на отдельные компоненты учебной деятельности, а также выделяет качественные и динамические характеристики интереса. Несмотря на то что ее классификация выстраивалась на материале работы с учащимися школы, некоторые показатели имеют для нас определенное значение применительно к дошкольному возрасту.

В исследованиях Н.А. Бойченко [1], Л.Ф. Захаревич [6], Н.К. Постниковой [9] и др. были определены этапы развития устойчивого интереса у дошкольников к познавательной деятельности. Авторы выявили, что эти этапы заключаются в следующем: возникновение эпизодических и кратковременных интересов, основанных на восприятии детьми яркого в предметах и явлениях; расширение познавательных интересов за счет увеличения внимания детей к наибольшему количеству внешних признаков, единичных фактов; углубление познавательных интересов в результате стремления детей к обучению и систематизации фактов, явлений; проникновению в глубину их содержания и установлению причинных связей; устойчивое проявление интереса в познавательной деятельности.

Следует отметить и другие подходы в изучении этого вопроса. В частности, в исследовании О.В. Прозоровой [2] были разработаны критерии, на основании которых можно определить уровень сформированнос-

ти познавательного интереса. Заслуживает также внимания исследование Э.Л. Барановой [2], в котором определен ряд оценочных критериев формирования познавательного интереса у детей в составе общей способности «учиться».

Дальнейший научный анализ позволил уточнить и расширить представления об особенностях проявления познавательного интереса у детей в старшем дошкольном возрасте. Обобщение классификационных характеристик познавательного интереса позволило выделить три наиболее адекватных для возрастного периода дошкольного детства структурных компонента познавательного интереса: интеллектуальный, эмоционально-волевой и процессуальный [3], которые послужили основанием для выделения показателей проявления познавательного интереса.

Исследование проходило пошагово:

1) анализ познавательной активности в форме вопросов, направленность увлечений детей, предпочтений в выборе источников информации позволили определить проявления познавательного интереса в его интеллектуальном компоненте;

2) анализ мотивации детей в выборе деятельности, характера познавательной деятельности детей на занятии позволили определить проявления познавательного интереса в его эмоционально-волевом компоненте;

3) анализ способов выполнения познавательной деятельности детей, их вариативность и оригинальность позволили определить проявления познавательного интереса в его процессуальном компоненте.

Выборка составила 220 детей старшего дошкольного возраста из различных детских садов г. Москвы. В исследовании использовались метод мониторинга детских вопросов, серия бесед с детьми, методика выбора детьми деятельности, наблюдение за характером познавательной деятельности детей.

Мониторинг детских вопросов осуществлялся с целью выявления их направленности на различные сферы окружающего и проводился ежедневно в течение месяца в условиях игровой, познавательной, продуктивной деятельности, а также в регламентированном и свободном общении. В результате в среднем от каждой группы было получено и подвергнуто анализу 828 вопросов детей к взрослым.

Результаты показали, что из общего количества вопросов приоритетными для детей старшего дошкольного возраста являлись вопросы социальной направленности (установление взаимодействия с окружающими – 42%) (например: *«Почему моя мама со мною не играет?»*; *«Почему меня не принимают в игру?»*; *«Почему нельзя прыгать в луже?»*) (Мадина Р., 6 лет 5 мес.); *«Зачем нужно спать после обеда?»*) (Вова Д., 6 лет); *«Почему у вас ногти покрашены, а у меня нет?»*) (Иван К., 6 лет); *«Как я должен поступить, чтобы девочки не обиделись?»*) (Дима О., 5 лет 8 мес.) и рефлексивной направленности (желание получить оценку своим действиям и поведению – 30%) (например: *«Я красиво нарисовал птицу?»*; *«Я хороший помощник?»*; *«Значит, я настоящий мужчина?»*; *«А почему она меня не пускает к кукольному столу?»*) (Данила С., 6 лет)).

В то же время важные для познавательной деятельности аспекты представлены скупо: вопросы к процессуальной стороне деятельности (8%) и вопросы к восприятию окружающего и познанию его сущности (20%). Обнаруженный факт относительно низкой обращаемости детей к взрослым с познавательными вопросами говорит о серьезном дисбалансе в познавательной сфере детей, свидетельствующем о снижении или, вероятнее всего, изменении вектора проявления любознательности старших дошкольников.

Далее осуществлялась информационная интерпретация познавательных вопросов. Основанием для анализа послужила классификация Т.И. Ерофеевой [5]. Она условно объединяет познавательные вопросы в следующие группы: фиксация названия объекта, констатация его видимых свойств, рассуждения о значении, установление причинно-следственных связей, прогнозирование последствий.

Структура выявленных познавательных вопросов старших дошкольников указывает на то, что примерно 70% от их числа представляют собой вопросы констатирующего характера, когда дети лишь фиксируют предмет обсуждения, формально заявляют о нем. Подобный характер рассуждения свойственен в большей степени для детей 4–5 лет, о чем пишет Т.И. Ерофеева [5].

Около 24% составили вопросы-рассуждения, устанавливающие причинно-следственные связи между предметами.

Вопросы прогнозирующего характера, наиболее значимые для познавательного развития старших дошкольников, составили лишь 6% от общего числа зафиксированных детских вопросов. Именно они свидетельствуют о внимании ребенка к наблюдаемому явлению и указывают на прогнозирование возможного результата, т.е. проявление способности ребенка устанавливать причинно-следственные связи.

Беседа с детьми, выявившая основные источники информации, показала, что наибольшей популярностью среди дошкольников пользуются СМИ, в частности, телевидение (62%). Обнаружилось, что дети зачастую самостоятельно выбирали для просмотра детские фильмы, мультфильмы и телевизионные передачи, преобладали материалы развлекательного характера. Компьютерные игры позволяли получать познавательную информацию в 20% случаев. Полученные материалы свидетельствуют о возрастании популярности к информационным и техническим средствам получения информации. Также сохраняется интерес детей к рассмотрению иллюстраций в журналах и специальных тетрадях на печатной основе (18%). Значительная часть детей не определили свои информационные предпочтения (42%) или связывали их со сверстниками и случайными собеседниками (16%).

Особо следует подчеркнуть, что пятая часть дошкольников (20%) предпочитают самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, не испытывают необходимости к кому-либо обращаться, в том числе и к родителям как носителям познавательной информации. Причинами такого явления становится нетактичное отношение взрослых к детским вопросам, недооценка ими актуальности познавательной потребности, ссылка на отсутствие времени или необходимой осведомленности. Подобная ситуация нередко приводит к угасанию познавательных вопросов у дошкольников, снижению познавательной активности, искажению представлений об источниках и способах получения информации.

Полученные результаты неизбежно подводят к вопросу о мотивации детей в получении познавательной информации и

к выбору деятельности в целом. При изучении использовалась модифицированная методика выбора деятельности Э.А. Барановой [2]. Результаты выбора деятельности показали, что у большинства старших дошкольников (60%) преобладает устойчивая игровая мотивация. Об этом, в частности, свидетельствовало постоянство в выборе атрибутов для игры. Устойчивая познавательная мотивация проявлялась у 35% детей, о чем свидетельствует тяготение к поисковым действиям и выбор ими необходимых для этого предметов. Неустойчивая познавательная мотивация, спонтанные действия, быстрое угасание интереса к начатым действиям обнаружилось у 5% детей.

Наблюдение за характером познавательной деятельности показало, что среди общего количества дошкольников выделялись дети с ярко выраженной склонностью к репродуктивным формам в познании окружающего (70%). Они способны выполнять порученное задание, не проявляя к нему особого эмоционального отношения.

Также обнаруживались дети, проявления которых характеризовало яркое эмоциональное возбуждение (30%), неотложное желание получить исчерпывающую информацию о привлекательном для них объекте. У них возникало множество вопросов, которые они не всегда могут удерживать в памяти, выстроить их субординацию, последовательно направить поисковую деятельность, чтобы приблизиться к результату. Данную особенность можно объяснить тем, что у таких детей высокая познавательная мотивация не обеспечивается практическими способами поисковой деятельности, что приводит к хаотичному протеканию познавательной деятельности.

Итак, результаты исследования особенностей проявления познавательного интереса у старших дошкольников привели нас к заключению о том, что на протяжении дошкольного возраста развитие компонентов познавательного интереса (интеллектуального, эмоционально-волевого и процессуального) (в таблице КПИ) имеет закономерную последовательность – стадии (см. табл. 1) [3].

Таблица 1

Стадии развития познавательного интереса детей в дошкольном возрасте

КПИ	Показатели проявления познавательного интереса	Стадии развития познавательного интереса	Возраст детей
Интеллектуальный	– познавательная активность в форме вопросов; – обращенность к изучаемому объекту; представления об окружающем	I стадия: представления бессистемны; наличие недифференцированного интереса; интерес к новым фактам и явлениям; наличие познавательных вопросов предметного характера	3–4 года
		II стадия: дифференциация представлений об окружающем; интерес к познанию явных и существенных свойств предмета; конкретизация и усложнение познавательных вопросов	4–5 лет
		III стадия: представления системны; наличие интереса к выявлению закономерностей, установлению причинно-следственных связей; возникновение познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений	6–7 лет
Эмоционально-волевой	– проявление эмоций, связанных с познанием; – активность и самостоятельность в преодолении трудностей; – сосредоточенность и внимание к познавательной информации	I стадия: познавательная инертность, уход от деятельности в случае затруднений; минимальная самостоятельность; эпизодическое эмоциональное переживание	3–4 года
		II стадия: познавательная активность, требующая стимулирования со стороны взрослого; проявление ситуативной самостоятельности; преодоление трудностей с помощью взрослого; эмоционально-познавательное отношение к деятельности	4–5 лет
		III стадия: высокая самопроизвольная активность; увлеченная самостоятельная работа; стремление к преодолению трудностей; стойкая эмоционально-познавательная направленность на определенную сферу окружающей действительности	6–7 лет
Процессуальный	– исследовательский подход в решении умственных и поисковых задач; – стремление найти нестандартный способ решения поисковой задачи; – обращенность на отдельные стороны познавательной деятельности; – проявление умений вступать в диалог по поводу познания	I стадия: обращенность на результат познавательной деятельности; репродуктивность в решении поставленных задач; индивидуальный характер деятельности	3–4 года
		II стадия: обращенность на постановку целей или задач; интерес к содержанию объекта познания; ситуативное включение в диалог с партнером по познавательной деятельности; интерес к различным способам решения задач	4–5 лет
		III стадия: обращенность на процесс познавательной деятельности; интерес к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности; использование разнообразных нестандартных способов в решении познавательных задач	6–7 лет

Как видно из табл. 1, каждый структурный компонент познавательного интереса имеет закономерную последовательность (стадии) своего развития, которые осваиваются каждым ребенком в индивидуальном темпе. Одни дети «паспортного» старшего до-

школьного возраста могут находиться на стадии развития отдельных (или всех) компонентов, характерных для 3–4 или 4–5 лет. Другие дети частично или совокупно осваивают адекватные возрасту стадии развития компонентов познавательного интереса [3].

Так, например, прохождение первой стадии характерно для детей 3–4 лет – в период, когда начинается проявление осмысленного отношения к окружающему, появляются первые определенные познавательные вопросы, интерес ко всему новому и необычному. Вторая стадия свойственна детям 4–5 лет – в период, когда проявляется активность и стремление к самостоятельности, усложняются мыслительные процессы и появляются более сложные познавательные вопросы. И, наконец, третья стадия достигается к 6–7 годам, когда у детей достаточно сформированы навыки практической деятельности, проявляются произвольные формы поведения, логика в вопросах, высказываниях и можно судить о четко выраженной познавательной позиции [3].

Результаты констатирующего исследования позволили получить сравнительные характеристики освоения детьми стадий развития познавательного интереса. Так, на стадии 3–4 лет по всем компонентам познавательного интереса оказались примерно 31% детей; на стадии 4–5 лет – 44% детей, на стадии 6–7 лет – лишь 25% детей.

Протекание процесса освоения различных стадий развития познавательного интереса зависит как от внутренних процессов личности (темперамент, общий уровень развития и т.д.), так и от внешних (создание специальных условий). Педагогу и родителям необходимо сопровождать созревание интереса на каждой стадии и обеспечивать условия для своевременного перехода от одной стадии к другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы формирования интересов в обучении / под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984.
2. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. – СПб: Речь, 2005.
3. Березина Ю.Ю. Критерии развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 192–195.
4. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения // Изд. АПН РСФСР. – 1955. – № 73. – С. 73–78.

5. Ерофеева Т.И. Где живут 140 почему, или о вопросах, дающих интересные ответы // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 2. – С. 77–82.

6. Захаревиц Л.Ф. Особенности возникновения и развития познавательного интереса к сезонным изменениям в жизни растений у детей среднего и старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1970.

7. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971.

8. Маркова А.К. Формирование интересов и мотивов учебной деятельности. – М.: Педагогика, 1990.

9. Постникова Н.К. Развитие познавательных интересов у старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / ЛПГУ им. А.И. Герцена. – Л., 1987.

10. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971.

REFERENCES

1. Topical issues of interests formation in training / under the editorship of G.I. Schukina. – M.: Enlightenment, 1984.
2. Baranova E.A. Diagnostics of cognitive interest of younger schoolchildren and preschool children. – SPb: Speech, 2005.
3. Berezina Yu.Yu. Criteria of development of the cognitive interest of over-fives // Theory and practice of social development. – 2013. – № 8. – P. 192–195.
4. Bozhovich L.I. Cognitive interests and ways of their studying/ Publishing house of the Academy of Education of RSFSR. – 1955. – № 73. – P. 73–78.
5. Erofeeva T.I. Where do 140 why live, or about the questions giving interesting answers // Preschool education. – 2001. – № 2. – P. 77–82.
6. Zakharevich L.F. Features of emergence and development of the cognitive interest to seasonal changes in plant life by children of average preschool age and over-fives: synopsis of a thesis of a Candidate of Pedagogic Sciences. – M., 1970.
7. Lyublinskaya A.A. Child psychology. – M.: Enlightenment, 1971.
8. Markova A.K. Formation of learning activity interests and reasons. – M.: Pedagogy, 1990.
9. Postnikova N.K. Development of cognitive interests by over-fives: synopsis of a thesis of a Candidate of Pedagogic Sciences / A.I. Herzen Leningrad State Pedagogical University. – L., 1987.
10. Schukina G.I. A problem of the cognitive interest in Pedagogy. – M.: Pedagogy, 1971.

ПРОБЛЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Т.И. Ерофеева

кандидат педагогических наук, профессор
Московского педагогического государственного университета,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования
E-mail: erofeevati@yandex.ru; тел.: 8 (916) 964-77-81

Ю.Ю. Березина

кандидат педагогических наук, доцент
Московского педагогического государственного университета
E-mail: koh25@yandex.ru; тел.: 8 (926) 165-48-70

В статье обсуждаются проблемы, связанные с вовлечением семьи в процесс подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе. Представления родителей о содержании подготовки детей к школе отражают опыт и трудности семьи при выборе образовательного маршрута ребенка старшего дошкольного возраста. Материалы исследования показывают, что родители управляют процессом подготовки детей к школе, руководствуясь не особенностями ребенка, а собственными приоритетами. Описаны категории родительских установок по выбору формы подготовки ребенка к школе.

Ключевые слова: представления родителей, содержание и формы подготовки к школе, трудности подготовки к школе.

PROBLEMS OF INVOLVEMENT OF PARENTS IN THE PROCESS OF PREPARATION OF CHILDREN TO SCHOOLING

T.I. Erofeeva

candidate of pedagogic sciences, professor
of the Moscow State Pedagogical University,
corresponding member of the International Teacher's Training Academy of Science
E-mail: erofeevati@yandex.ru; ph.: 8 (916) 964-77-81

Yu.Yu. Berezina

candidate of pedagogic sciences, assistant professor
of the Moscow State Pedagogical University
E-mail: koh25@yandex.ru; ph.: 8 (926) 165-48-70

The article discusses the problems connected with involvement of a family in process of preparation of pre-school-age children for school service. Parents' visions of the content of children's preparation for school service reflect experience and difficulties of a family when choosing an educational route of an over-five. Studies indicate that parents manage the children's preparation for school service, being guided not by special characteristics of a child, but by own priorities. It describes the categories of parental orientations to choice of a form of a child's preparation for school service.

Key words: parents' visions, contents and forms of preparation for school service, difficulties of preparation for school service.

На протяжении столетия (1918–2018) с разной интенсивностью обсуждаются содержательные и организационные аспекты подготовки детей к школьному обучению.

В 20-е гг. XX в. руководителями дошкольного отдела Наркомпроса РСФСР инициируется в небольших городах и на селе создание при школах «нулевых групп». Это рассма-

тривалось как временная мера для «общественного дошкольного воспитания». При этом подчеркивалось, что работа с детьми старшего дошкольного возраста требует особых методов [1].

В «Программе воспитания в детском саду» 1962 г. была выделена подготовительная к школе группа, определено содержание работы, выпущены методические пособия для воспитателей, раскрывающие методы работы с детьми в период подготовки к школе. Сравнительное исследование, проведенное 60–70-х гг. прошлого столетия в Научно-исследовательском институте дошкольного воспитания АПН СССР под руководством А.В. Запорожца, показало преимущество детского сада в подготовке детей к обучению в школе. Подчеркивалось, что успешность образовательной работы с детьми 6–7 лет определяется использованием дошкольной дидактики, ориентированной на возрастные психофизиологические возможности детей и ведущую деятельность дошкольника. Признание самоценности периода дошкольного детства стало серьезным достижением научной мысли.

В первые десятилетия XXI в. предприняты важные шаги для определения ведущих позиций дошкольного образования. В частности, разработана Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). В ней подчеркивалось, что реализация задач образования детей старшего дошкольного возраста требует соблюдения ряда психолого-педагогических условий [2, с. 9], среди которых личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми; предоставление каждому ребенку возможности выбора деятельности, партнера, средств и пр.; ориентировка педагогической оценки на относительные показатели детской успешности (сравнение сегодняшних достижений ребенка с его собственными вчерашними достижениями); создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности; формирование ведущей деятельности как важнейшего фактора развития ребенка; опора на игру при формировании

учебной деятельности; сбалансированность репродуктивной, исследовательской и творческой деятельности, а также совместных и самостоятельных подвижных и статичных форм активности.

Эти позиции не утратили своей актуальности вплоть до настоящего времени. Они были развернуты и усилены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), стержнем которого является идеология развития ребенка [3]. Ее смысл и значение состоит не в искусственном ускорении и форсированном сверххранном обучении дошкольников, а «в обогащении, амплификации детского развития, уделяя особое внимание воспитанию тех ценнейших интеллектуальных, эмоциональных и нравственно-волевых качеств, которые наиболее интенсивно формируются в дошкольном возрасте, а затем войдут в золотой фонд зрелой человеческой личности» [4, с. 49]. Как отмечал А.В. Запорожец, пути развития личности дошкольника – в максимальном использовании возможностей детских видов деятельности, в которых ребенок наиболее успешен.

Впервые в ФГОС ДО указывается на сотрудничество образовательной организации с семьей [3, 1.4, п. 5]. Одна из задач Стандарта состоит в обеспечении психолого-педагогической поддержки семьи и повышении компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [3, 1.6, п. 9]; создании условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности [3, 3.1, п. 6]; поддержке родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечении семей непосредственно в образовательную деятельность [3, 3.2.1, п. 8].

Обновление нормативной базы последних лет вносит существенные акценты в образовательный процесс, ориентирует родителей на поддержку развития личности дошкольника, раскрытие его потенциала. Ребенку предоставляется свобода выбора и возможность управлять своим выбором в соответствии с принятыми нормами жизни в коллективе. Это означает, что родители в период

подготовки детей к школе должны создавать необходимые условия для гармоничного развития ребенка в семье, формировать такие интегративные качества, которые обеспечат ему «вхождение» в учебную деятельность и адаптацию к новым условиям обучения в школе. Среди них, как отмечается в ФГОС ДО, – проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности; активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; способность договариваться, учитывать интересы и чувства других; хорошо владеть устной речью, выражать свои мысли и желания, контролировать свои движения и управлять ими; быть выносливым и способным к волевым усилиям; следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности; проявлять любознательность, понимать причинно-следственные связи, объясняя явления природы и поступки людей; быть способным принимать собственные решения, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

В связи с этим перед семьей неизбежно встает вопрос о возможности выстраивания образовательного маршрута своего ребенка. Немаловажную роль при этом имеет осознание родителями важности данного процесса и умение его осуществлять в современных условиях.

Факультетом дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета было проведено анкетирование родителей с целью выявления их представлений о сущности подготовки детей к обучению в школе и анализа опыта по организации этого процесса. Выборка составила 470 респондентов г. Москвы. В сборе материала принимали участие студенты факультета.

Анализ запросов родителей показал их мнение о содержании подготовки. Подавляющее большинство из них (87%) считает, что ребенок перед поступлением в школу должен уметь читать, считать, писать, немного владеть иностранным языком. Родительский приоритет связан с содержанием специальной готовности детей к школе и даже, более того, включением в необходимый перечень изучения иностранного языка. Кроме того,

как отмечают родители, детям важны знания об окружающем мире, о себе и своей семье, правилах дорожного движения. Чаще всего респонденты не связывают усвоение знаний с высокой познавательной активностью и любознательностью детей. Любознательность в их представлениях выступает как качество, стоящее отдельно от процесса познания.

Одновременно многочисленная часть респондентов понимает, что этим не следует ограничиваться. Ребенку необходимы определенные качества: усидчивость, уверенность в себе, а также ориентировка на хороший результат в деятельности и навыки самообслуживания. Особо выделяется умение детей общаться в коллективе, что, бесспорно, обеспечит им комфортное пребывание среди сверстников в незнакомой обстановке.

При этом родительское сообщество не выделяет самого главного – развития мотивации, т.е. желания учиться, познавать новое. Респонденты в своих ответах не придают также особого значения и развитию волевых процессов, которые связаны с произвольностью восприятия, воображения, мышления, памяти. Стремление к овладению чтением вытесняет важнейшее в фундаменте школьного образования – развитие связной речи, усвоение грамматических структур родного языка, обогащение лексики.

Другая часть родителей (13%) предпочитает, чтобы их ребенок всему научился в школе. С их точки зрения, не следует в дошкольном возрасте знакомить детей с тем, что они будут изучать в первом классе, поскольку «узнаваемость» содержания в дальнейшем может погасить интерес детей школьному обучению. В детском саду ребенок должен много двигаться, играть, рисовать, конструировать, знакомиться со свойствами предметов окружающего мира, понимать их назначение, интересоваться книгами, получать удовольствие от всего, что делает. Такие высказывания в целом не далеки от истины.

Следующий аспект, который позволяет выделить анкетирование, это мнение родителей об успешности и трудностях дошкольников. Большинство (95%) респондентов обнаруживает, что интерес к школе у ребенка появляется постепенно. Он становится более

выраженным перед школой в ожидании нового статуса и новой атрибутики, связанного с ним. Так, по мнению 76% родителей, дети не обнаруживают явного желания идти в школу. Они иногда упоминают об этом, если в семье или среди родственников есть дети школьного возраста. Некоторые респонденты (~24%) отмечают появление в высказываниях дошкольников вопросов о школе, уточнение частностей про школьный быт. Возникают игры в школу, на что обращают внимание 12% родителей. Но эти игры не глубоки по содержанию из-за отсутствия у детей личного опыта.

Среди достижений дошкольников родители выделяют физическое и психическое «взращение» (88%), проявление самостоятельности (91%), целеустремленности в привлекательных занятиях (23%), попытки самостоятельного чтения (56%), решения арифметических задач и вычисления на больших числах (68%), увлечение конструированием из бумаги и лего-конструкторов с мелкими деталями (70%). Особенно захватывают внимание старших дошкольников технические средства: игры на компьютерах, гаджетах, телефонах, а также просмотр телевизора, в частности, мультфильмов. Чаще всего родители отмечают, что дети готовы по много раз смотреть одни и те же мультфильмы, отказываются от других передач. При этом они неохотно пересказывают содержание увиденного. Обращают внимание на этотстораживающий факт 24% родителей. Тенденцию «привязанности» детей к компьютерным играм и мультфильмам отмечают многие, связывая ее с технической «продвинутостью» старших дошкольников.

Одновременно с этим у детей утрачивается интерес к рисованию (23%), а работа в предлагаемых альбомах для раскрашивания и штриховки выполняется поспешно и небрежно (40%). Некоторые родители отмечают, что устанавливается неправильный захват карандаша (9%).

Половина опрошенных родителей выражают тревогу по поводу застенчивости своего ребенка при обращении к взрослому, поэтому опасаются негативных последствий в обучении. Другую половину респондентов, напротив, беспокоит легкость обращения к

взрослому, излишняя «говорливость» и даже речевая несдержанность детей.

Волнуют родителей также трудности детей в общении со сверстниками (28%), однако другие знают о коммуникативной сдержанности своих детей, но не придают этому особого значения.

И, наконец, ключевой аспект, который помогает выявить анкетирование, – это тактика подготовки к школе в условиях семьи, образовательный маршрут, избираемый родителями. Анкетирование показало трудности самих родителей в осуществлении процесса подготовки к школе, в выборе его форм.

Можно выделить три категории родительских установок:

1) удовлетворенность той подготовкой к школе, которую осуществляет детский сад (от 13 до 20%). Родители не пытаются находить другие формы, не обращаются в школу или центры за дополнительными услугами. Более того, они стремятся противостоять напору рекламных акций и мнению родительского сообщества, озабоченного выбором наилучших форм подготовки к школе;

2) преимущество подготовки к школе в семье сверх посещения детского сада или группы кратковременного пребывания (от 15 до 45%). Родители выделяют на такие занятия от 30 минут до 2 часов в день. Большинство времени отводится изучению алфавита, занятиям по букварю, прописью букв в тетрадях, изучению цифр, решению арифметических задач. Родители ищут источники информации для организации домашнего обучения, приобретают методическую литературу и тетради на печатной основе, стремятся разобрататься в обилии материалов и рекомендаций. Вместе с тем респонденты, которые активно занимаются с ребенком в семье (30%), все-таки опасаются, что их ошибки могут вызвать необходимость переучивать детей в школе. Часть родителей (15%) отмечают, что в результате интенсивной подготовки ребенок может потерять интерес к обучению. Немногим более половины респондентов (55%) испытывают трудности в организации занятий с дошкольником дома, поскольку ребенок не воспринимает их как педагога, отказывается проявлять усидчивость и выполнять требования. Нам представляется иная



причина этого распространенного явления: занятия с дошкольниками требует от взрослого особой чуткости, понимания детских интересов и умения увлечь ребенка. Не все члены семьи зачастую могут обладать этими компетенциями;

3) ребенку нужна «сверхподготовка» и ощутимые результаты (от 65 до 70%). В этом случае взрослые предпочитают довериться специалистам. Они выбирают либо индивидуальные занятия (преимущественно с учителем начальных классов), либо дополнительную форму обучения, опираясь на мнения родительских форумов в социальных сетях, свои материальные возможности, привлекательные обещания организаторов дополнительных развивающих занятий с детьми, удобные сроки подготовки (3–4 месяца), современные средства и методы работы (онлайн-вебинары).

Самая распространенная и востребованная форма – группы подготовки детей к школе на базе дошкольной образовательной организации, в формате групп кратковременного пребывания. Организуются такие группы не только для детей старшего дошкольного возраста, постоянно посещающих детский сад, но и для тех, кто воспитывается дома. Преимуществом такой подготовки являются наиболее психологически комфортные условия обучения в привычной для детей среде. Следует подчеркнуть, что значительное число таких групп работают на договорной основе.

Следующая по популярности предшкольная подготовка осуществляется на базе школ и на территории школьного здания (классы подготовки, курсы, кружки). Рекламные проспекты и сайты, представляющие данные формы, ориентируют родителей на разные привлекательные аспекты: разнонаправленность подготовки, ускоренные сроки, длительное время занятия (что оправдывается стоимостью услуг), удобной время для организации занятий (предпочтительно вечернее или субботнее), преимущества индивидуального подхода в организации занятий и др. Все они носят привлекательные названия: «Умный малыш», «Ступеньки к школе», «Учись читать», «Игровой английский», «Гармоничное развитие личности» и др. Преимуществами подготовки при школе

являются знакомство с будущим учителем, со школьной жизнью, мягкое погружение в учебную программу. Особенно важна такая форма подготовки в случае выбора специализированной школы: языковой, художественной, математической и др., что характерно для больших городов.

Сравнение двух самых распространенных форм дошкольной подготовки показывает, что оптимальным вариантом может быть курирование школой ближайшего детского сада, воспитанники которого, в основном, поступают в первый класс данной школы. В обоих вариантах подготовка дошкольников происходит по образовательным программам, разработанным совместно дошкольным и школьным учреждением.

Идея сама по себе привлекательная, заслуживает внимания и доверия, однако чаще всего в этих классах не столько развиваются элементы учебных навыков, сколько реализуется содержание предметной подготовки.

Родители стремятся начать подготовку к школе ребенка как можно раньше (с 3–4 лет). Возникшую образовательную потребность «закрывают» различные центры детского развития, образовательные центры, детские и семейные клубы, курсы подготовки при детских библиотеках. Занятия в них проводятся для детей от 4 до 7 лет. Эти центры в большей степени предназначены для детей, не посещающих регулярно детский сад. Штат сотрудников таких центров состоит из педагогов, детских психологов, логопедов-дефектологов и учителей начальных классов. Психологи определяют уровень достижений ребенка, его функциональную зрелость и работоспособность, составляют рекомендации для родителей, готовят детей к прохождению собеседования и тестирования при поступлении в специализированную школу. Содержание занятий учителей частично приближено к программе первого класса. Кроме того на занятиях формируются навыки умственного труда будущего школьника.

Все эти формы рассчитаны на разный период подготовки – от полугода до года при условии проведения занятий 2–3 раза в неделю во второй половине дня в течение 90 мин и предлагают примерно одинаковый набор направлений в подготовке. Зачастую органи-

заторы задают высокие ориентиры на результат и заверяют родителей, что за указанный в программе период у детей произойдут изменения в развитии внимания, памяти, мышления, воображения, творческих способностей; расширится кругозор и представления об окружающем мире; рука подготовится к письму, произойдет развитие тонкой моторики пальцев рук и развитие речи; разовьются умения работать в коллективе, навык не отвлекаться, доводить начатое дело до конца. Учителя в группах дошкольной подготовки нацелены на общее развитие детей, выравнивание стартовых возможностей будущих первоклассников.

Однако некоторые практические умения будущих школьников, которые обозначены на страничках сайтов данных учреждений или программ подготовки, относятся к умениям детей первого класса. Многие из перечисленного включено в школьные программы и должно являться итогом школьного обучения (например, предположение организаторов о том, что ребенок до поступления в первый класс будет знать классификацию звуков: согласные/гласные, твердые/мягкие, звонкие/глухие). Это некоторым образом опережает материал изучения звуков детьми в первом классе. Погоня за «интенсивностью» подготовки к школе приводит к перегрузке детей, создается мнимая картина успешности дошкольников.

Выбор той или иной формы подготовки зависит только от семьи. Зачастую предпочтения родителей в выборе альтернативной детскому саду формы подготовки помогают им почувствовать себя «хорошими» мамами и папами, которые закладывают в развитие своего ребенка максимальное количество средств, а значит, по их мнению, и качественной подготовки. Для центров, оказывающих соответствующие услуги, это источник дохода, а для школы – возможность получить «удобных» учеников.

Проведенное нами исследование констатировало сохранение внимания родительского сообщества к подготовке детей к школьному обучению и позволило выделить проблемы вовлечения родителей в этот процесс:

– современные родители в большинстве случаев стремятся к получению различной

информации по данному вопросу. Однако они в большей степени оказываются под влиянием газетных статей, родительских форумов или рекламных проспектов центров дополнительного образования, у них создается иллюзия компетентности;

– у родителей отсутствуют адекватные представления о подготовке к школе и о своей роли в этом процессе. Они проявляют торопливость и педагогическую авторитарность в выборе форм подготовки, забывая о том, что сами вместе с ребенком должны постепенно преодолевать этот путь;

– большой разброс форм подготовки детей к школе, который избирают родители, свидетельствует об искажении или противоречивости представлений семьи о сущности предпосылок учебной деятельности, таких как формирование произвольности, навыков планирования деятельности, целеполагания, развитие связной монологической речи и др.;

– тяготение к форсированной специальной подготовке к школе приводит к изменению акцентов в содержании, формах и методах работы с детьми, порождает у детей искажение мотивации к учению, приводит к неврозам и ухудшению здоровья, угасанию самостоятельности и творческой активности дошкольников;

– вследствие противоречия стратегий подготовки к школе, выбираемых семьей, резко обостряется картина разной подготовленности к школе детей, оказавшихся в одном классе.

Именно родители как наиболее значимые участники образовательных отношений должны выстраивать образовательную политику при организации подготовки детей к школе на интеграции всех видов детской деятельности и сохранении самооценности дошкольного детства, обеспечивать переход от деятельности, реализуемой ребенком под руководством педагога, к относительно самостоятельной деятельности, что в дальнейшем может использоваться в учебной практике школьника.

В соответствии с ФГОС ДО педагогам необходимо устанавливать взаимодействие с родителями как единомышленниками, заботиться о создании как психологических, так и технологических условий для выстраивания образовательного маршрута каждого ре-



бенка, учитывать запросы различных семей, создавать в детском саду обстановку доверия и сотрудничества.

5. Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1980.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волобуева Л.М., Ерофеева Т.И. Проблемы образования детей старшего дошкольного возраста: история и современность // Традиции и инновации в дошкольном образовании: Сборник тезисов Международной научно-практической конференции, посвященной 135-летию МПГУ. – М., 2007. – С. 471–476.

2. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). Утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию Минобрнауки РФ 17.06.2003. – М.: ГНО-Мид, 2004.

3. Ерофеева Т.И. Дошкольное образовательное пространство: особенности и перспективы введения ФГОС дошкольного образования // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. – 2014. – № 6. – С. 20–28.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013. № 1155.

REFERENCES

1. Volobuyeva L.M., Erofeeva T.I. Problems of education for over-fives: the past and the present // Traditions and innovations in the preschool education: Collection of abstracts of the International research-to-practice conference devoted to the 135th anniversary of MSPU. – M., 2007. – P. 471–476.

2. Concept of the content of the continuous education (preschool and elementary level). Approved by the Federal Coordination General Education Council of the Ministry of Education of the Russian Federation on 17.06.2003. – M.: GNO-MiD, 2004.

3. Erofeeva T.I. Preschool educational space: special aspects and possibilities of introduction of the FSES of the preschool education // Preschool child: methods and practice of education and training. – 2014. – № 6. – P. 20–28.

4. Federal State Educational Standard of the Preschool Education. Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.10.2013. № 1155.

5. Fundamentals of pre-school pedagogy / under the editorship of A.V. Zaporozhets, T.A. Markova. – M.: Pedagogy, 1980.

ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АВТОРСКИХ КОМПЛЕКСНЫХ ПРОГРАММАХ

И.Ф. Слепцова

кандидат педагогических наук, доцент

Академии социального управления,

член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

E-mail: SLirina@mail.ru

В статье раскрывается отражение специфики и принципов дошкольного образования в авторских комплексных программах. Обозначается проблематизация вопроса, рассматриваются основы использования программ: государственная экспертиза, психофизиологические особенности, учет факторов риска развития современных детей, поддержка разнообразия детства, вариативность образования. Характеризуется навигатор образовательных программ. Акцентируется внимание на качестве дошкольного образования как главном требовании и запросе со стороны участников образовательных отношений.

Ключевые слова: комплексная программа, детство, ФГОС ДО, экспертиза, развитие, вариативность, качество дошкольного образования.



REFLECTION OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIFICITY IN THE AUTHOR COMPREHENSIVE PROGRAMS

I.F. Sleptsova

*candidate of pedagogical Sciences, associate professor
of the Academy of Social Management,
corresponding member of the International Teacher's Training Academy of Science
E-mail: SLirina@mail.ru*

The article reveals the reflection of the specificity and principles of preschool education in the author's complex programs. The author identifies the problematization of the issue, considers the basics of using the programs: state expertise, psycho-physiological features, taking into account the risk factors for the development of modern children, supporting the diversity of childhood, the variability of education. The author characterizes the Navigator of educational programs, focuses on the quality of pre-school education as the main requirement and request from the participants of educational relations.

Key words: *comprehensive program, childhood, expertise, development, variability, quality of preschool education.*

Принцип поддержки разнообразия дошкольного детства. Авторские комплексные (вариативные) программы дошкольного образования разработаны ведущими специалистами в области воспитания и обучения дошкольников и представляют собой инновационные программные продукты, соответствующие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО).

В отличие от примерных программ комплексные программы не проходят государственную экспертизу и, следовательно, не размещаются в Федеральном реестре или государственной информационной системе. Комплексные программы проходят экспертизу в УМО при вузах, получают право использования в образовательном пространстве РФ и размещаются в Навигаторе образовательных программ дошкольного образования (<http://Navigator.firo.ru>). Функции по сопровождению данного Навигатора, а также по отбору программ, обобщению информации и пр. выполнял Федеральный институт развития образования (ФИРО) под руководством его директора, доктора психологических наук, профессора, академика РАО А. Г. Асмолова.

Навигатор образовательных программ дошкольного образования будет открыт на протяжении всего срока реализации ФГОС ДО. Процедура проведения экспертизы вариативных программ в УМО проводится на постоянной основе, поэтому в Навигаторе размещаются новые программы.

Все образовательные программы дошкольного образования, в том числе и пар-

циальные программы, которые действовали в предшествующий период времени и соответствовали ФГТ, перерабатываются под требования ФГОС ДО и могут продолжать использоваться педагогами. Следует ожидать, что на протяжении всего периода реализации ФГОС ДО будут появляться новые авторские комплексные программы, отвечающие социальным запросам и ожиданиям участников образовательных отношений.

Преемственность концептуальных положений в дошкольном образовании. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования учитывает ряд положительных моментов, отраженных в ФГТ, которые были приняты в 2009 г. Преемственная связь между документами выражается в том, что некоторые положения ФГТ преобразованы в концептуальные идеологические установки ФГОС ДО. Среди них:

- акцент на интегративные качества личности ребенка дошкольного возраста;
- принцип интеграции образовательных областей: задач, детских видов деятельности и форм работы с детьми;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса (модульный подход);
- предпочтение партнерских форм занятий взрослого с детьми;
- выделение образовательных областей (направлений развития);
- идея социального партнерства с родителями;

– поддержка инициативы и детского творчества (организация самостоятельной деятельности детей).

Законодательно закреплено, что дошкольная образовательная организация самостоятельно выбирает авторские комплексные (вариативные) программы и на их основе конструирует ООП ДО, соотносясь со своими условиями и опираясь на концептуальные положения ФГОС ДО (ФЗ № 273, ст. 12).

Проблема вариативности и независимой экспертизы программ. Использование программ дошкольного образования в профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации вызывает некоторые вопросы.

Все ли программы корректируются под требования ФГОС ДО? Да, все программы, в том числе парциальные, должны быть переработаны в соответствии с ФГОС ДО.

Процедура государственной экспертизы программ дошкольного образования была изменена в 2005 г. согласно приказу Минобрнауки России от 8.04.2005 № 107 «Об экспертизе учебников». Если до 2005 г. существовала процедура государственной экспертизы программ дошкольного образования, то после вступления в силу приказа Министерства экспертизе подлежат только учебники, используемые в образовательном процессе общеобразовательных учреждений. Прочие учебные издания (хрестоматии, атласы, наглядные пособия), а также программы воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста и методические пособия используются в образовательном процессе образовательных организаций без рекомендаций Министерства просвещения РФ.

Именно с этим связано отсутствие грифа Министерства на всех программах дошкольного образования на 1 сентября 2014 г. При этом органы управления образованием и муниципальные методические службы несли ответственность за рекомендации ДОО программ воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста, а также разработку и реализацию основных общеобразовательных программ дошкольного образования.

Согласно ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 (ст. 12), любая программа проходит экспертизу (за исключением парциальных программ). При этом если прог-

рамма позиционирует себя как комплексная (авторская), то она направляется на сертификацию, а если как часть программы (коррекционная часть), то она не подлежит этой процедуре. Цель экспертизы заключается в том, чтобы установить соответствие содержания авторской комплексной программы идеологии и концептуальным положениям ФГОС ДО. Следует отметить, что экспертиза программ дошкольного образования, которая проводилась до 2005 г., обеспечивала повышение их качества на содержательном уровне. Поэтому возобновление деятельности экспертного совета необходимо рассматривать как положительный момент.

Здесь следует сделать одно важное замечание: программы нужны разные, но качественные, т.е. те, за которыми стоит научная школа. По мнению Т.С. Комаровой, у воспитателей должно быть право выбора, по каким программам работать. Вариативность должна быть, но нужна и независимая экспертиза, потому что появляются разные программы, в том числе и невысокого уровня, не прошедшие апробацию. Систему может выстроить только ученый, который хорошо разбирается в дошкольном воспитании, знает о нем не понаслышке, имеет опыт практической работы с детьми. При вариативности программ нужна достаточно принципиальная оценка. Необходима непредвзятая государственная экспертиза [5].

Алгоритм проведения экспертизы программ и функционирования экспертного совета имеет нормативно-правовую основу, отраженную в Приказе Минобрнауки РФ от 28.05.2014 № 594 «Об утверждении Порядка разработки примерных основных образовательных программ, проведения их экспертизы и ведения реестра примерных основных образовательных программ».

Программа дошкольного образования поступает в Министерство просвещения РФ на экспертизу, процедура проведения которой включает в себя два этапа – технический и содержательный.

Продолжительность проведения экспертизы составляет около 2 месяцев, при этом количество экспертиз не установлено, а это означает, что каждая программа может проходить экспертизу несколько раз. Специалистами разработаны показатели для проведе-

ния экспертизы программ, среди которых – учет регионального компонента, наличие УМК как приложения к программе и др. В период проведения экспертизы все авторские комплексные программы находятся в открытом доступе для общественного обсуждения.

Экспертиза программ осуществляется не отдельными специалистами, а организациями (по примеру создания Координационного совета), среди которых – экспертные организации, секции и разные советы, различные местные органы (конфессии) и др.

К полномочиям субъекта РФ отнесены функции контроля за тем, как в программах отражены региональные и национальные особенности.

Экспертиза программ дошкольного образования осуществляется в УМО, созданных при вузах, в РАО. Подученное экспертное заключение позволяет широко тиражировать программно-методические продукты в образовательном пространстве РФ.

Психофизиологическая основа программ дошкольного образования. При выборе и использовании программ дошкольного образования важно знать и учитывать их психофизиологическую основу (М.М. Безруких, Т.А. Филлипова и др.). Содержание образовательных программ должно учитывать основные законы психического развития ребенка дошкольного возраста: гетерохронность (или неравномерность в развитии); непрерывный, но нелинейный процесс развития ребенка; этапность в психическом развитии и др.

Построение совместной партнерской деятельности требует от педагога знания возрастных и индивидуальных особенностей психического развития детей дошкольного возраста. На всех этапах развития ребенка взрослый должен индивидуализировать маршрут его движения за счет понимания причин поведения ребенка и на основе этого выбирать разнообразные адекватные, педагогически целесообразные способы воздействия. Например, в 3 года ребенок играет со сверстником рядом, но еще не вместе с ним; в старшем дошкольном возрасте действия в игре уже не так интересны, они сворачиваются и проговариваются в речи («как будто накрыли на стол, расставили посуду»), главное – это игровые взаимоотношения, воспроизведение моделей социальных отношений взрослых и др.

Авторскими коллективами в комплексных (вариативных) программах предусмотрено обязательное ведение педагогами «Дневников наблюдений» с целью отслеживания и фиксации индивидуализации темпа развития каждого ребенка. Это полезный инструмент, однако, используя его, важно помнить о том, что нормативности в развитии ребенка не может быть: все этапы возрастного развития являются сензитивными; нельзя развивать лишь одну функцию, нужна и важна комплексность, целостность образовательного процесса; в процессе воспитания и обучения детей необходимо следовать критериям развития и др.

В основе программ дошкольного образования лежит физиологический закон о том, что мозг ребенка реагирует на «радость достижения». Если к нему предъявлять неадекватные, завышенные требования, которые не соответствуют возрастным особенностям и индивидуальным возможностям, то состояние успеха не достигается. Поэтому нельзя забывать об опасности неадекватных требований, предъявляемых со стороны взрослого (например, раннее обучение чтению, письму, счету и пр.). Неадекватные требования – это неуспешность ребенка, а неуспешный дошкольник – это неуспешный в будущем взрослый (М.М. Безруких).

Факторы риска развития современных детей. Использование вариативных программ дошкольного образования в профессиональной деятельности педагога сопровождается рядом рисков, которые М.М. Безруких сформулировала и представила в виде трех «мифов».

1. *Окно развития ребенка закрывается в 4–6 лет.* Развитие мозга никогда не прекращается. У ребенка активно функционирует сенсомоторная и лобная зоны и др. Связи в головном мозге образуются за счет получения ребенком разнообразного опыта. При этом задачи, решаемые детьми, должны носить нестандартный характер. Все зоны головного мозга можно сразу включать в детскую деятельность, так как не существует правополушарной или левополушарной деятельности. В дошкольном возрасте ребенка, в первую очередь, развивает игра как основная форма деятельности.

2. *Современные дети развиваются быстрее, у них ускоренное развитие интел-*

лекта. Статистика показывает, что в первом классе у 60% современных детей наблюдается низкий уровень организации деятельности (способность понять и принять информацию, работать по алгоритму и пр.); не сформирована речь, отсюда трудности в обучении.

3. *Обучение счету, письму, чтению надо начинать как можно раньше.* Обучение необходимо начинать осознанно и в соответствии с сензитивными периодами. Ребенок должен учиться приобретать эти навыки, но с учетом развития зрительного восприятия. Если начинать учить читать в 3–4 года, то это приводит к тому, что ребенок знакомится с буквами, а читать не хочет. Он как бы воспринимает их, но не видит. В итоге он плохо читает, не понимает смысла и отказывается делать то, что не получается. Поэтому мозг ребенка как бы «стирает» информацию, не подкрепленную «радостью достижения». Только к 6–7 годам у ребенка формируется «адекватный механизм чтения», когда он может читать без функционального напряжения. Таким образом, обучение требует зрелости мозга, достаточного объема рабочей памяти и селективного внимания, проявляющегося в конце дошкольного детства.

Учитывая факторы риска развития современных детей М.М. Безруких и Т.А. Филиповой, в контексте требований ФГОС ДО была разработана комплексная программа дошкольного образования «Ступеньки к школе для детей 5–7 лет», а также методика диагностики развития и разработки индивидуальных программ при подготовке к школе.

Идея вариативности как новация дошкольного образования. Одной из главных новаций в системе дошкольного образования является идея вариативности, изложенная в ФГОС ДО. Его разработчики – ведущие ученые и специалисты – всегда выступали против одной (единой и универсальной) программы дошкольного образования. Это противоречит специфике дошкольного детства, которое в силу его разнообразия требует возможности выбора программ, средств обучения, способов воздействия и пр. В связи с этим ФГОС ДО накладывает запрет на проведение мониторинга достижения конкретных результатов обучения. Приоритет имеет индивидуальная траектория развития ребенка в период дошкольного детства.

В отличие от начальной школы, в дошкольном образовании, несмотря на наличие одной примерной программы, разработано и существует много комплексных программ, которые одновременно могут реализовываться в одной ДОО.

В 6 регионах РФ было проведено исследование, которое позволило выявить и зафиксировать наиболее востребованные программы дошкольного образования в деятельности детских садов, а именно: «От рождения до школы», «Детский сад – Дом радости», «Радуга», «Развитие», «Детство», «Истоки», «Гармония развития» «Из детства в отрочество» и др.

Нормативно-правовой основой принципа вариативности является ФЗ «Об образовании в РФ»: «вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся» (ст. 11, п. 1), и ФГОС ДО: «структурные подразделения в одной организации могут реализовывать разные программы» (п. 2.2).

Как правильно трактовать вариативность?

Согласно ФЗ «Об образовании в РФ», основным в данном понятии является не количественный (много программ), а качественный показатель как ориентир на запросы, соответствующие способностям и потребностям детей, родителей воспитанников, педагогов, т.е. отвечающий на социальный заказ. При этом реализация принципа вариативности дает возможность официально существовать даже таким программам, созданным в рамках Монтессори-педагогика, вальдорфской педагогики, программе «Сообщество», которые не вписывались в ФГТ, а требованиям ФГОС ДО вполне отвечают. Эти программы переработаны в соответствии с идеологией Стандарта, прошли общественное обсуждение и размещены в Навигаторе образовательных программ дошкольного образования.

Многообразие программ как фактор обеспечения качества дошкольного образования. Согласно «Концепции демографической политики РФ на период до 2025 г.», в 2019–2020 гг. прогнозируется пик потреб-

ности в дошкольном образовании. В связи с этим возникает вопрос, касающийся критериев выбора родителями дошкольных образовательных организаций. Если раньше детский сад воспринимался многими из них как место временного пребывания ребенка, то теперь обращается внимание на сохранение и укрепление здоровья детей, обеспечение безопасности, содержание и направленность образовательной программы. Главное требование заключается в обеспечении качества дошкольного образования. Современные родители ориентированы на детские сады с программой, позволяющей удовлетворить именно этот запрос. Перед авторскими коллективами и специалистами стоит задача сохранения многообразия программ, определения критериев их разработки и экспертизы, подготовки квалифицированных экспертов по оценке учебно-методической продукции.

Дошкольная образовательная организация самостоятельна в выборе авторских комплексных программ. Кроме того, в процессе педагогической деятельности они могут меняться на другие программы, отвечающие современным требованиям и социокультурным ожиданиям участников образовательных отношений. ФГОС ДО предписывает стратегию деятельности организации, при которой ситуация должна идти не сверху (например, от учредителя, использующего административный ресурс и влияющего на выбор программы ДОО), а снизу, исходя из условий детского сада, особенностей детей, запросов родителей и пр.

ФГОС ДО накладывает запрет на конкретные результаты обучения детей. Приоритет имеют индивидуальное развитие и траектория развития ребенка в период дошкольного детства, которые неоднородны и разнообразны в своем проявлении. Поэтому фиксируется уникальное количество программ дошкольного образования, отличающихся вариативностью и многообразием содержания, как одна из позитивных тенденций, направленная на поддержку разнообразия детства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов А.Г.* Стандарт – это норма необходимого разнообразия // Современное дошкольное образование. – 2013. – № 5 (37). – С. 14–19.

2. Антология дошкольного образования: Навигатор образовательных программ дошкольного образования: сборник. – М.: Национальное образование, 2015.

3. *Волосовец Т.В.* Родителям надо объяснить, что детство – самоценный период, задача родителей – создать условия для полноценного проживания детьми всех этапов дошкольного детства // Современное дошкольное образование. – 2013. – № 3 (35). – С. 26–30.

4. *Карabanова О.А.* Не надо воспитывать ребенка, с ним надо просто жить, уважая его личность // Современное дошкольное образование. – 2013. – № 5 (37). – С. 20–25.

5. *Комарова Т.С.* С детьми нужно постоянно заниматься, продвигать их, вести к развитию, потому что само по себе ничего не бывает // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – № 4. – С. 32.

6. *Кравцова Е., Кравцов Г.* Психологические основы стандартов дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 6. – С. 6–17.

7. *Кудрявцев В.Т.* «Стандартизация» дошкольного образования: путеводные звезды и подводные камни // Обруч. – 2013. – № 3. – С. 12–18.

8. *Кудрявцев В.Т.* Об образовательном статусе дошкольной ступени в свете новейших административных трендов // Современное дошкольное образование. – 2013. – № 3 (35). – С. 10–17.

REFERENCES

1. *Asmolov A.G.* Standard Is a Norm of Necessary Diversity // Modern Preschool Education. – 2013. – № 5 (37). – P. 14–19.

2. Anthology of Preschool Education: Navigator of Preschool Education Programs: Collection of Materials. – M.: Natsionalnoye obrazovaniye, 2015.

3. *Volosovets T.V.* It Is Necessary to Explain to the Parents That Childhood Is an Intrinsically Valuable Period, the Task of Parents Is to Create Conditions for Children to Live at All the Stages of Preschool Childhood // Modern Preschool Education. – 2013. – № 3 (35). – P. 26–30.

4. *Karabanova O.A.* You Have to Live with a Child Respecting His/Her Personality Rather Than Bring Him/Her up // Modern Preschool Education. – 2013. – № 5 (37). – P. 20–25.

5. *Komarova T.S.* You Have to Teach Children, Promote Their Education, Help Them to Refine



Themselves Constantly Because Nothing Happens by Itself // Modern Preschool Education. Theory and Practice. – 2011. – № 4. – P. 32.

6. Kravtsova Ye., Kravtsov G. Preschool Education Standard Psychology Fundamentals // Nursery Education. – 2013. – № 6. – P. 6–17.

7. Kudryavtsev V.T. «Standardization» of Preschool Education: Guiding Lights and Hidden Pitfalls // Obruch. – 2013. – № 3. – P. 12–18.

8. Kudryavtsev V.T. On Educational Status of Preschool Stage in View of the Newest Administrative Trends // Modern Preschool Education. – 2013. – № 3 (35). – P. 10–17.

ЭКОЛОГО-КРАЕВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.М. Газина

кандидат педагогических наук, профессор

Московского педагогического государственного университета,

член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

E-mail: metodika-mpgu@yandex.ru; тел.: 8 (499) 787-05-84

В статье рассматриваются основы организации эколого-краеведческого образования детей дошкольного возраста, предусматривающего формирование экологической культуры личности с учетом требований методики и своеобразия природного комплекса региона, исторически сложившихся народных традиций и обычаев. Это особенно важно для нашей страны, где вопрос глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании подрастающего поколения необычайно актуален и ставится задача формирования у детей представлений о малой Родине, чтобы в дальнейшем научить их рассматривать проблемы окружающей среды с местной, национальной, региональной и международной точек зрения.

Ключевые слова: эколого-краеведческое образование дошкольников, ознакомление детей дошкольного возраста с природой родного края, воспитание экологической культуры с учетом региональной составляющей.

ECOLOGICAL AND REGIONAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

O.M. Gazina

candidate of pedagogic sciences, professor

of the Moscow State Pedagogical University,

corresponding member of the International Teacher's Training Academy of Science

E-mail: metodika-mpgu@yandex.ru; ph.: 8 (499) 787-05-84

The article considers the basics of arrangement of the ecological and regional education of preschool age children, which provides for formation of ecological culture of a personality taking into account methods' requirements and originality of natural complex of a region, historically developed folk traditions and customs. It is especially important for our country, where the question of deep and scientific justification of national and regional factors in education of younger generation is extraordinary relevant and it is set the task of formation by children of visions of their small Motherland in order to in future teach them to consider environment problems from local, national, regional and international standpoints.

Key words: ecological and regional education of preschool age children, getting preschool age children acquainted with nature of a native country, environmental culture development in view of a regional component.

Современные дети подвергаются каждодневной «информационной атаке», причем большая часть того, что они невольно воспринимают, не позволяет им правильно ориен-

тироваться в окружающем мире, понимать естественные процессы, важнейшие связи и зависимости, найти ответы на свои вопросы. Как показывает практика, дошкольники не-

редко лучше знают экзотических животных и растения, чем обитателей близлежащих парков, скверов, лесов. А ведь именно с ними ребенок встречается чаще всего. Следовательно, нужно дать ему знания о том, каковы особенности этих организмов, как правильно взаимодействовать с ними, можно ли вступать в непосредственный контакт или лучше понаблюдать, не приближаясь, т.е. программы природоведческих знаний для детей дошкольного возраста должны разрабатываться с учетом краеведческого принципа, в основе которого – интеграция сведений по географии, истории, экономике, этнографии региона, культурологии, знаменитых людях, известных всей стране и даже миру.

Идея изучения родного края и использования краеведческого материала в педагогическом процессе не новая – она нашла свое отражение в трудах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинского, В.П. Бехтерева, Е.Н. Водовозовой, Е.И. Тихеевой, Э.И. Залкинд и др.

По определению А.Г. Озерова, «краеведение» можно рассматривать как изучение малой Родины, родного края. В более широком понимании «краеведение» рассматривается как совокупность экономических, исторических, социологических, естественнонаучных и других знаний, характерных для данной географической территории [2].

В условиях угрозы надвигающегося экологического кризиса и постановки задачи воспитания экологической культуры у всех членов общества, включая детей, особую актуальность приобретает экологическое образование. В нашей многонациональной стране, к тому же самой большой по площади, отличающейся многообразием природных территориальных комплексов разного ранга и разной степени сложности, крайне важно показать ребенку экологические закономерности, особенности взаимоотношений человека и природы на примерах своего региона.

Эколого-краеведческое образование применительно к детям дошкольного возраста предусматривает приобщение к духовно-нравственному наследию и культуре своего народа; формирование интереса, знаний о своеобразии и неповторимости природы родного края, представлений о народных обычаях и традициях взаимодействия с природой;

воспитание эмоционально-ценностного отношения к этнокультурной и природной среде, привычек экологообразного поведения.

Важно подчеркнуть, что в силу эмоциональности дошкольника яркие впечатления, полученные ребенком от общения с растениями и животными ближайшего окружения, нередко запоминаются на всю жизнь. Познание природы родного края, местных традиций и обычаев становится первым шагом в развитии экологической культуры у детей дошкольного возраста. Таким образом, источником эколого-краеведческого образования должна быть именно природа – среда обитания каждого человека и исторически сложившиеся традиции и обычаи отношения народа к природе.

В свете рассматриваемой проблемы принципиально важно, что эколого-краеведческое образование позволяет эффективно решать комплекс педагогических задач: расширять и углублять знания дошкольников об особенностях разнообразных растений и животных как живых существ – типичных представителей флоры и фауны родного края; формировать систему знаний о мире в целом, общую ориентировку в практически безграничном мире организмов; использовать это разнообразие для развития умственной деятельности, формирования устойчивого интереса к природе и положительного отношения к ней; знакомить с функционированием характерных для местного края экологических систем; воспитывать у детей морально-ценностное отношение к природе ближайшего окружения, предполагающее развитие моральных чувств, формирование морального сознания, освоение навыков и привычек субъектно-этического поведения в процессе активного взаимодействия с природой.

Не все, что окружает ребенка, равнозначно в воспитательном отношении. Поэтому при проведении работы по знакомству детей дошкольного возраста с родным краем необходимо учитывать следующие условия: выбор объектов и явлений, представляющих интерес и отвечающих задачам эколого-краеведческого образования; готовность педагогов к реализации современных образовательных программ региональной направленности; информационное, методическое



и материально-техническое обеспечение педагогического процесса; взаимодействие коллектива ДОО с семьями дошкольников; сотрудничество с организациями, выполняющими культурно-просветительную и эколого-образовательную функции, и др.

Раскроем суть некоторых из них подробнее.

ФГОС дошкольного образования ставит задачу развития у детей интереса, любознательности, познавательной мотивации, формирования первичных представлений об окружающем мире, познавательных действий, становления сознания. Она конкретизируется в программах для дошкольников, предусматривающих освоение знаний о природных объектах и явлениях, их свойствах и отношениях (форма, цвет, размер, материал, части и целое, количество, движение и покой, звучание и др.), животных и растений как живых существах, обусловленности их жизни естественными причинами; формирование представлений о характерных признаках сезонов, зависимости организмов от тепла и солнечного света, взаимосвязях в естественной среде.

Природа любого региона многообразна в своих проявлениях, поэтому организацию работы по определению содержания природоведческих знаний для дошкольников необходимо начинать с отбора типичных представителей флоры и фауны местного края, чтобы сформировать у детей общую ориентировку в практически безграничном мире организмов, использовать это разнообразие для развития умственной деятельности, формирования устойчивого интереса к природе и положительного отношения к ней и определения перечня экологических систем, с функционированием которых требуется познакомить детей, так как жизнь растений и животных в природе существует в форме различных сообществ, представляющих собой сложную совокупность организмов (от низших до высших), рельефа, почвы, воды, атмосферы.

При разработке программы знаний целесообразно руководствоваться рекомендациями, имеющими основополагающее значение.

Знания, предлагаемые для освоения дошкольникам, должны отбираться в соответствии с принципами научности, доступности, воспитывающего и развивающего обучения.

В содержание образовательных программ включаются знания о растениях и животных разных биологических и экологических групп, неживой природе, сезонных явлениях, труде людей в природе; организмах, представляющих прямую или косвенную угрозу здоровью и жизни детей (ядовитые растения и грибы, дикие и бездомные животные, кровососущие и кусающие насекомые и др.) и обладающих лечебными свойствами; растениях и животных, занесенных в Красную книгу и нуждающихся в охране.

Усвоенные ребенком знания будут использоваться в повседневной жизни, для организации разнообразной детской деятельности.

Благодаря содержанию отобранных знаний у детей должна формироваться целостная картина мира, представления о том, что относится к естественной природе (биосфера), что создано руками человека (техносфера), представления об основных сферах природы: органический мир (царства растений, животных, грибов) и неорганический мир.

Содержание предлагаемых для освоения знаний будет способствовать зарождению у дошкольников эмоционального отклика на красоту и добро, воспитанию ценностного отношения к природе, умения любить и ценить жизнь во всех ее формах, проявлению волнения и заботы о живых существах.

Объем и содержание программных знаний должны соответствовать возрастным и познавательным возможностям детей, способствовать интеграции интеллектуального, эмоционального и нравственного развития личности, служить основой для понимания подрастающим человеком своеобразия природы других краев, областей, стран.

Знакомство дошкольников с природой родного края следует осуществлять последовательно, от близкого к далекому, с учетом уровня сформированности тех или иных элементов знаний, которые на каждом возрастном этапе будут совершенствоваться, повторяясь на качественно новом уровне. Соблюдение определенной последовательности в формировании природоведческих знаний делает образовательный процесс более управляемым, а сами знания – более отчетливыми, полными и упорядоченными.

Целенаправленному, постепенному накоплению представлений о природе родного

края способствует специально организованный педагогический процесс, направленный на формирование у дошкольников системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также развитие способностей детей. Он требует тщательного планирования, информационного, методического и материально-технического обеспечения.

Процесс овладения знаниями в дошкольном детстве характеризуется постепенностью и поэтапностью – каждому этапу соответствует определенная направленность педагогического руководства умственной деятельностью детей. Поэтому для работы по ознакомлению дошкольников с природой родного края рекомендуется определить методы и приемы, обеспечивающие непосредственное восприятие детьми окружающего мира. К ним относятся наблюдение, эксперимент, труд в природе, игра. Также не следует забывать про видео- и аудиозаписи, чтение художественных произведений и экологических сказок, беседы, рассказы, сопровождающиеся рассматриванием натуральных объектов природы, иллюстраций, просмотром мультимедиа презентаций. Большой эффект дает сочетание практических и словесных методов. Однако для каждой возрастной группы отбирается свой комплекс методов и приемов (например, экспериментирование, эвристическая беседа, вопросы поискового характера, творческое рассказывание, решение речевых логических задач, анализ ситуаций нравственного выбора, доступный детям старшего дошкольного возраста, а в работе с малышами чаще применяются наблюдение, дидактическая игра, игровые приемы).

Использование любого метода требует оснащения педагогического процесса соответствующим учебно-методическим комплексом, в составе которого информационный, методический и материально-технический блоки.

Информационный блок содержит подборку обязательной и дополнительной литературы для воспитателей. Не менее важно найти материалы, воссоздающие структуру природного комплекса местности, где проживают дети. Решить поставленную задачу помогут специальные издания региональной направленности и электронные ресурсы: эн-

циклопедии видов и экологических групп растений и животных; экологические карты, отражающие состояние окружающей среды, естественных, природно-антропогенных и антропогенных объектов, которые оказывают влияние на природу, позволяющие наглядно ознакомиться с общим экологическим состоянием интересующего района; материалы на сайте Департамента природопользования и охраны окружающей среды и др.

Методическое оснащение педагогического процесса предполагает накопление материалов для осуществления образовательной работы с детьми. Это могут быть демонстрационные наглядные пособия; конспекты занятий, экскурсий, прогулок, досугов; карточки-задания для проведения диагностической работы; подборка аудио- и видеокассет, художественной литературы природоведческого содержания, презентаций; паспорта растений и животных и др.

Еще одна составляющая успеха – организация развивающей среды, позволяющей ребенку самостоятельно получать необходимые знания, использовать имеющийся опыт в различных видах деятельности. Для привлечения внимания дошкольников в уголках природы, а также книжном и игровом уголках рекомендуется разместить альбомы с изображением млекопитающих, птиц, рыб, насекомых и других животных, обитающих в местном крае; фотографии эстетически красивых видов природы, запечатленной в разное время года и в разном состоянии (погода солнечная и дождливая, снегопад, роса на траве, изморозь на ветках деревьев и др.); предметные модели – фигурки животных; лекала для рисования силуэтов животных и растений; книжки-раскраски; дидактические игры на закрепление знаний (например: «Собери картинку», «Найди дом для животного», «Подбери листок к дереву»), группировку (например: «Где растут растения?», «Какие овощи едят сырыми (вареными)?», «Собери семью животного», «Летают, бегают, прыгают, плавают»), классификацию (дифференциация понятий «млекопитающие», «птицы», «рыбы», «насекомые»).

Профессиональная готовность к эколого-краеведческой работе с детьми дошкольного возраста – одно из важных условий, позволяющих педагогу эффективно осу-



шествовать ознакомление дошкольников с родной природой. Однако, как показывает практика, воспитатели ДОО нередко пользуются готовыми программами, не адаптируя их к местным условиям, плохо знают особенности окружающей флоры и фауны, не достаточно компетентны в вопросах обеспечения экологической безопасности и мониторинга экологической ситуации, испытывают трудности в организации образовательной работы по воспитанию у детей экологической культуры с учетом региональной составляющей.

Формирование необходимых в этом случае компетенций определяется рядом условий, среди которых важнейшее значение имеют обучение на основе соответствующей модели готовности (включает в себя параметры данной готовности, перечень и описание психолого-педагогических и специальных знаний, умений, навыков, личностных качеств, необходимых педагогу для успешной реализации экологического образования детей); экологизация системы подготовки путем интеграции экологического образования (подразумевает хорошее знание природы, характерных для местного края экологических проблем, формирование экологической ответственности, основанной на владении экологической этикой, знании законов

природы, выполнении правил поведения в природе и др.) и методического образования (предусматривает овладение инновационными технологиями формирования готовности к взаимодействию с природой в дошкольном детстве) [1].

Данная статья не претендует на полное рассмотрение вопросов организации эколого-краеведческого образования детей дошкольного возраста – это сложная и многогранная проблема требует дополнительного изучения и обоснования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Газина О.М.* Подготовка студентов к эколого-педагогической работе с детьми дошкольного возраста: монография. – М.: НИИ школьных технологий, 2015.
2. *Озеров А.Г.* История и методика краеведения. – М.: Юный краевед, 2015.

REFERENCES

1. *Gazina O.M.* Training of students for ecological and regional work with preschool age children: monograph. – M.: Scientific Research Institute of School Technologies, 2015.
2. *Ozerov A.G.* History and methods of study of local lore. – M.: Young local historian, 2015.



РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ УМЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМА ОТБОРА ПОКАЗАТЕЛЕЙ

«КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК БАЗОВАЯ ДИСЦИПЛИНА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ

ЯЗЫК КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ НАРОДА

СОВРЕМЕННОЕ РУССКОЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЯЗЫКЕ

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Н.А. Герасименко

доктор филологических наук, профессор
Московского государственного областного университета,
академик, член Президиума Международной академии наук педагогического образования
E-mail: manpo@yandex.ru; тел.: 8 (499) 390-54-12

В статье рассматривается роль русского языка как родного в образовательной системе Российской Федерации, в том числе в профессиональной подготовке кадров. На примере русского языка проанализированы основные принципы модернизации образования в РФ: универсальность, интегративность, целостность картины мира, фундаментальность, профессиональность, вариативность, многоуровневость. Указана важная роль когнитивной (познавательной) и коммуникативной функций языка в разных условиях обучения. Описаны требования к речи педагога, выявлена важная воспитательная роль родного языка в формировании личности.

Ключевые слова: когнитивная и коммуникативная функции языка, принципы модернизации образования, качество подготовки педагогических кадров, русский язык, культура речи, речевые условия выполнения профессиональной деятельности.

RUSSIAN LANGUAGE AS EDUCATIONAL BASIS IN RUSSIA

N.A. Gerasimenko

doctor of sociological sciences, professor
of the Moscow State Regional University,
member of Presidium, academician of the International Teacher's Training Academy of Science
E-mail: manpo@yandex.ru; ph.: 8 (499) 390-54-12

The article deals with the role of Russian language as a native one in the educational system of the Russian Federation including vocational training. The basic principles of modernization of education in the Russian Federation are analyzed on the example of Russian language: generality, integrity, world view continuity, fundamental nature, professionalism, variability, multiple-level system. The important role of cognitive (informative) and communicative functions of language in different teaching conditions is specified. The requirements for speech of teacher are described, important educational role of native language in formation of personality is revealed.

Key words: cognitive and communicative functions of language, principles of modernization of education, quality of pedagogic staff training, Russian language, speech culture, speech conditions of professional activity.

Русский язык – это основа образования в России, поэтому свободное владение его стилями, умение правильно и уместно использовать языковые средства способствуют усвоению научных знаний, применению на практике полученных умений и навыков. Внимание лингвистов и педагогов к этим вопросам не ослабевает. Так, в январе 2019 г. в Москве прошла IV Международная научно-практическая конференция «Язык и актуальные проблемы образования», в которой приняли участие ведущие учёные, занимающиеся проблемами связи общего и речевого развития личности [1; 2; 14 и др.].

Язык в образовательном пространстве является не только средством общения, ком-

муникации, но и инструментом, при помощи которого познается окружающий мир, усваивается национальная и интернациональная культура, осваивается профессия. Изменившаяся в конце XX в. геополитическая и внутренняя политическая, экономическая и социальная обстановка в России повлияли на функционирование русского языка в стране и за рубежом. Требуют специального исследования и теоретического обоснования как влияние экстралингвистических факторов на развитие языка, так и влияние языка на личность в изменившихся социальных условиях. Русский язык как средство межнационального общения сохраняет свои позиции там, где сохраняется и развивается единое образо-

вательное пространство, способствующее обмену опытом, новыми технологиями обучения и воспитания. Во многих странах дальнего и ближнего зарубежья проходят конгрессы, форумы и другие мероприятия, привлекающие специалистов к обсуждению проблем функционирования русского языка в современных условиях. Для стран СНГ эти проблемы, как представляется, являются особенно актуальными. Поэтому внимание к русскому языку в учебных заведениях и средствах массовой информации становится пристальным [1; 2; 5; 6 и др.]

Материалы современной литературы и средств массовой информации свидетельствуют об активно действующей в современном обществе тенденции к расшатыванию норм русского литературного языка (см.: [4; 6; 10] и др.). Многочисленные публикации языковедов отражают беспокойство специалистов, связанное с засильем англицизмов, расширением ареала просторечной, других видов стилистически окрашенной лексики, наконец, проникновением на страницы печатных изданий слов, которые всегда именовались «непечатными». Серьёзную проблему составляет резкое снижение письменной грамотности современного человека. Нынешние абитуриенты далеко не всегда подготовлены к тому, чтобы в письменном виде понятно изложить свои мысли. За последние 10–15 лет заметно изменился и интонационно-фонетический рисунок русской речи: замедленный темп речи, нечеткое произношение, «зажёвывание» согласных и «проглатывание» гласных звуков, нарочито небрежное артикуляционное оформление звука. К сожалению, так говорят сейчас журналисты на радио и телевидении; так говорят студенты; так говорят многие люди, которые, не задумываясь, подражают услышанному.

Всё сказанное подтверждает необходимость привлечения внимания общества к русскому языку. Речь не идёт о том, чтобы помогать языку справиться с возникшими проблемами. Не один раз русский язык уже испытывал влияние других языков и успешно с ним справлялся, оставаясь самобытным, живым, одним из самых богатых языков мира. В XVIII в. это было засилье немецкого языка, в XIX в. – французского. Лавины схлынули, оставив в русском языке слова, без которых мы сегодня

не можем обойтись и которые не воспринимаем как заимствованные. Слова *зонтик, марш, реформа, магазин* и многие другие полностью освоены русским языком, изменяются и употребляются в речи по его законам. Стилистически окрашенная лексика также может служить развитию и обогащению языка. Русский язык, как и любой другой национальный язык, способен выстоять в самых сложных условиях и сохранить свою самобытность. Речь идет о том, что пренебрежительное отношение к языку, его законам сказывается на интеллектуальном и культурном развитии самой личности. А это представляет опасность для общества в целом. Вот почему внимание общества должно быть неуклонно приковано к проблемам изучения родного языка на всех уровнях образовательной системы страны [9; 11; 12 и др.].

Как уже отмечалось, язык – очень мощный инструмент познания. В слове даны многие понятия, в слове и сочетании слов реализуется языковая картина мира, т.е. наше представление о действительности. Через предложение, высказывание мы выявляем связи и отношения между предметами и явлениями. Нарушение этих логических связей свидетельствует о неадекватном восприятии мира, а проявляется эта неадекватность в речи в виде речевых и грамматических ошибок [12].

Важнейшие функции языка – познавательная и коммуникативная – играют основную роль в формировании личности. Через язык человек познает ту часть окружающего мира, которая не дана ему в ощущениях. История и культура общества познаются личностью при помощи языка. Язык является средством передачи и получения информации, необходимой для развития личности. В области межнационального общения русский язык способствует познанию русской культуры, педагогической и других наук, обмену опытом и включению в общее образовательное пространство.

Модернизация высшего профессионального образования, проводимая в Российской Федерации, призвана сделать российского профессионала конкурентоспособным в быстро изменяющихся новых экономических условиях, совершенствовать подготовку специалиста в соответствии с мировыми стандартами [13]. В основе модернизации содержания

высшего профессионального образования лежат следующие основные принципы: «универсальность, интегративность, целостность картины мира, фундаментальность, профессиональность, вариативность, многоуровневость» [1, с. 44]. Русский язык играет важнейшую роль в реализации всех этих принципов.

Универсальность образования заключается в том, что базовая подготовка обучаемых включает полный набор гуманитарных дисциплин, позволяющий будущему специалисту овладеть способами получения профессиональных, культурных и других социально значимых знаний. Для реализации этого принципа русский язык как учебный предмет имеет первостепенное значение. Глубокое владение родным языком позволяет пользоваться всеми возможностями предлагаемой учебной и учебно-методической литературы, добывать знания из книг, словарей, компьютерных образовательных пособий и др.

Принцип интегративности реализуется в образовании на уровне логики выявления отношений между изучаемыми предметами. Язык, на котором происходит обучение, является цементирующим, интегрирующим, объединяющим фактором, который способствует междисциплинарным связям. Чем глубже языковая подготовка специалиста, тем успешнее он использует в своей работе достижения смежных наук, тем активнее проникает в суть взаимосвязанных явлений, тем легче овладевает профессиональной терминологией и определяет место «своей» науки в системе наук в целом.

Принцип целостности картины мира проявляется через языковую картину мира, свойственную русскому народу. Научная картина мира может разительно отличаться от языковой картины, которую еще называют «наивной картиной мира». Тем не менее в процессе обучения формирование научной картины мира опирается на имеющуюся в сознании каждого русского человека наивную картину мира. Опытный педагог использует её для объяснения взаимосвязи между явлениями действительности.

Фундаментальность образования опирается на теоретически обоснованные основные знания о мире, предполагает глубокую научную подготовку, которая невозможна без прекрасного владения родным языком. Фунда-

ментальность определяет интеллектуальное развитие личности, невозможное без языкового развития (вспомним, как определял В.И. Даль родной язык: «Это язык, на котором думают»).

Профессиональность также связана с хорошим владением родным языком. Настоящий специалист должен владеть профессиональной терминологией, уметь объяснить коллегам, в чем заключается задача, решению которой посвящена профессиональная деятельность. Все чаще современный молодой специалист сталкивается при поиске работы с жесткими требованиями работодателей, включающими не только профессионализм и креативность, но и умение успешно общаться с коллегами – профессиональную коммуникабельность.

Принцип вариативности в системе образования по отношению к русскому языку проявляется в необходимости разработки специальных программ для обучения языку специалистов разных профилей, в углубленном изучении (например, психолингвистики для специалистов-психологов и социолингвистики для специалистов-социологов). Будущему профессионалу необходимо предоставить широкий выбор специализированных учебных курсов, посвященных разным сторонам родного языка.

Принцип многоуровневости предполагает, что на разных ступенях обучения личности необходимо предоставить разные по степени сложности и глубины, но всегда практически направленные сведения о русском языке, которые помогут ему в профессиональной деятельности [3].

Система обучения русскому языку в школе предполагает изучение основ русского языка, выработку умений строить устную и письменную речь в соответствии с законами языка, формирование навыков правильного произношения и написания. В современных школьных программах много внимания уделяется развитию речи и формированию культуры речи учащихся [4; 5; 10]. Это, безусловно, правильно и важно для развития личности. Но этого оказывается не достаточно для специалиста в определенной области профессиональной деятельности и, как показывает опыт, даже для обычной бытовой жизни в современном обществе.

Всё сказанное определяет важность русского языка в процессе модернизации профессионального образования и необходимость дальнейшего совершенствования учебных программ, учебников, учебных пособий по русскому языку с учетом профессиональных потребностей студентов высших учебных заведений [3].

Речь педагога – важнейшая составляющая его профессиональной подготовки. Особенность подготовки современного специалиста заключается в том, что его образование – это не сумма определённых знаний, умений и навыков, полученная один раз и на всю жизнь. Огромный поток новой информации, быстро изменяющиеся условия профессиональной деятельности, появление новых технологий требуют от педагога готовности постоянно узнавать новое, повышать свой профессиональный уровень. И важнейшую роль в этом процессе играет степень языковой подготовки педагога, его способность адекватно воспринимать и оценивать получаемую информацию, умение взаимодействовать с профессиональными текстами.

С другой стороны, педагог сам является обучающим субъектом, главная задача которого – научить учиться. Поэтому необходимыми условиями успешного выполнения профессиональной деятельности преподавателя являются глубокое знание родного языка, законов его развития и функционирования; способность отбирать языковые средства, наиболее соответствующие ситуации образовательно-воспитательного общения; знание основных правил культуры речи и умение пользоваться ими [7].

Всем известна пословица «Встречают по одежке – провожают по уму». Народная мудрость отразила в ней традиционное отношение к внешним проявлениям личности, которые далеко не всегда оказываются определяющими. К числу внешних проявлений человека, безусловно, относится и речь, причём это одно из наиболее ярких внешних проявлений. По первым фразам, интонации, тону голоса определяется уровень общей культуры, образованности и даже отдельные личные качества, как, например, доброжелательность или недоброжелательность. Речь – это тоже «одежка», по которой встречают, но, в отличие от обычной одежды, по

ней и «провожают». Негативное отношение к собеседнику, обнаруживающему пробелы в освоении культуры речи, способствует неадекватному восприятию его высказываний [8]. Отношение к учителю, не владеющему в достаточной степени родной речью, отражено во многих современных художественных произведениях. Приведём один пример: *«Мы все ждали конца урока и обидно улыбались Людмилке. Она всегда в конце говорила: “Покладите ручки на стол!” А мы все знали, что нужно говорить “положите”. Меня, например, бабушка научила. А Людмилку так никто и не научил, потому что она была из деревни, из педучилища. Она не понимала причины наших улыбок и беспокоилась»* (Садур Е. Дед Аполлонский).

Термин «культура речи» используется в современном языкознании в разных значениях, но все они объединяют главное: культура речи – это умение человека эффективно общаться и добиваться взаимопонимания в разнообразных коммуникативных ситуациях. Основные параметры культуры речи сформулированы Б.И. Головиным [4] и активно разрабатываются современными лингвистами [5; 8; 15 и др.]. Культура речи включает два основных компонента – правильность речи и речевое мастерство [4].

Правильность речи – это знание и соблюдение норм русского литературного языка: правильное произношение, ударение, словопотребление, образование форм слов, построение словосочетаний и предложений; использование языковых средств в том стиле речи, для которого они предназначены. Правильность речи – это первый этап освоения человеком культуры речи. Обучение правильной речи – одна из задач школьного курса русского языка. Государственным образовательным стандартом предусмотрено изучение курса «Русский язык и культура речи» студентами всех высших учебных заведений, что нельзя не признать значительным достижением современной образовательной системы России. Тем важнее становится ответственность преподавателей специальных и общенаучных дисциплин за качество своей речевой компетенции.

Речевое мастерство – это более высокий уровень владения родным языком, который основывается на правильности речи, но не

ограничивается этим. Речевое мастерство определяется знанием богатства языковых средств и умением выбрать из всего их разнообразия наиболее точный, выразительный, соответствующий ситуации общения вариант, а также владением тремя основными аспектами культуры речи – коммуникативным, нормативным и этическим.

Коммуникативный аспект культуры речи связан с нормами речевого взаимодействия людей. Он определяет правила построения связной речи (устных и письменных высказываний) с учётом условий её реализации, коммуникативных возможностей собеседника, отражающих его общекультурный фон, уровень языковой подготовки и особенности восприятия. Выступление на научном семинаре, например, должно отличаться от бытового разговора более строгим отношением к стилю речи.

Нормативный аспект культуры речи отражает нормы функционирования языковых единиц в речи: орфоэпические, лексические, морфологические, синтаксические, стилистические. Нормы фиксируются в словарях и справочниках, которые предназначены для использования как всеми носителями языка, так и представителями отдельных профессий (терминологические словари, справочники для работников отдельной отрасли, специальные энциклопедические словари). Нарушение одним из героев норм речевого взаимодействия в ситуации митинга, посвященного пуску первого трамвая в Старгороде, замечательно отражённое И. Ильфом и Е. Петровым в романе «Двенадцать стульев», вызывает комический эффект: *«И, я так думаю, товарищи, что этот трамвай, который сейчас выйдет из депа, благодаря кого он выпущен? Конечно, товарищи, благодаря вот вам, благодаря всех рабочих, которые действительно поработали не за страх, а, товарищи, за совесть. А еще, товарищи, благодаря честного советского специалиста, главного инженера Треухова. Ему тоже спасибо!»*

Этический аспект культуры речи определяет правила речевого поведения людей и самым тесным образом связан с культурой поведения [8]. Этические речевые нормы определяются народными традициями, сложившимися в течение веков, и отражаются в

русском речевом этикете. Так, в обстановке официального или неофициального общения уместно употребление нейтральных этикетных формул приветствия и прощания (*здравствуйте, добрый день, до свидания, всего доброго*), формул благодарности (*спасибо, пожалуйста, благодарю*). Ограниченными в употреблении являются этикетные формулы (*привет, пока, до скорого*), которые имеют разговорный характер и уместны в неофициальном общении с ровесниками, близкими людьми [15]. Все три аспекта культуры речи связаны со знанием и соблюдением норм русского литературного языка и правил речевого поведения людей.

Основные требования к хорошей речи были сформулированы одним из основоположников современной теории культуры русской речи Б.Н. Головиным [4]. Хорошую речь, по его мнению, определяют следующие качества: правильность, чистота, точность, логичность, выразительность, образность, доступность, действенность и уместность.

Одной из главных традиций российского образования всегда была неразрывная связь между образовательным и воспитательным процессами. Изучение специальных предметов на всех уровнях образовательной системы происходило с учётом возможности использования специального фактического материала для нравственного, трудового, патриотического, эстетического воспитания. При этом, естественно, гуманитарные дисциплины предоставляли учителю больше возможностей для обсуждения вопросов воспитательного характера, поэтому учебники по истории, литературе, русскому языку всегда содержали значительную часть материала, направленного именно на воспитание. Такой подход к образовательному процессу, безусловно, способствовал формированию многогранной личности в тех образовательных учреждениях, в которых связь образования и воспитания педагоги понимали не формально, а действительно пытались в процессе обучения решать воспитательные задачи. К сожалению, эта традиция значительно ослабилась в последнее десятилетие. Попытки реформировать российское образование по западному образцу приводят к тому, что лучшие достижения образовательной системы России оказываются невостребованными.

Воспитательное значение текстов, с которыми работают учащиеся при изучении русского языка, трудно переоценить. Поэтому важнейшая задача учителя – тщательным образом подбирать тексты для анализа, учитывать современное состояние русского литературного языка [9], избегать сниженной лексики как в дидактическом материале, так и в своей речи.

В заключение можно констатировать, что родной язык с его образовательными, познавательными, коммуникативными и воспитывающими возможностями составляет базу для всестороннего развития личности и подготовки квалифицированных кадров в Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артамонова Е.И.* Любовь к родному языку – важное качество педагога // *Язык и культура речи: содержание, традиции, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции. 27–28 января 2015 г. / отв. ред. О.С. Ушакова.* – М.: НИИ школьных технологий, 2015.

2. *Воителева Т.М.* Основные направления изучения русского родного языка // *Язык и актуальные проблемы образования: научные труды Международной конференции. 18 января 2019, г. Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой; МГОУ, МАНПО.* – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – С. 76–80.

3. *Гац И.Ю.* Методическая система формирования учебных умений школьников в курсе русского языка // *Язык и актуальные проблемы образования: научные труды Международной конференции. 18 января 2019 г., Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой; МГОУ, МАНПО.* – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – С. 81–87.

4. *Головин Б.Н.* Как говорить правильно. Заметки о культуре русской речи. – М., 1988.

5. *Казарцева О.М.* Культура речевого общения. Теория и практика обучения. – М., 2001.

6. *Клобуков Е.В.* Об истоках тенденции к дисконформации современного русского литературного языка // *Педагогическое образование и наука.* – 2004. – № 4.

7. *Ковина Т.П.* К вопросу о мастерстве педагога // *Язык и актуальные проблемы*

образования: научные труды Международной конференции. 18 января 2019 г., Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой; МГОУ, МАНПО. – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – С. 110–116.

8. *Колесов В.В.* Культура речи – культура поведения. – Л., 1988.

9. *Леденёва В.В.* Понимание обучающимися термина «литературный язык» в современной языковой ситуации // *Педагогическое образование и наука.* – 2017. – № 5. – С. 129–131.

10. *Маринова Е.В.* Больные вопросы родной грамматики: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2017.

11. *Милованова М.С.* Ценность истории русского литературного языка как учебной дисциплины // *Язык и актуальные проблемы образования: научные труды Международной конференции. 18 января 2019 г., Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой; МГОУ, МАНПО.* – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – С. 141–143.

12. *Папуша И.С.* Сложное синтаксическое целое как средство формирования концептуального мышления студентов-нефилологов // *Педагогическое образование и наука.* – 2017. – № 5. – С. 135–139.

13. *Сластенин В.А.* Основные тенденции модернизации высшего образования // *Педагогическое образование и наука.* – 2004. – № 1.

14. *Ушакова О.С., Яшина В.И.* Семантический компонент развития языковой способности в дошкольном детстве // *Язык и актуальные проблемы образования: научные труды Международной конференции. 18 января 2019, г. Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой; МГОУ, МАНПО.* – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – С. 50–56.

15. *Формановская Н.И.* Речевой этикет и культура общения. – М., 1989.

REFERENCES

1. *Artamonova Ye.I.* Love for Native Language Is an Important Quality of Teacher // *Language and Speech Culture: Content, Traditions, Development Prospects: Materials of International Scientific and Practical Conference. January 27–28, 2015 / editor-in-chief O.S. Ushakova.* – M.: NII shkolnykh tekhnologii, 2015.

2. *Voiteleva T.M.* Main Directions of Learning Native Russian Language // *Language and Actual*



Problems of Education: Scientific Works of International Conference. January 18, 2019, Moscow, MRSU / ed. by Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova; MRSU, the International Teacher's Training Academy of Science. – M.: Informative and Publishing Office of MRSU, 2019. – P. 76–80.

3. *Gats I.Yu.* Methodological System of Formation of Learning Skills of Schoolchildren in the Course of Russian Language // Language and Actual Problems of Education: Scientific Works of International Conference. January 18, 2019, Moscow, MRSU / ed. by Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova; MRSU, the International Teacher's Training Academy of Science. – M.: Informative and Publishing Office of MRSU, 2019. – P. 81–87.

4. *Golovin B.N.* Correct Speech. Notes on Russian Speech Culture. – M., 1988.

5. *Kazartseva O.M.* Verbal Communication Culture. Teaching Theory and Practice. – M., 2001.

6. *Klobukov Ye.V.* On Origins of Trend to Discodification of Modern Russian Literary Language // Pedagogical Education and Science. – 2004. – № 4.

7. *Kovina T.P.* On the Question of Excellence of Teacher // Language and Actual Problems of Education: Scientific Works of International Conference. January 18, 2019, Moscow, MRSU / ed. by Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova; MRSU, the International Teacher's Training Academy of Science. – M.: Informative and Publishing Office of MRSU, 2019. – P. 110–116.

8. *Kolesov V.V.* Speech Culture Is a Cultural Behavior. – L., 1988.

9. *Ledenyova V.V.* Understanding of the Term «Literary Language» by Trainees in the Modern Language Situation // Pedagogical Education and Science. – 2017. – № 5. – P. 129–131.

10. *Marinova Ye.V.* Sensitive Issues of Native Grammar: Textbook. – 2nd ed., ster. – M.: FLINTA, 2017.

11. *Milovanova M.S.* Value of History of Russian Literary Language as Subject Matter // Language and Actual Problems of Education: Scientific Works of International Conference. January 18, 2019, Moscow, MRSU / ed. by Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova; MRSU, the International Teacher's Training Academy of Science. – M.: Informative and Publishing Office of MRSU, 2019. – P. 141–143.

12. *Papusha I.S.* Complex Syntactic Unity as the Means of Conceptual Thinking Formation of Non-Philologist Students // Pedagogical Education and Science. – 2017. – № 5. – P. 135–139.

13. *Slastenin V.A.* Main Trends of Higher Education Modernization // Pedagogical Education and Science. – 2004. – № 1.

14. *Ushakova O.S., Yashina V.I.* Semantic Component of Development of Language Capacity in Preschool Childhood // Language and Actual Problems of Education: Scientific Works of International Conference. January 18, 2019, Moscow, MRSU / Ed. Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova; MRSU, the International Teacher's Training Academy of Science. – M.: Informative and Publishing Office of MRSU, 2019. – P. 50–56.

15. *Formanovskaya N.I.* Speaking Etiquette and Communicational Culture. – M., 1989.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Т.М. Воителева

доктор педагогических наук, профессор
Московского государственного областного университета,
академик Международной академии наук педагогического образования
Тел.: 8 (499) 267-65-54

Статья посвящена введению в школьную программу предмета «Русский родной язык». Рассмотрены цели, задачи, основы содержания, а также принципы обучения русскому родному языку.

Ключевые слова: русский родной язык, цели обучения, принципы обучения, культура речи, речевая деятельность, текст.



LINGUO-DIDACTIC BASICS OF TEACHING NATIVE RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

T.M. Voiteleva

doctor of education, professor
of the Moscow State Regional University,
academician of the International Teacher's Training Academy of Science
Ph.: 8 (499) 267-65-54

The article deals with the introduction of subject «Native Russian Language» in the school curriculum. The objectives, tasks, foundations of content as well as principles of teaching native Russian language are considered.

Key words: native Russian language, teaching objectives, principles, speech culture, activity, text.

Язык теснейшим образом связан с психологическим складом того этноса, к которому он принадлежит; является основой самосознания, самореализации личности; развивает мышление, способности обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний, включая организацию учебной деятельности [1].

В настоящее время в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования внесены изменения, в соответствии с которыми выделена предметная область «Родной язык и родная литература» как самостоятельные, обязательные для изучения учебные предметы.

Родным языком русского народа, основой его духовной культуры является русский язык. Он формирует и объединяет нацию, связывает поколения, обеспечивает преемственность и постоянное обновление национальной культуры. Изучение родного языка и владение им – могучее средство приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, основной канал социализации личности, её приобщения к культурно-историческому опыту человечества. Это язык выдающихся мастеров слова А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и других отечественных писателей и поэтов. «Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название еще драгоценней самой вещи», – писал Н.В. Гоголь. «Самой большой ценностью» назвал родной язык академик Д.С. Лихачев.

Курс русского родного языка в школе имеет следующие цели [5]: воспитание гражданина и патриота, совершенствование коммуникативных умений и культуры речи, расширение знаний о явлениях и категориях современного русского литературного языка,

формирование и развитие умений опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, развитие проектного и исследовательского мышления. Родной язык как школьный предмет имеет первостепенное значение для обучающихся, является основой их интеллектуального, духовного, эстетического развития. Содержание обучения русскому родному языку соответствует содержанию основного курса, сопровождает и поддерживает его, в то же время имеет практико-ориентированный характер.

Как известно, дети овладевают родным языком через речевую деятельность, восприятие речи и говорение. Познание родного языка начинается со свободного пользования речью, которую слышит ребенок в естественных условиях (на улице, дома, в школе, по радио и т.д.). Качество этой речи связано с развивающим потенциалом речевой среды, который считается оптимальным, если речь соответствует нормам русского литературного языка. Из этого следует, что окружающая ребенка речевая среда должна обладать достаточными развивающими возможностями, обусловленными богатством речи и степенью его активности в процессе обучения речи.

В школе овладение родным языком приобретает *осознанный* характер, поскольку происходит целенаправленное знакомство с системой языка и особенностями использования языковых единиц в речи. Вводятся лингвистические и речеведческие понятия, лежащие в основе формирования лингвистического мышления и коммуникативных способностей обучающихся. Осознанное усвоение языкового материала в процессе активной деятельности обучающихся связано с реализацией общедидактического *принципа сознательности*.

Связи теории с практикой всегда уделялось большое внимание. Особую актуальность названный принцип приобрел в настоящее время в связи с усилением практической (коммуникативной) направленности обучения [4]. На уроках русского языка происходит не только усвоение теоретических понятий, терминов, но и формируются навыки речевой деятельности школьников: чтения, письма, составления связного высказывания в устной и письменной формах, т.е. происходит обучение использованию языковых средств в речевой практике. Основой названного подхода является межличностное общение (учитель–ученик, ученик–ученик), в процессе которого возникает мотив, потребность общения. Это обусловлено подготовкой школьников к полноценному речевому общению как в устной, так и в письменной формах. В соответствии с этим положением одним из ведущих следует считать *коммуникативный принцип*.

Индивидуальный подход к учащимся – это дидактический принцип, который предусматривает знание учителем психологии школьного возраста, уровня развития, способностей обучающихся, создание условий для активной деятельности каждого ученика. Учет индивидуальных особенностей школьников позволяет современному учителю решить одну из актуальных профессиональных задач – корректировать зону ближайшего развития обучающегося, уровень продвижения его в теме.

Известно, что любая деятельность имеет внутреннюю мотивацию. Как отмечает Н.Ф. Тальзина, деятельности «без мотива не бывает» [6, с. 12]. Реализация *мотивационного принципа* предполагает ответ на вопрос, как сохранить у школьников желание учиться. Таким образом, названный принцип является важным фактором успешного обучения, формирования устойчивого интереса школьников к учению.

Одним из важнейших лингвистических принципов, взятых на вооружение методикой обучения русскому родному языку, стал *функционально-семантический принцип*, основой которого является анализ и характеристика единиц языка с учетом их семантики и функциональной значимости в речи. Такой подход актуализирует все виды речевой деятельности обучающихся, позволяет формировать коммуникативную компетенцию. В качестве универсальной дидактической единицы для этой цели используется текст. С методической точки зрения текст целесо-

образно представить как продукт речемыслительной деятельности ученика в устной или письменной форме, реализованной в произведении словесности, которое обладает смысловой завершенностью и структурным единством [3, с. 18]. Текст рассматривается как интегрированная система, позволяющая увидеть взаимодействие единиц всех языковых уровней. Он объединяет все единицы языка в систему, делает их коммуникативно-значимыми [2]. Основными критериями отбора текстового материала для изучения русского родного языка является преобладание в нем сведений о русской культуре, традициях, важных исторических событиях, текстах, рассказывающих об известных личностях, прославивших Отчизну. Особое место занимают тексты о богатстве и красоте родного языка. Такие тексты призваны воспитать молодого человека с активной гражданской позицией, неразрывно связанной с формированием чувства любви к Родине, истории своего края, его культуре и литературе.

Основой работы по характеристике текста, выявлению функционирования единиц языка в речи является *текстовая деятельность* обучающихся, включающая в себя действия по *восприятию, порождению и интерпретации текста*, определяющая структуру коммуникативно-познавательного процесса. Текстовая деятельность направлена на формирование *текстовой компетенции*, основой которой является знание комплекса речеведческих понятий, владение единицами языковой системы и сформированная способность пользоваться ими в процессе восприятия и порождения речи. Основой восприятия как первого этапа развития связной речи является работа с готовым текстом, его анализ. На втором этапе проводится работа, связанная с процессом порождения речи. Работа с текстом предусматривает активизацию речемыслительной деятельности обучающихся, что является необходимым условием овладения всеми видами речевой деятельности: слушанием, чтением, говорением, письмом. Важно отметить, что чтение и анализ образцового текста формирует способности обучающихся не только воспроизводить авторский текст в устной или письменной форме, но и создавать свой, оригинальный, текст. Обращение к анализу текста в процессе изучения грамматических явлений позволяет научить школьников использованию определенных грамматических

категорий в построении собственного высказывания. Работа с текстом предполагается как исследовательская деятельность учащихся и позволяет строить учебно-воспитательный процесс так, чтобы достигать личностных, метапредметных и предметных результатов в комплексе. Таким образом, текст является не только дидактической единицей, средством обучения, но и ориентировочной основой для любого вида речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма.

Овладевая всеми видами речевой деятельности, обучающиеся приобретают способность использовать средства родного языка для общения в любой другой человеческой деятельности, что является показателем общей культуры и интеллектуального развития человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артамонова Е.И.* Модернизация педагогического образования в России в условиях XXI века // *Язык и актуальные проблемы образования: научные труды IV Международной научно-практической конференции.* 18 января 2019 г., Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой, МГОУ, МАНРО. – М.: ИУУ МГОУ, 2019. – С. 3–9.

2. *Воителева Т.М.* Теория и методика обучения русскому языку. – М., 2006.

3. *Гальперин Р.Я.* Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.

4. *Герасименко Н.А.* Коммуникативная грамматика // *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Русская филология. – 2017. – № 2. – С. 136–138.

5. Примерная программа по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования // *Реестр примерных основных общеобразовательных программ Министерства образования и науки Российской Федерации.*

6. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. – М., 1983.

REFERENCES

1. *Artamonova Ye.I.* Modernization of Pedagogical Education in Russia under Conditions of XXI // *Language and Actual Problems of Education: Scientific Works of the IV International Scientific and Practical Conference.* January 18, 2019, Moscow, MRSU / ed. by Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova; MRSU, the International Teacher's Training Academy of Science. – M.: Informative and Publishing Office of MRSU, 2019. – P. 3–9.

2. *Voiteleva T.M.* Theory and Methods of Teaching Russian Language. – M., 2006.

3. *Galperin R.Ya.* Text as Object of Linguistic Study. – M., 1981.

4. *Gerasimenko N.A.* Communicative Grammar // *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Russian Philology.* – 2017. – № 2. – P. 136–138.

5. Approximate Program for Subject «Native Russian Language» for Educational Establishments Implementing Basic General Education Programs // *Register of Approximate Basic General Education Programs of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.*

6. *Talyzina N.F.* Formation of Cognitive Activity of Students. – M., 1983.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ УМЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМА ОТБОРА ПОКАЗАТЕЛЕЙ

И.Ю. Гац

*доктор педагогических наук, профессор
Московского государственного областного университета,
академик Международной академии наук педагогического образования
Тел.: 8 (964) 639-67-73; e-mail: elita122@yandex.ru*

Цель статьи – обоснование наиболее устойчивых показателей развития познавательных умений школьников в повседневной работе по русскому языку. В качестве результата представлена следующая группа показателей: восприятие текста упражнения как лингвистической зада-



чи; умение осмысленно подбирать примеры и объяснять значение языкового факта; способность включить изучаемое явление в структуру и содержание текста; степень самостоятельности решения лингвистической задачи.

Ключевые слова: познавательные умения школьников, метапредметные результаты, образовательные результаты по русскому языку.

COGNITIVE SKILLS OF SCHOOLCHILDREN AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: INDICATOR SELECTION PROBLEM

I.Yu. Gats

doctor of education, professor
of the Moscow State Regional University,
academician of the International Teacher's Training Academy of Science
Ph.: 8 (964) 639-67-73; e-mail: elita122@yandex.ru

The purpose of the article is defined as the substantiation of the most stable indicators of development of cognitive skills of schoolchildren in everyday work at the Russian language lesson. As a result, a group of indicators is presented: the perception of the text of the exercise as a linguistic problem; the ability to intelligently select examples and explain the meaning of linguistic / speech fact; the ability to include the studied linguistic phenomenon in the structure and content of the text; the degree of independence of the solution of the linguistic problem.

Key words: cognitive skills of schoolchildren; metasubject educational results; subject educational results in Russian language.

Введение. Направленность современного школьного курса русского родного языка на развитие когнитивных умений обучающихся связывается с фундаментальным положением психологии: владение языком обеспечивается когнитивными структурами и проявляется исключительно в коммуникации [1–7]. Когнитивный уровень проявляется в человеческой способности к познанию, осуществлению сознательной деятельности. Исходя из этой методологической посылки, в предпринятом исследовании по проблеме лингвистической подготовки школьников особое внимание уделено развитию и формированию мыслительных, познавательных способностей школьников. Исследовательский интерес – в определении постоянных для каждого урока показателей оценки познавательных способностей у современных школьников. На основе теоретического анализа лингвометодических исследований мы предположили, что вовлечённость обучающихся в разработку показателей оценивания собственной лингвистической деятельности, собственного продвижения мотивирует их к формированию когнитивных механизмов и структур. В логике нашего рассуждения показателем познавательных умений на уроке русского языка следует рассматривать как образовательный результат.

Цель статьи. Цель статьи заключается в представлении промежуточного результата методического поиска. Предполагается определить те основания, по которым можно выделить постоянные показатели, которые будут применяться непосредственно на уроке русского языка и позволят выявить уровень познавательной деятельности обучающихся.

Методология и методы исследования. В качестве основных методов научного познания были избраны: метод теоретического анализа исследований последнего пятилетия по лингвометодике и метод моделирования отдельных элементов учебно-языковой деятельности школьников. Обзор научных источников, отражённых в конце статьи, подтвердил наше предположение специалистов о возросшем интересе к когнитивному содержанию предмета «Русский язык». Сегодня обсуждение учёных-лингводидактов фокусируются, по корректному определению А.Д. Дейкиной, вокруг «недостаточного внимания к использованию в полной мере когнитивных приёмов в практике преподавания; целевых установок на тестовый контроль, стандартизирующих процедуру по формальным признакам; ведущей линии на коммуникативную компетенцию без учёта природы языкового явления, проявляющейся в сово-

купности трёх сторон: его семантики, структуры и функции» [4, с. 207].

Для оценки развития познавательных процессов школьников на уроке русского языка применяются лингвистические задачи, о чём автору статьи уже приходилось рассуждать в предшествующих публикациях.

Структура лингвистической задачи включает четыре компонента:

1) лингвистическое задание, которое выражается глагольными формами (*понаблюдаем, сравним, сопоставим, установим, определим*);

2) деятельностная цель (*ради чего выполняется задание; как оно связано с содержанием темы; какой способ языковой и/или речевой деятельности мы осваиваем?*);

3) само лингводидактическое содержание – текст упражнения (связный текст, деформированный текст, графические элементы, языковые или речевые таблицы, изображения);

4) результат деятельности (создание собственного текста – самого главного продукта на уроке русского языка).

В логике нашего рассуждения требуется расширительное понимание результата учебно-языковой деятельности – определение качества результата. Здесь у учителя возникают препятствия, которые определяются и внешними (например, необходимость соблюдения темпа урока; значительный объём лингвистического и речевого содержания учебного занятия; адекватное портрету аудитории распределение дифференцированной работы учащихся), и внутренними (например, отсутствие у учеников заинтересованного отношения к учебно-языковому исследованию; отставание школьников в рамках освоения лингвистического материала; их рассредоточенное внимание) факторами. Преодолеть барьеры позволят совместные действия учеников и учителя по определению показателей качества деятельности, не изменяемые в зависимости от содержания языковой или речевой практики на конкретном уроке. Как показывает опыт, школьники откликаются на подобные задания, вовлекаются в обсуждение и разумно формулируют, к какому эталону следует им стремиться. Выработать привычку оценивать качество решённой лингвистической задачи – значит установить в сознании ученика зависимость между изу-

чаемыми в данный момент элементами языковой системы и принципом коммуникативной целесообразности при построении рассуждения металингвистического характера, между изучением родного языка и метапредметными результатами.

Достоверно доказано и является общепризнанным, что надёжный фактор, по которому определяется уровень познавательной активности, – способность ученика к проведению информационно-интеллектуальных операций. Следовательно, первый шаг, совершаемый учениками совместно с учителем, – установить, какое именно слово станет ключевым в определении предстоящей учебно-языковой деятельности: *анализ* – понаблюдать, проанализировать; *синтез* – разработать, сделать вывод, реконструировать, воссоздать, создать; *конкретизация* – самостоятельно привести пример; *обобщение* – выявить закономерность или объединяющий грамматические явления признак, принцип, на основе которого в языке существует конкретное явление. Значит, первым показателем познавательных умений определяем показатель «*восприятие текста упражнения как лингвистической задачи*» (правильно определить умственную форму действия).

Установление второго показателя, оцениваемого непосредственно на уроке русского языка, связывается с механическим или осознанным выполнением учебно-языкового действия, применением рационального учебного действия. Правильный подбор примеров, речевых иллюстраций, языковых подтверждений отражает уровень мыслительных процессов. К традиционным лингвистическим задачам относятся формулировки следующего вида: *замените повторяющиеся слова в тексте; найдите неудачно использованные словосочетания / неудачно построенные предложения; постройте словосочетания и на этих примерах докажите многозначность имён прилагательных; можно ли, не заглядывая в словарь, предположить из какого языка заимствованы слова «тетрадь», «рынок», «чугун»? Частая смена мыслительных действий потребует при решении грамматико-орфографических задач или при подборе синтаксических синонимов. Вторым показателем познавательных умений определяем показатель «*умение осмысленно подби-**



рать примеры и объяснять значение языкового/речевого факта».

Бесспорно, важный показатель умственного развития ребёнка – способность к переносу освоенного нового приёма. Здесь можно оценить способность через количество правильных решений лингвистической задачи (количество/отсутствие орфографических, пунктуационных, грамматических, речевых, стилистических ошибок). Но в аспекте современного взгляда только качество собственного текста может служить показателем развития мыслительных способностей: «работа с текстом будет заключаться, с одной стороны, в декодировке смысла и решении тем самым познавательной задачи, а с другой стороны, в реализации подобных задач в репродуцируемом или создаваемом школьником речевом произведении» [7, с. 160]. Поэтому полагаем, что на каждом уроке в таблице оценивания будет показатель «способность включить изучаемое лингвистическое явление в структуру и содержание текста».

Заинтересованность в саморазвитии, стремление к преодолению интеллектуального затруднения – существенный показатель не только развитости умственных способностей, но и самостоятельности. Самостоятельный поиск лингвистической информации, определение функции исследуемого языкового явления в высказываниях разного типа и стиля речи, установление уместности употребления языковой единицы, выражение собственного эмоционально-оценочного отношения к прочитанному или услышанному отражают подвижность познавательных процессов. Поэтому четвёртый обязательный показатель – «степень самостоятельности решения лингвистической задачи».

Каждый из четырёх обязательных показателей раскрывается через критерии, которые хорошо известны и учителю, и ученикам (например: справился с решением лингвистической задачи / не справился с решением лингвистической задачи / справился частично; могу самостоятельно решить лингвистическую задачу без опоры / могу решить лингвистическую задачу только с опорой / не могу самостоятельно решить лингвистическую задачу).

Результаты исследования. Результатом промежуточного исследования представляем группу обоснованных показателей оценива-

ния познавательных умений школьников. Эти показатели позволяют установить обратную связь учителя с учеником на уроке русского языка, включить его в совместную интеллектуально-преобразовательную деятельность, системно поддерживать привычку в самооценивании качества решённых лингвистических задач. Помочь ученику оценить самостоятельно сдвиг в саморазвитии, выработать к этому потребность означает залог успешности профессиональной деятельности педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н. Когнитивный и коммуникативный аспекты в обучении синтаксису русского языка в основной общеобразовательной школе // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: монография. – М.: Спутник+, 2017. – С. 105–113.
2. Герасименко Н.А. Интеллектуализация как объективный процесс функционирования современной русской речи // Рациональное и эмоциональное в русском языке: сб. научн. тр. / отв. ред. Н.Б. Самсонов. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – С. 414–416.
3. Герасименко Н.А. Язык современного человека: глагольное сказуемое // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М.: МАНПО, 2017. – С. 448–453.
4. Дейкина А.Д., Скрябина О.А. От готовности мысли к формированию языкового и речевого действия (о когнитивной составляющей действия) // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – Р-на/Д, 2017. – С. 206–212.
5. Папуша И.С. Развитие культуры речи студентов в когнитивном аспекте // Язык и актуальные проблемы образования / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: МАНПО, 2018. – С. 133–137.
6. Папуша И.С. Сложное синтаксическое целое как средство формирования концептуального мышления студентов-нефилологов // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 5. – С. 135–138.
7. Черепанова Л.В. Формирование универсальных учебных действий при обучении русскому родному языку в средней школе. – М., 2015.

REFERENCES

1. *Aleksandrova O.M., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N.* Cognitive and Communicative Aspects in Teaching Syntax of Russian Language at Middle School // *Modern Trends in Development of Methods of Teaching Russian Language: Monograph.* – М.: Sputnik+, 2017. – P. 105–113.

2. *Gerasimenko N.A.* Intellectualization as Objective Process of Functionality of Modern Russian Speech // *Sustainable and Emotional Aspects in Russian Language: Collection of Scientific Works / editor-in-chief N.B. Samsonov.* – М.: Informative and Publishing Office of MRSU, 2017. – P. 414–416.

3. *Gerasimenko N.A.* Language of Modern Human: Verbal Predicate // *Professionalism of Teacher: Essence, Content, Development Prospects.* – М.: the International Teacher's Training Academy of Science, 2017. – P. 448–453.

4. *Deykina A.D., Skryabina O.A.* From Thought Availability to Formation of Language and Speech Acts (on Cognitive Act Component) // *News of the Southern Federal University. Philological Sciences.* – R-on/D, 2017. – P. 206–212.

5. *Papusha I.S.* Development of Speech Culture of Students in Cognitive Aspect // *Language and Actual Problems of Education / ed. by Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova.* – М.: the International Teacher's Training Academy of Science, 2018. – P. 133–137.

6. *Papusha I.S.* Complex Syntactic Unity as the Means of Conceptual Thinking Formation of Non-Philologist Students // *Pedagogical Education and Science.* – 2017. – № 5. – P. 135–138.

7. *Cherepanova L.V.* Formation of Universal Educational Actions in Teaching Native Russian Language at Secondary School. – М., 2015.

«КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК БАЗОВАЯ ДИСЦИПЛИНА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

И.С. Паныша

*доктор филологических наук,
заведующий кафедрой культуры речи и риторики
Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (903) 141-77-42; e-mail: lastotchka@flexuser.ru*

В статье рассмотрены вопросы, связанные с особенностями преподавания студентам-нефилологам учебной дисциплины «Культура речи». Обоснованы позиции, благодаря которым развитие речи в высшем учебном заведении должно качественно отличаться от предшествующего процесса в общеобразовательной школе. Намечены возможности развития культуры речи языковой личности до уровня языковой компетенции адекватного выбора.

Ключевые слова: культура речи, адекватный выбор, декодирование смыслов, когнитивное понимание.

«SPEECH CULTURE» AS BASIC DISCIPLINE IN TEACHING OF NON-PHILOLOGIST STUDENTS

I.S. Papusha

*doctor of philology, head of the Department Culture of Speech and Rhetoric
of the Moscow State Regional University
Ph.: 8 (903) 141-77-42; e-mail: lastotchka@flexuser.ru*

The article deals with issues related to the peculiarities of teaching non-philologists to students of the discipline «Culture of Speech». Substantiated positions due to which the development of speech in higher education should be qualitatively different from the previous process in secondary school. The possibilities of developing a culture of speech of a language personality to the level of language competence of an adequate choice are outlined.

Key words: culture of speech, adequate choice, meaning the decoding, cognitive understanding.

Учебная дисциплина «Культура речи» («Русский язык и культура речи»), преподаваемая в высших учебных заведениях для студентов-нефилологов, на наш взгляд, должна стать одной из тех дисциплин, на базе которых только и возможно формирование комплекса предписанных компетенций, потому что *«родной язык – это могущественная сфера второй сигнальной системы, это средство отвлеченного мышления, без всестороннего развития которого не может быть никаких наук»* (выделено нами. – И.П.)» [9, с. 458].

Главной задачей всех языковых дисциплин в высшем учебном заведении для студентов-нефилологов, на наш взгляд, должна стать задача развития когнитивного понимания с рефлексией и достижение языковой личностью уровня адекватного выбора. На сегодняшний день эта учебная дисциплина в большинстве вузов страны преподаётся в первом семестре первого курса и в большинстве учебных планов той или иной специальности включена в вариативную часть, которая как компонент образовательного учреждения обеспечивает реализацию факультативных дисциплин, модульных занятий, практикумов и т.п. Понимаем это так: учебная дисциплина с большой долей вероятности может войти / не войти в состав вариативной части. Но если она и вошла, то не обязательно её преподавание, так как обучающийся в силу своего индивидуального запроса в праве её не выбрать.

Положения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по дисциплине «Культура речи» («Русский язык и культура речи») содержат следующие рекомендации (выборочно): «Стили... Нормативные, коммуникативные, этические аспекты... Реклама... Оратор и его аудитория». Возникает вопрос о предмете учебной дисциплины «Культура речи», потому что определение понятия «культура речи», соответствующее, например, коммуникативному аспекту находим у известного современного лингвиста Е.Н. Ширяева: «...это такой **выбор** и такая организация **языковых средств** (выделено нами. – И.П.), которые... позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [11, с. 9].

Но чаще всего доминируют в определении предмета «Культуры речи» как учебной дисциплины нормы литературного языка. Но нормы литературного языка уже ставились во главу угла при подготовке учащегося к ЕГЭ. «При этом, как кажется, остается в тени всех этих важных вопросов самый главный вопрос: вопрос о том, насколько точно все мы, говорящие по-русски, понимаем то и только то, что стоит за словами, предложениями и текстами, которые мы читаем и/или слышим» [5]. На наш взгляд, проблема «правильно» / «неправильно» относительно написания или произношения того или иного слова должна стать исключительно проблемой самого студента, так как занятия в вузе уже ничего не прибавят, если заниматься развитием речи учащегося высшей школы в нормативном аспекте. «Мы говорим и пишем по-русски не ради демонстрации нашего умения говорить и писать без ошибок или ставить ударения на нужный слог, а для того, чтобы передать смысл. Соблюдение правил – пусть и очень важное, но **условие** разумных речевых действий. Цель же этих действий – в ясном понимании того, какая реальность кроется за словами» [5]. В вопросах литературной нормы надо следовать постулату А.М. Пешковского: «Нормой признаётся то, что было, и отчасти то, что есть, но отнюдь не то, что будет» [7, с. 7]. И тогда главной задачей дисциплины «Культура речи» в высшем учебном заведении станет «вопрос о том, насколько эффективно все мы, говорящие по-русски, умеем **выбирать** (выделено нами. – И.П.) именно то из разнообразнейших средств русского языка, чтобы выразить свою мысль в полном соответствии и с отражаемой реальностью, и с нашей её оценкой, и с нашим отношением к читателю/собеседнику» [5]. И не только выразить свою мысль, но и воспринять чужую мысль (автора/собеседника).

Но чтобы вывести языковую личность на уровень адекватного выбора, студента-нефилолога надо учить конструктивной рефлексии. Если в результате занятий по развитию речи в вузе у учащегося появятся умения оценивать собственное мышление, контролировать и анализировать мысленный поток, возможность делать осознанный выбор, значит, начнёт меняться качество ког-

нитивного понимания. Представляет интерес ответ профессора Т.В. Черниговской на вопрос о том, как тренировать мозг: «Мозг должен тяжело работать. Тяжело – ключевое слово. Мозгу должно быть трудно. Книга, которая может быть для кого-то легкая, но для вас она сложная. Фильм, который вы не понимаете. Значит, вы будете думать, читать критику. Или спектакль, где не ясно, что хотел сказать режиссер. В таком случае мозг будет занят работой. Не нужно искать трюки, которые улучшают мозг. Их нет. Эти трюки – сама жизнь» [10]. Все ключевые слова этого высказывания связаны с понятием «речь»: *читать книгу, читать критику, хотел сказать*.

В эпоху Интернета, социальных сетей, гаджетов, СМС в обществе доминирует уже не стереотип мышления, а клиповое мышление, которое постепенно замещает понятийное мышление. Носители языка/речи, усваивая готовые образы и суждения, успевают лишь фиксировать полученные установки, а времени на размышление, т.е. на рефлекссию, у них нет. Возросший в разы поток получаемой информации провоцирует её восприятие, обработку и «утилизацию» на более высокой скорости, в результате чего мозг «скользит» по поверхностным смыслам, а объём долговременной памяти постоянно уменьшается. Носителям такого мышления свойственен языковой минимализм, им трудно формулировать свои мысли, прочесть и проанализировать объёмный текст, выявить причинно-следственные связи. Сознание носителей языка/мышления всё больше становится фрагментарным, «мозаичным», где кубиками этой мозаики становятся мемы – цитаты из Интернета, кинофильмов, мультфильмов; часто повторяемые фразы («дежурные» на ту или иную ситуацию), афоризмы, слоганы, лозунги, идеологемы и т.п. Клиповое сознание получает огромное количество информации без «многослойных» и многогранных смыслов, позволяющих обрести субъективность индивидуального продуцирования/восприятия, которая опирается «на объективность языковых единиц, отражающих внеязыковую действительность, так как она сформирована в нашем языковом сознании» [2, с. 181].

Из выявленных психологами пяти форм рефлексии преподаватели предмета «Культу-

ра речи» в вузе должны развивать у учащихся логическую рефлекссию, направленную на познавательные процессы и связанную с анализом и оценкой особенностей мышления, внимания, памяти, и когнитивную рефлекссию, направленную на анализ содержания и качества знаний [3]. Анализ содержания речи (своей и чужой) напрямую связан с процессами кодирования/декодирования смыслов. И.М. Кобозева в своём исследовании смысла показала «отчетливую тенденцию к противопоставлению значения как закрепленного за данной единицей языка относительно стабильного во времени и инвариантного содержания, знание которого входит в знание языка, смыслу как связанной со словом информации, изменчивой во времени, варьирующейся в зависимости от свойств коммуникантов, знание которой не обязательно для знания языка» [4, с. 184]. Можно предположить, что до четвёртого уровня развития языковой личности речь развивается как средство работы носителя языка со значением, т.е. в рамках языковой системы, где значение равно поверхностным смыслам, а декодирование глубинных смыслов возможно на уровнях адекватного выбора и адекватного синтеза, когда уже можно говорить о культуре речи.

Усвоение норм литературного языка как одного из регистров системы языка – прерогатива программы средней школы, а учащийся вуза, приобретая способность рефлексировать на информацию, должен преодолеть условности (нормативные, клиповые, «мемовые», шаблонные и т.п.) и уложить в сознании тот факт, что норма «ограничивает использование языковых единиц и их сочетаний; живые потребности речевого употребления заставляют постоянно прорывать цепь этих ограничений, используя возможности, заложенные в языковой системе» [6, с. 18], а «объективных критериев для суждения о том, что “правильно” и что “неправильно”, нет... в языке “все течёт”» [7, с. 7].

В РУДН при введении в учебный процесс в начале 2000-х гг. дисциплины «Русский язык и культура речи» в круг обязательных коллектив авторов выдвинул очень справедливую причину: «недостаточное осознание учащимися роли языка в формировании и развитии личности. Чаще всего люди не за-



думываются над тем, что язык – это бесценный дар, с помощью которого они познают окружающий мир, что язык – это отражение национальной культуры, без знания которой человек не может себя чувствовать уверенно в современном обществе. Не будем забывать и о том, что язык и культура – понятия взаимосвязанные и взаимообусловленные» [1].

Культура речи возможна только на уровне адекватного выбора после того, как освоены нормы литературного языка, трудности применения речевых норм, этические нормы общения – всё, что связано с интеллектом, комбинаторикой, моделями поведения. Понятийное сознание начинается с рефлексии – обдумывания содержания, его анализа, выстраивания причинно-следственных связей, расширения ассоциативных и семантических полей. Полагаем, что к этому в высшей школе обучающегося должна побуждать учебная дисциплина «Культура речи». «Язык – средство воспитания смысла, понимания истории, чувства гармонии мира» [8], что особенно актуально при обучении студентов-нефилологов, имеющих последнюю возможность внешнего стимулирования развития речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будильцева М.Б., Пугачёв И.А., Царёва Н.Ю., Варламова И.Ю. Курс лекций по дисциплине «Русский язык и культура речи» в РУДН. – URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=1595&p=18019> (дата обращения: 5.02.2019).
2. Герасименко Н.А. Соотношение объективного и субъективного компонентов смысла в бисубстантивных предложениях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: русская филология. – 2012. – № 4. – С. 177–181.
3. Голубева М.В. Рефлексия: что это в психологии? – URL: <https://psychologist.tips/2386-refleksiya-chto-eto-v-psihologii-opredelenie-i-formy.html> (дата обращения: 1.02.2019).
4. Кобозева И.М. «Смысл» и «значение» в «наивной семиотике» // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1994.
5. Милославский И.Г. Говорим правильно по смыслу или по форме? – М.: АСТ, 2013. – URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazov>

[/yazykoznanie/171735-2-igor-miloslavskij-govorim-pravilno-po-smyslu-ili-po-forme.html#text](http://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/yazykoznanie/171735-2-igor-miloslavskij-govorim-pravilno-po-smyslu-ili-po-forme.html#text) (дата обращения: 8.02.2019).

6. Панов М.В. Труды по общему языкознанию и русскому языку. – Т.2 / под ред. Е.А. Земской, С.М. Кузьминой. – М.: Языки славянской культуры, 2007.

7. Пешковский А.М. Объективная и нормативная точки зрения на язык. – М.: URSS, 2019.

8. Рождественский Ю.В. Хорош ли русский язык? – URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_179.html (дата обращения: 8.02.1019).

9. Фигуровский И.А. Избранные труды / отв. ред. проф. Г.Д. Фигуровская. – Елец: ЕГУ, 2004.

10. Черниговская Т.В. Как тренировать мозг? – URL: https://philologist.livejournal.com/10692099.html?utm_referrer=https:%2F%2Fzen.yandex.com (дата обращения: 8.02.2019).

11. Ширяев Е.Н. Что такое культура речи // Мы сохраним тебя, русская речь. – М.: Наука, 1995. – С. 9–10.

REFERENCES

1. Budiltseva M.B., Pugachyov I.A., Tsaryova N.Yu., Varlamova I.Yu. Series of Lectures for the Discipline «Russian Language and Speech Culture» in RUDN. – URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=1595&p=18019> (access date: 5.02.2019).
2. Gerasimenko N.A. Correlation of Objective and Subjective Components of Sense in Bisubstantive Sentences // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Russian Philology. – 2012. – № 4. – P. 177–181.
3. Golubeva M.V. Reflection: What Is It in Psychology? – URL: <https://psychologist.tips/2386-refleksiya-chto-eto-v-psihologii-opredelenie-i-formy.html> (access date: 1.02.2019).
4. Kobozeva I.M. «Sense» and «Meaning» in «Naive Semiotics» // Logical Language Analysis. Cultural Concepts. – М.: Nauka, 1994.
5. Miloslavskiy I.G. Do You Speak Correctly in the Context of Sense or Form? – М.: AST, 2013. – URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/yazykoznanie/171735-2-igor-miloslavskij-govorim-pravilno-po-smyslu-ili-po-forme.html#text> (access date: 8.02.2019).



6. *Panov M.V.* Works on General Language Science and Russian Language. – V. 2 / ed. by Ye.A. Zemskaya, S.M. Kuzmina. – M.: Yazyki slavyanskoj kultury, 2007.

7. *Peshkovskiy A.M.* Objective and Normative Points of View for Language. – M.: URSS, 2019.

8. *Rozhdestvenskiy Yu.V.* Is Russian Language Good? – URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_179.html (access date: 8.02.1019).

9. *Figurovskiy I.A.* Selecta / editor-in-chief, professor G.D. Figurovskaya. – Yelets: the Yelets State University, 2004.

10. *Chernigovskaya T.V.* Brain Training. – URL: https://philologist.livejournal.com/10692099.html?utm_referrer=https:%2F%2Fzen.yandex.com (access date: 8.02.2019).

11. *Shiryayev Ye.N.* What Is a Speech Culture? // We Will Save You, Russian Speech. – M.: Nauka, 1995. – P. 9–10.

СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ

Е.С. Антонова

*доктор педагогических наук, профессор
Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (495) 482-30-78*

Статья посвящена проблемам полиэтнических классов: включение детей-билингвов в изучение программы предмета «Русский родной язык» требует создания новых технологий – специальных приемов обучения. Рассматриваются некоторые особенности содержания уроков русского языка, смысловое чтение, а также приемы работы с учениками, для которых русский язык не родной.

Ключевые слова: дети-билингвы, речевая деятельность, текст, задачи обучения, приемы обучения, смысловое чтение.

LOGICAL READING AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS WITH BILINGUAL CHILDREN

Ye.S. Antonova

*doctor of education, professor
of the Moscow State Regional University
Ph.: 8 (495) 482-30-78*

The article is devoted to the problems of polyethnic classes: the inclusion of bilingual children in the study of the program of the subject «Russian native language» requires the creation of new technologies-special teaching methods. Some features of the content of the Russian language lessons, semantic reading and methods of work with students for whom the Russian language is not native are considered.

Key words: bilingual children, speech activity, text, learning the objectives, techniques of training, semantic reading.

Проблема обучения детей-билингвов остается одной из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка. Выявление трудностей обеспечения иноязычных школьников учебниками, специальными методиками и средствами обучения основывается на изучении практики полиэтнических классов, появившихся в большом

количестве в последнее десятилетие на территории Российской Федерации. Проблемы межъязыковой фонетической интерференции, скудный словарный запас детей, изучающих несколько языков одновременно, в разные периоды их развития, смешение языков в семье и социуме – все это влияет на общую картину успеваемости конкретного

ребенка и часто вызывает отставание в его речевом развитии (как реальное, так и мнимое). Например, анализируя устные ответы и письменные работы учащихся 5-х классов, исследователи (Т.Т. Михеева, Н.Я. Ушакова, Е.А. Хамраева и др.) выделяют среди самых распространенных ошибок детей-билингвов следующие:

- в определении рода имен существительных (*Там был у меня одна мяч*);
- в образовании падежных форм (*На рынке было много огурыцы*);
- в образовании форм единственного/множественного числа (*Наши кошка бегала от ихних мальчик*);
- в употреблении предлогов (*Потом мы пришли в базар*);
- при употреблении глаголов движения (*Я пришла в Россию из Ташкент жить на город Санкт- Петербург*);
- при постановке ударения;
- при подборе однокоренных слов (*водитель – водный – завод*);
- в морфемном разборе (выделение морфем);
- в различении твёрдости-мягкости согласных (*малчик, уселься*) [2–4].

Бедность лексического запаса, многочисленные повторы, тавтология, однообразие синтаксических конструкций – вот лишь небольшой список проблем, с которыми сталкиваются учителя в общеобразовательной школе.

В соответствии с этим традиционно учителю рекомендуется выбирать следующие типы заданий: списать текст, подготовиться к выразительному чтению, расставить ударение в словах, выписать незнакомые слова, дать им определение, поделить слова на слоги, определить части речи, род имен существительных, выделить морфемы и т.д. Если уровень знания русского языка слишком низок, начинать предлагают со списывания простейших текстов и объяснения новых слов [3].

Беспомощность таких рекомендаций очевидна: обучение в полиэтнических классах сводится к известным традиционным методикам, разработанным для коррекционных классов. Однако набирает силу тенденция использования для обучения детей-билингвов

технологий, разрабатываемых специалистами в области русского языка как иностранного. Исследуя различные авторитетные источники по данной теме (Е.А. Хамраева, С.М. Цейтлин, Т.Б. Михеева и др.), мы обнаруживаем, что большинство авторов сходятся в том, что эффективный отбор и представление языкового материала на уроке русского языка в полиэтническом классе соответствуют методикам коммуникативного обучения языку, которые обуславливают практическую направленность освоения русского языка как иностранного, т.е. обеспечивают необходимый функциональный подход к отбору текстов, изучение лексики и грамматики на образцах речи, ситуативность в построении диалогов. Коммуникативная направленность методики последние годы активно доказывает, что эффективным методом на уроке русского языка становится смысловое чтение.

На основе популярных методик и результатов собственных наблюдений в школьном обучении мы разработали следующие технологии работы с детьми-билингвами на каждом уроке:

I. Текстовая деятельность: смысловое чтение (сначала учителем, а затем детьми):

- вслух для инофонов: уловить музыку речи, ее ритм, роль ассонансов и аллитераций для проникновения в текст или ощущения «материи» другого языка;
- чтение молча параллельно с прослушиванием аудиозаписи данного текста для тренировки произношения;
- словарная работа: узнавание лексем по их морфемам (**барабанить, трубить, зайчик, стульчик, открыть, отдать, зайти за угол, въехать в город** и т.п.);
- герменевтический анализ прочитанного текста: специальный анализ направлен на «сборку содержания», осмысление языковых единиц, возникающих при интерпретации читаемого и понимаемого текста [1]. С этой целью дети осмысленно применяют виды языкового разбора как инструмент познания;
- написание сжатого изложения, выборка определенной сюжетной линии, отбор образа;
- интерпретация (сочинительство) на основе прочитанного: для рассказа от лица персонажа («его глазами») или друга, или прохожего, случайного наблюдателя и т.п.

Смысловое чтение – всегда разговор с тем, кто написал текст, – автором, который очень хотел сказать что-то важное, и задача читателя – его понять. Для билингвов важно еще и наличие иллюстрации (видеоряда).

Как настоящие ученые, в ходе чтения и понимания текста ученики оформляют «Лист исследования»: записывают свои наблюдения в таблицу – ЧТО (смыслы) и КАК (языковые единицы) автор выражает свои мысли и чувства словами, специальными приемами (эпитетами, метафорами, риторическими вопросами, знаками препинания и т.п.).

Приведем пример.

Путешествие в Страну Читателей

Валентин Берестов.

За уши Зайца несут к барабану.

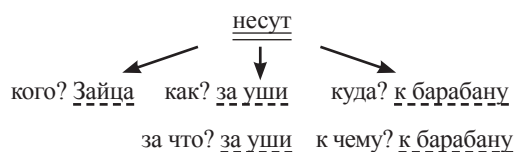
Заяц ворчит: Барабанить не стану!

Нет настроения, нет обстановки.

Нет подготовки, не вижу морковки.

1. *Первичное понимание:* читаем текст полностью и записываем первые мысли и чувства, которые возникли у читателя (фиксируем основные гипотезы на доске).

2. *Анализ текста* (см. «Лист исследования»). Разбираем первое предложение: односоставное, неопределенно-личное (можем восстановить, кто это делает – люди, дрессировщики, работники цирка и т.п., но автору не это важно. Любой, кто больше и сильнее, может взять беспомощное существо (за уши! – унизительно, больно, неприятно) и заставить... А вот и нет: беззащитный Заяц возражает. Да, он не может ответить силой, поэтому и его характер автор передает через значение глагола «ворчит» (негромко, «себе под нос»), но в надежде, что услышат, иначе было бы бесполезно перечислять вполне разумные доводы о том, что следует по-другому обращаться с «артистом».



Если разбирать предложение синтаксически, то открывается вариативность: к двум членам предложения можно задать семантические вопросы как дополнения, так и обстоятельства. Синкретизм синтаксического значения данных слов расширяет границы понимания стихотворения. Богатство смыслов создает дополнительную возможность посмотреть на детали текста с разных точек зрения. Таковы обстоятельства (образа действия и места) – и потому *заяц ворчит...* Или это автор дополнительными грамматическими значениями падежей заставляет читателя задуматься: зачем так? А Заяц оказывается настоящим «педагогом»: он предлагает практически научную систему того, как должно быть организовано «выступление» (или обучение? или общение?) слабого зависимого персонажа. И дети улавливают прием олицетворения, который здесь применяет автор («как в баснях, как в сказках»), чтобы сказать взрослым – таким сильным и умным: насилие не даст хороших результатов. По-хорошему – это с мотивацией и стимулом, с организацией условий и подготовки. Получается, что Валентин Берестов не просто поэт, он еще и внимательный наблюдатель, и тонкий педагог.

3. *Вторичное понимание* (после анализа, «следы» которого размещаются в Листе исследования). Формулируем то, что поняли при внимательном чтении, задействовав все виды языкового разбора (должно быть отражено в «Листе исследования»). Пытаясь понять автора, его замысел, его идею, мы приходим к более глубокому пониманию содержания текста и записываем рядом с теми мыслями, которые высказали после первичного понимания:

«Первое» понимание	«Второе» понимание
О Зайце О ленивом Зайце О Зайце-барабанщике О том, что Заяц неприятно (больно, грустно...)	Заяц не ленивый. Насильно заставлять – бесполезно (это жестоко и непродуктивно)
Это тема стихотворения	Это идея стихотворения

II. Речевая деятельность: организация урока с обязательным включением упражнений на развитие речи и мышления:

- инофонам рекомендуются «Минутки чистоговорок» или скороговорок. Например:



Чистоговорка	Скороговорка
<p><i>Ба-ба-ба, ба-ба-ба – Мама, мама, вон труба! Бу-бу-бу, бу-бу-бу – Ты и мне купи трубу! Бе-бе-бе, бе-бе-бе – Потрубил я на трубе. Ба-ба-ба, ба-ба-ба – Не нужна уже труба!</i></p>	<p><i>Нет абрикоса, кокоса, редиса, Палтуса, уксуса, кваса и риса, Компаса нет, баркаса и троса, Термоса, пресса, индуса-матроса, Баса нет, вкуса, веса и спроса, Нет интереса – нет и вопроса. (Здесь в то же время важна работа с лексическим значением слов!)</i></p>
<p>– [П]! – Мы губы сложим вместе – [П]! – Мы выдохнем порезче! – [П П П]! – Пыхтим мы глухо, Нету голоса у звука!</p>	<p><i>Сеня вез воз сена. [с'эн'а в'оз воз с'эна] (Здесь уместно сравнение слышимого и написанного для профилактики правописания).</i></p>

Методические рекомендации к данному упражнению:

- попросите учеников во время проговаривания стиха ритмично отбивать мяч от пола или от стены;
- попробуйте поиграть в паре «ученик–ученик», по очереди произнося строчки из скороговорки;
- задайте ритм скороговорке, хлопая в ладоши;

- проведите соревнование, кто быстрее проговорит скороговорку и не собьется;
 - смысловое чтение на уроках с детьми-билингвами подразумевает различные упражнения, позволяющие сравнивать, сопоставлять, группировать и т.п. факты русского языка и одновременно расширять лексический запас активного словаря учащегося:

Лексико-морфологические упражнения	
<p><i>Волк, лиса, медведь, белка, Барсук, рысь, тигр, мышь, лось</i> (Выберите картинки с изображением каждого животного и положите около слова, которое его называет)</p>	<p><i>Труба, скрипка, рояль, балалайка, дудка, Тромбон, контрабас, свирель, арфа</i> (Выберите картинки с изображением каждого инструмента и положите около слова, которое его называет)</p>
Кто это? – _____ и	Что это? – _____ ы
Какие? – _____ ие	Какие? – _____ ые
Объясните, по какому принципу следует выписать в три столбика слова, называющие животных, и слова, называющих музыкальные инструменты:	
Лиса Волк Рысь	Балалайка Рояль Свирель

– на уроках изучения нового материала организуется выполнение заданий-исследований. Наблюдение за фактами языка позволяют строить лингвистические понятия, которые на уроках закрепления применяются как инструменты для построения следующих понятий – такова логика познания в системно-деятельностном подходе;

– на уроках-исследованиях билингвы создают и используют собственные памятки-подсказки (при написании диктантов – орфографические, изложений и сочинений – грамматические: таблицы окончаний, схемы словосочетания и/или отдельных предложений, при выстраивании плана текста – распределение частей в соответствии с логикой своего замысла; при написании изложений – использование опорных слов, словосо-

четаний). Эта работа помогает вырабатывать навык правильного построения как отдельных предложений, так и целого текста.

Учащиеся-билингвы привлекаются к внеурочной работе в составе разноуровневых групп с целью развития общеинтеллектуальных, творческих способностей, которые способствуют в дальнейшем освоению русского языка. Задания – подбор синонима, нахождение фразеологизма, словарь наоборот, собери из слов стихотворение, лабиринт, пазлы, танграм, синквейн и др. – поддерживают интерес к познанию «другого» языка и закрепляют мотивацию его изучения. Систематическое проведение самопроверки, когда регулярно на определенном этапе урока учащийся самостоятельно отмечает уровень освоения ЗУНов и УУД, срав-

нивает его с предыдущими результатами, устанавливает прочный психологический фундамент для успешного освоения другого («чужого») языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е.С., Воителева Т.М. Методика обучения русскому языку: учебник для студ. учреждений высш. образования. – М.: Изд. центр «Академия», 2015. – С. 182–190.

2. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя. – М.: Русское слово, 2008.

3. Ушакова Н.Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой ученый. – 2015. – № 10 (1). – С. 30–32. – URL: <https://moluch.ru/archive/90/18676> (дата обращения: 19.01.2019).

4. Хамраева Е.А. Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы. – М.: МИОО, 2009.

5. Ребус-метод обучения чтению. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fpj-dM2k0sU> (дата обращения: 19.01.2019).

6. Загадки бабушки Шошо. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Wva6zc2E39w> (дата обращения: 19.01.2019).

7. Скороговорки. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1zqCwB8gH24>; <https://www.youtube.com/watch?v=BgbBT6So5cs> (дата обращения: 19.01.2019).

8. URL: <https://www.facebook.com/groups/129930187657337/permalink/310986599551694> (дата обращения: 19.01.2019).

9. Сайт для родителей. – URL: <http://www.igrobukvoteka.ru/?do=parent> (дата обращения: 19.01.2019).

REFERENCES

1. Antonova Ye.S., Voiteleva T.M. Methods of Teaching Russian Language: Textbook for Students of Higher Education Institutions. – M.: Akademiya Publishing Center, 2015. – P. 182–190.

2. Mikheyeva T.B. Teaching Russian Language at Polyethnic School: Teacher's Activity. – M.: Russkoye slovo, 2008.

3. Ushakova N.Ya. Teaching Russian Language for Children with a Migrant Background at the Stage of Basic General Education at School with Polyethnic Structure: Problems and Methods of Solution // Molodoy Uchenyy. – 2015. – № 10 (1). – P. 30-32. – URL <https://moluch.ru/archive/90/18676> (access date: 19.01.2019).

4. Khamrayeva Ye.A. Competence-Based Approach in Teaching Russian Language for Bilingual Children in New Realities of Russian School. – M.: the Moscow Institute of Public Education, 2009.

5. Conundrum-Method of Reading Education. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fpj-dM2k0sU> (access date: 19.01.2019).

6. Riddles of Gramma Whatwhat. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Wva6zc2E39w> (access date: 19.01.2019).

7. Tongue Twisters. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1zqCwB8gH24>; <https://www.youtube.com/watch?v=BgbBT6So5cs> (access date: 19.01.2019).

8. URL: <https://www.facebook.com/groups/129930187657337/permalink/310986599551694> (access date: 19.01.2019).

9. Web-Site for Parents. – URL: <http://www.igrobukvoteka.ru/?do=parent> (access date: 19.01.2019).

ЯЗЫК КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ НАРОДА

Т.А. Дмитренко

доктор педагогических наук, профессор
Московского педагогического государственного университета,
академик Международной академии педагогического образования
Тел.: 8 (495) 245-03-10; e-mail: dmit.t.a@mail.ru

В статье анализируется проблема единства языка и культуры, что предполагает обучение языку через культуру общения с носителями языка. Автором акцентируется внимание на формировании личности обучающегося, способной к условиям проживания в поликультурной среде. Иностраннный язык рассматривается как один из основных инструментов воспитания людей в поликультурном



обществе. В статье обосновывается необходимость формирования металингвистического сознания у обучающихся в процессе овладения иностранным языком. Особое внимание уделяется профессионально-ориентированной технологии обучения межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: единство языка и культуры, культура общения, социокультурный контекст, поликультурная среда, металингвистическое сознание, конкурентоспособный специалист.

LANGUAGE AS REFLECTION OF NATIONAL CULTURE

T.A. Dmitrenko

doctor of education, professor
of the Moscow Pedagogical State University,
academician of the International Teacher's Training Academy of Science
Ph.: 8 (495) 245-03-10; e-mail: dmit.t.a@mail.ru

The article examines the problem of the unity of language and culture, which involves learning the language through the culture of communication with native speakers. The author focuses on the formation of the student's personality, capable of living in the conditions of multicultural environment. A foreign language is considered as one of the main tools for educating people in a multicultural society. The article proves the need to form a metalinguistic consciousness in students in the process of mastering a foreign language. The special attention is paid to the professional-focused technology in intercultural communication teaching.

Key words: unity of language and culture, culture of communication, socio-cultural context, multicultural environment, competitive specialist.

Язык является отражением культуры народа-носителя данного языка. Как и язык, культура формирует свою уникальную систему ценностей, приоритетов и моделей поведения. Предложенное американским лингвистом Эдвардом Холлом понимание культуры и коммуникации как «коммуникация – это культура, культура – это коммуникация» стало сегодня приоритетной темой для дискуссий в научных кругах в разных странах мира. Как представляется, сегодня языку необходимо обучать через культуру общения с носителями языка.

Человек с самого раннего детства усваивает с молоком матери не только язык, но и принятые манеры поведения и образцы мышления и через это входит, включается в окружающий мир. Таким образом, вхождение в мир осуществляется в форме усвоения человеком языка и культуры в их неразрывном единстве, которое предполагает необходимое количество знаний, норм, ценностей, навыков поведения, позволяющих ему быть полноправным членом общества.

Преподаватели русского языка как иностранного (РКИ), как и преподаватели иностранных языков, давно уже осознали тот факт, что для эффективного общения с представителями других культур не достаточно только

одного владения иностранным языком. Разнообразная практика общения с иностранцами доказала, что даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка [1, с. 86]. Владение иностранным языком является одним из главных требований к подготовке конкурентоспособного специалиста, готового к работе в изменяющихся условиях рынка труда [2, с. 24].

Культура как продукт совместной жизнедеятельности людей находит своё выражение в ценностях, правилах, обычаях, традициях, знаниях и представлениях о нормах как культуры, так и языка, что придаёт культуре каждого народа самобытность, формирует у людей, проживающих на одной территории, как общее мирозерцание, так и единый образ жизни, а также манеру общения и т.д.

Неправильные стереотипы вербального поведения могут отрицательно влиять на общение между людьми разных культур. Следовательно, для формирования базовых знаний педагогам необходимо включить лингвистические и культурные комментарии о трудных для понимания аспектах культуры, исторической информации, комментариях к типичным явлениям современной жизни [3; 4].

Специфика изучаемого студентами языка становится очевидной только при сопоставлении языков, подобно тому, как родная культура выявляется при столкновении с чужой. Язык является призмой, через которую смотрят на мир и которая в каждой культуре своя. Поэтому люди, говорящие на разных языках, видят мир по-разному. Человек видит мир, так как он говорит [5; 8].

Таким образом, язык, мышление и культура настолько тесно взаимосвязаны, что составляют единое целое и не могут функционировать друг без друга. Вот почему, изучая иностранный язык и используя его в общении, следует заучивать и употреблять слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку. Поэтому «победу» можно только «одержать», «роль» – «играть», «значение» – «иметь».

Русский «крепкий чай» по-английски будет «сильным чаем» (*strong tea*), а «сильный дождь» – «тяжёлым дождём» (*heavy rain*). Это отдельные примеры лексико-фразеологической сочетаемости слов, которые естественны и привычны в родном языке, но совершенно не понятны для иностранца (если он будет их переводить дословно по словарю) [7; 10].

Помимо проблем, связанных с лексико-фразеологической сочетаемостью слов, существует ещё и проблема несоответствия между культурными представлениями разных народов о тех или иных предметах и явлениях реальности, которые обозначены эквивалентными словами этих языков. В данном случае примером может служить словосочетание «зелёные глаза», которое по-русски звучит весьма поэтично, наводит на мысль о колдовских глазах. Но это же словосочетание по-английски (*green eyes*) служит образным синонимом зависти и ревности, которые были названы У. Шекспиром в его трагедии «Отелло» зеленоглазым чудовищем [9, с. 71].

Возьмём в качестве примера английское понятие «house», оно существенно отличается от русского понятия «дом». Для нас дом означает место жительства, место работы, любое здание и учреждение. Для англичанина понятие «house» означает только здание или строение. Домашний очаг передаётся словом «home». Это значит, что в русском

языке понятие «дом» шире, чем «house» в английском [9, с. 71].

Овладение иностранным языком расширяет кругозор учащихся, через него они получают информацию о стране изучаемого языка, об обычаях, культуре народов других стран, больше узнают о своем родном языке за счет сравнения различных языковых явлений, форм, тем самым расширяется и их филологический кругозор.

Недаром в родном языке мы зачастую можем обходиться минимальными языковыми средствами, чтобы выразить глубокую мысль – потому что мы чувствуем родной язык на фоне всего культурного пласта, которым мы обладаем. При этом, говоря на иностранном языке, мы склонны к многословию, повторам, активной жестикуляции, потому что не уверены в том, что будем поняты или правильно поняты лишь на основе грамотно выстроенной речи.

Любой иностранный язык в отрыве от культурного контекста представляется странным. К примеру, почему в английском принято говорить «in the street», в то время как на русском языке мы говорим «на улице». Или, например, в итальянском языке феномен слияния местоимений (*Pronomi combinati*) традиционно становится камнем преткновения для изучающих.

Существуют расхождения в том, как язык членит, а затем синтезирует информацию об окружающем мире. При общении смыслы, существующие в редуцированном виде в сознании говорящего или слушающего, развертываются, причем степень развернутости зависит от контекста, требований коммуникативной ситуации и уровня сформированности коммуникативной компетенции коммуникантов, включающей в себя совокупность целого ряда компонентов. Для носителя лингвокультуры требуется большая степень смысловой развернутости и эксплицитности при использовании концептов, нежели для носителя.

В результате специфического для английского языка членения и синтеза смыслового содержания высказывания следующие краткие, но емкие английские фразы с трудом поддаются переводу на русский язык без существенной деформации синтаксиса: *to project into the future; to center on life experiences; to encourage smb to do smth; to make*



love; to date back to; mainstream culture; a helpful person.

Английскому языку свойственны точность и краткость выражения мысли: «*What's the message?*»; «*Speaking*» (в телефонном разговоре). Русский язык, в свою очередь, отличается богатой эмоциональной нюансировкой смыслов. Например, невозможно передать по-английски фразу: «А солдатака замучила тоска».

Прямолинейность в западной и особенно в американской культуре кажется японцам вызывающе невежливой и почти наглостью. Если американцы, не смущаясь, отказываются от неинтересного предложения, то в Японии нет слова «нет». Японцы считают его невежливым и всячески уклоняются от прямого отказа, хотя именно он и подразумевается на деле, по мнению партнеров [6]. Даже россиянам кажется такое поведение неискренним. А для японцев искренность человека – это стремление человека сохранить «гармонию» отношений, т.е. не нарушать согласие, комфорт, благосклонность и спокойствие окружающих.

Японская речь, переведенная на русский, звучит витиевато, неконкретно и многословно. Восточная культура относится к «высококонтекстуальным». Это значит, что реальная суть сказанного в значительной степени определяется контекстом (ситуацией, местом, временем, предысторией) происходящего, а не самими словами.

Прямолинейность американцев проявляется в готовности начать переговоры сразу с дела – с цифр, документов и конкретных предложений, даже если партнеры видят друг друга впервые. Потеря времени для них – потеря денег. Такая, с точки зрения восточных партнеров, «неосмотрительность» и неосторожность обусловлена высоким уровнем развития правовых отношений в странах Запада, обеспечивающих участникам реальную защиту от обмана партнера.

Любой язык не существует сам по себе, он живет и эволюционирует в среде его носителей – реальных людей, представителей соответствующих культур и мировосприятий. В отрыве от этого расширенного контекста изучение языка бессмысленно и ущербно. Абстрактное изучение языка без учёта социокультурного контекста сегодня уже никого не интересует.

Сегодня в условиях поликультурной среды приветствуется изучение сразу нескольких иностранных языков. Появился социальный заказ на поликультурное образование, которое рассматривается в настоящее время как:

- процесс приобщения подрастающего поколения к своей национальной и мировой культуре;
- формирование и развитие умения у обучающихся жить в мультикультурном мире;
- процесс воспитания нового поколения, обладающего общепланетарным мышлением.

Основу поликультурного образования составляет воспитание и образование в контексте диалога культур, что предполагает освоение общечеловеческих ценностей и воспитание толерантности.

Любой изучаемый язык имеет свое уникальное место в системе других языков, внося свой вклад в мировую коммуникативную сферу. Иностранный язык является одним из основных инструментов воспитания людей в поликультурном обществе. Изучение нескольких иностранных языков в корне меняет модель взаимодействия учащегося с образовательной средой. Данная среда играет огромную роль в обеспечении результата. У обучающегося существенно расширяется инструментарий, активизируются логические и ассоциативные связи, способствующие повышению качества рефлексии.

Зачастую возникает ситуация, что при хорошем знании языка обучающийся практически не осведомлен о стране, регионе или странах, где этот язык распространен. Даже такая дисциплина, как лингвострановедение, не покрывает этого пробела. Или же, затрагивая чисто географический или экономический аспекты, игнорирует особенности жизни носителей языка, их предысторию, обычаи, характерные отличия в поведении, взглядах на жизнь.

Кроме того, существует понятие орфографической и грамматической нормы, но в реальной жизни имеет место вариативность. И ее постижение, овладение всеми тонкостями использования языковых феноменов становятся возможными только при условии формирования металингвистического сознания индивида.

Без учета социокультурного контекста знание языка становится слабым и неполноценным. Человек, выучивший до определен-

ного уровня язык, не может с уверенностью и в полной мере им распорядиться. На чисто бытовом уровне такого знания хватает. Однако для полноценного владения языком, чувства языка, общения, знакомства с литературой в оригинале, публичных выступлений, ведения бизнес-переговоров этого явно мало.

Если же, кроме родного, человеку подвластен еще хотя бы один иностранный язык и он также изучает третий, то в его лингвистическом сознании выстраиваются не только цепочки ассоциативных связей, но и целые сети. Как известно, сетевая структура имеет большую универсальность, в большей степени открыта к расширению и наращиванию и, с точки зрения возможностей логического вывода и принятия решений, обладает большим потенциалом.

При развитии металингвистическом сознании субъект способен подсознательно выбирать наиболее уместную в данной речевой ситуации и наилучшую с точки зрения стилистики и идиоматики языка форму выражения своей мысли. Например, фраза «Я бы скорее обратился к врачу» может быть переведена по-разному: «*I'd rather consult the doctor*»; «*I would consult the doctor as soon as possible*» и «*I'd better address the doctor*». Перевод зависит от того, какую смысловую нагрузку говорящий хочет придать фразе. Удачный выбор определяется грамматической корректностью и семантическим соответствием коммуникационной ситуации. Соответственно, помимо грамотности, владение иностранным языком предполагает также наличие металингвистических навыков, заключающихся в способности интуитивно выбирать наилучший способ выражения мысли.

Металингвистическое сознание представляет собой особую форму языкового сознания человека, своеобразное психическое состояние, предполагающее одновременное оперирование несколькими языковыми системами. Металингвистический навык позволяет также предвидеть возможное развитие коммуникативной ситуации, предвосхитить реакцию, конкретные слова и выражения оппонента. Это, в свою очередь, позволяет говорящему чувствовать себя в процессе коммуникации более уверенно, держать ситуацию под контролем, а также получать и передавать максимум информации имеющимися в его распоряжении языковыми средствами.

Таким образом, обучение второму и последующим иностранным языкам выстраивается на сравнительно-сопоставительной основе. Действия преподавателя и предъявляемая обучающемуся информация должны стимулировать его к сравнению и сопоставлению языковых фактов, выявлению закономерностей, формированию собственной «базы знаний», фиксирующей примеры положительного переноса (трансференции) и предотвращающей интерференцию.

В результате формирования металингвистического сознания у обучающихся в процессе овладения иностранным языком возможно прийти к универсализации знания и обеспечить прочный фундамент для дальнейшего иноязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. – М., 2013.
2. Дмитренко Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам: монография. – М.: МПГУ, 2009.
3. Дмитренко Т.А. Психология межличностного общения: учебное пособие. – М., 2013.
4. Дмитренко Т.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. – М., 2012.
5. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М., 2007.
6. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к пониманию. – М., 2001.
7. Мануковский И.В. Стереотипы сознания в межкультурной коммуникации. – Воронеж, 2005.
8. Платонов Ю.П. Психология национального характера. – М., 2007.
9. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М., 2013.
10. Сорокина Н.В. Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации: монография. – М., 2014.

REFERENCES

1. Baryshnikov N.V. Bases of professional cross-cultural communication. – M.: INFRA-M, 2013.
2. Dmitrenko T.A. Professional-focused technologies in Foreign languages teaching. Monograph. – M.: MPGU, 2009.



3. *Dmitrenko T.A.* Innovation technologies in foreign language teaching. – M.: MGTA Publishing, 2012.
4. *Dmitrenko T.A.* Psychology of interpersonal communication. – M.: MGTA Publishing, 2013.
5. *Leontovich O.A.* Introduction to intercultural communication. – Volgograd: Peremena, 2007.
6. *Lewis R.D.* Business cultures in international business: From collision to understanding. – M.: Delo, 2001.
7. *Manukovskij I.V.* Stereotypes of consciousness in intercultural communication. – Voronezh, Russia: VSU Publishing, 2005.
8. *Platonov Ju.P.* The psychology of national character. – Kemerovo: Kemerovo State University of Culture and Arts Publishing, 2007.
9. *Sadokhin A.P.* Intercultural communication. – M.: INFRA-M, 2013.
10. *Sorokina N.V.* National stereotypes in intercultural communication. – M.: INFRA-M, 2013.

СОВРЕМЕННОЕ РУССКОЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЯЗЫКЕ*

М.С. Милованова

*доктор филологических наук, профессор
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования
E-mail: MSMilovanova@pushkin.institute*

Изменения в аксиологических приоритетах современников, о которых свидетельствуют современные исследования в области социологии и социальной психологии, фиксируются языком. Язык/речь отражает сознание современного человека – человека оценивающего.

Ключевые слова: аксиологическое сознание, ценности, русский язык, современная речь, субъективизация мысли, семантика состояния, сенсорная лексика, оценочные слова, человек оценивающий.

MODERN RUSSIAN AXIOLOGICAL CONSCIOUSNESS AND ACTUAL TRENDS IN LANGUAGE*

M.S. Milovanova

*doctor of sociological sciences, professor
of the Pushkin State Russian Language Institute,
corresponding member of the International Teacher's Training Academy of Science
E-mail: MSMilovanova@pushkin.institute*

Changes in the axiological priorities of contemporaries, as evidenced by modern research in the field of sociology and social psychology, are recorded in language. Language / speech reflects the thought of a modern person – a person who evaluates.

Key words: axiological thought, values, Russian, modern speech, subjectivization of idea, semantics of state, sensory vocabulary, evaluative words, a person who evaluates.

Анализируя исследования базовых ценностей россиян (Проект «Томская инициатива», 2001 г.) и сопоставляя с англоязычным списком Ш. Шварца [14], В.И. Карасик приходит к следующему выводу: «Мнение о том,

что в сознании наших современных соотечественников имеет место поворот от коллективистских ценностей к индивидуалистским, в приведенном списке не подтверждается (в перечне ценностей россиян отсутствуют экви-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, Проект 19-012-00609/19.

* The work was supported by RFBR, Project 19-012-00609/19.

валенты таких ориентиров, как *self-respect, reciprocity of favors, self-discipline, detachment, ambition, daringness, influence, preserving my public image, politeness* и др., акцентирующих усилия индивида по продвижению в обществе и стремление сохранить свою независимость). Показательно наличие в списке ценностей россиян таких ориентиров, как внимание к людям, доверие, Родина, труд, убеждения, – эти ценности отражают приоритетность потребностей всего сообщества по сравнению с потребностями отдельного человека» [6; с. 8].

Вместе с тем результаты последних исследований в области социологии, социальной философии, социальной психологии и педагогики свидетельствуют о серьезных изменениях в системе ценностей современного человека, в частности, молодого человека (И.Г. Биченко, М.К. Горшков, В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, А.И. Ковалева, Б.Т. Лихачев, В.А. Луков, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Л.М. Смирнов, З.И. Равкин, Ф.Э. Шереги, Е.И. Шиянов, П.Г. Щедровский и др.).

Результаты социологических опросов также фиксируют значительные изменения в состоянии массового сознания: можно утверждать, что в России идет, и идет активно, процесс формирования общества потребления [5]. Как следствие этого процесса отмечается факт «атомизации» российского общества и нарастание отчуждения [5].

Происходит трансформация сознания человека и переоценка ценностей – язык реагирует на эти изменения. Среди факторов, влияющих на состояние современного языка, таких как язык СМИ, массовая культура, в первую очередь, литература, Интернет, главным можно считать массовое сознание, которое определяет важнейшие процессы в современном обществе, неизменно находящие отражение в языке [12]. На наш взгляд, собственно *гносеологический* (познавательный) подход к восприятию действительности вытесняется *аксиологическим* (оценочным), что находит отражение в современном языке [10].

Языковые факты свидетельствуют о тенденции субъективизации мысли, изменении характера отношений человека с миром: цель – не только познать мир, но познать, чтобы *оценить* всё вокруг под углом зрения *Я-здесь-сейчас*. В современном обществе формируется новый образ человека – *человека оценивающего*. Общая оценка в диапазоне *хорошо/плохо* находит множество речевых интерпретаций, некоторые из которых по-

явились сравнительно недавно и получили распространение, в первую очередь, благодаря интернет-общению: *важно / не важно, нужно / не нужно, интересно / не интересно, комфортно / не комфортно, атмосферно / не атмосферно, кошерно / не кошерно, фэшиуйно / не фэшиуйно* и т.д.

В современной речи активизируются те группы слов, грамматических категорий и конструкций, которые способны выразить мысль оценивающего субъекта. При этом необходимо отметить, что пополнение современного словаря происходит во многом за счет расширения круга *сенсорной лексики*. Поскольку сенсорный язык используется для описания доступного чувственному восприятию мира [7; 8], то можно предположить, что центр внимания современных носителей русского языка, возможно, смещается в сенсорную зону – зону непосредственных, личных ощущений: *ламповый, фэшиуйный, атмосферный, кошерный, лайтовый* и др. Слова *успешный, адекватный, позитивный, продвинутый, реальный, пафосный* расширили свою сочетаемость, некоторые из них благодаря этому обрели коннотативно-оценочные семы. Активно использование известных слов в новом – оценочном – значении. Например, слово *космос* в современной речи употребляется в значении наивысшей оценки кого- или чего-либо: *Ваша операция – это космос!* (из речи врача, июль 2017); *Ты просто космос!* (название песни, 2018); *Ты просто космос!* (журнал АД, 2019, kiozk.ru).

В современной жизни, ориентированной не просто на человека, а на активного потребителя, оказывается востребован эгоцентрический потенциал местоимений, актуализируется субъективная составляющая их категориальной семантики. Местоимения *я, ты, мой, свой, себя* активно выдвигаются в центр современных сообщений, о чем свидетельствуют рекламные тексты, тексты рекламных слоганов, мини-тексты заголовков: *«МегаФон. Начинается с тебя»* (рекламный слоган компании); *«Я легенда»*; *«Я, Алекс Кросс»*; *«Я – начало»*; *«Сен-Лоран. Стиль – это я»* (названия кинофильмов). В повседневной устно-разговорной речи и в воспроизводимом ее интернет-дискурсе раскрываются деривативные возможные местоимений: *невсебеиный* (→ *невсебеишка*), *ничегоиный/ничёиный*, *никакущий, тогоиный, таксебеиный* [13]. Новые слова и новые речевые обороты (*это ни про что / ни о чем*) семан-

тикой пополняют фонд сенсорной лексики с яркой оценочной семантикой.

Субъективизация восприятия находит отражение не только в лексике. Наиболее ценными, на наш взгляд, становятся результаты наблюдений в области синтаксиса. Изменения, происходящие на грамматическом уровне, заметны и также свидетельствуют о субъективизации сознания современников.

Известный ученый-синтаксист Н.А. Герасименко отмечает как один из активных процессов в современной речи увеличение бисубстантивных предложений с оценочной семантикой: «Со стороны значения показательно усиление оценочности бисубстантивных предложений, развитие семантики состояния за счет выявления новых видов состояния лица, усиление динамичности состояния» [3, с. 128]. В бисубстантивном предложении связочный компонент отражает субъективный взгляд говорящего на объект восприятия и в современной речи имеет множество воплощений: *Капитан **показался** мне великаном; Василий Колокольников **считался** фигурой заметной; Небритый второй подбородок **напоминал** свернувшегося ежа; А Люба-то такой красавицей **смотрелась**; Он **сойдет** за художника; Она **выглядела** профессором* [3; 4]. Семантическая сущность связок, активно функционирующих в предложении, объясняется следующим образом: «мнимость внешнего, невозможность за маской увидеть реальные качества человека и окружающего мира» [3, с. 127]. «Важным становится казаться, а не быть», – один из комментариев к ответам на вопрос об актуальных ценностях (ж., 20 лет) (см. описанный ниже мини-опрос.) Интерес представляет совпадение точек зрения лингвиста, наблюдающего за языком, и молодого человека, наблюдающего за жизнью.

Следствием «атомизации» общества является пристальный интерес человека к себе. Современному человеку свойственна сосредоточенность на себе как объекте мысли, пристальное наблюдение за собой и своими ощущениями, стремление фиксировать и детализировать собственное состояние (чему в немалой степени способствуют социальные сети). Развитие форм для выражения семантики состояния объясняется спецификой современного восприятия действительности. Идет активный поиск средств и способов обозначения нового состояния или актуализации всем известного, но в не известной – сугубо индивидуальной – форме:

1) ***Мне пасмурно.** Осенняя печать / Улыбку добрую не сделает соседом* (Ася Ястребкова) и ***Мне пасмурно,** / Душа моя рвалась* (Семён Майсурадзе);

2) *На улице дождь, а **мне солнечно*** (Светлана Бурка; Поэзия.ру, Проза.ру) и ***Мне солнечно,** когда ты просто рядом* (текст современной открытки).

Для обозначения состояний, многие из которых являются новыми и актуальными, «подтягиваются» новые формы, активность которых возрастает. Имеются в виду широкое распространение в современной речи падежных и предложно-падежных форм в предикативной функции [3; 4], которые можно отнести к периферии категории состояния, центром которой является группа безлично-предикативных слов на *о-* [8, с. 9]. «Сдвинутый» в обозначении субъекта состояния центр безличных синтаксических конструкций уже не удовлетворяет носителей языка, следовательно, прямой именительный актуализирует присутствие субъекта. Кроме того, такая «личная» конструкция предоставляет более широкие возможности в обозначении деталей состояния, разнообразие которых огромно: *Потом мы все были **на эмоциях** / поехали в «Ашан»* (август 2018, девочка лет 10); *Сами **в шоке!** 30%, 40%, 50% только 3 дня!* (рекламная акция косметики «Yves Rocher»); *Ты всегда **в плюсе*** (название современной песни) (ср.: *Я/мы/все* и т.д. *в истерике / в панике / в замате / на взводе* и т.д.).

Формируется новая система координат, изменяется система ценностей: между традиционными и актуальными ценностями существует противоречие, на которое наиболее чутко реагируют молодые члены общества, стоящие перед проблемой выбора.

Например, был проведен пилотный социологический мини-опрос среди студентов 4-го курса филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. В опросе участвовало 12 человек, 3 из них – представители мужского пола, 9 – женского. Возраст – 20–21 год. Респондентам были предложены 3 вопроса: «Традиционные ценности русского общества»; «Актуальные ценности общества»; «Ваши личные ценности». Результаты этого опроса показывают следующее.

Среди «ключевых слов» эпохи лидерами оказались слова (*само*)развитие (6), статус (5) и деньги (5), карьера/карьеризм (4) – маркеры аксиологических общественных приори-

тетов. Традиционной ценностью 10 из 12 респондентов назвали *семью*, что соотносится с результатами опроса среди школьников: 38 из 41 [10]. Такое представление о семье как главной ценности, возможно, связано с переносом личного представления автора о семье как главной ценности в современном мире: дом и семья в противовес актуальным ценностям общества потребления. К этой мысли приводят комментарии в ответах: «актуальные ценности в большей степени связаны с социальным статусом человека; духовные ценности теряют своё значение» (ж., 20); «место в обществе – ориентир; любовь, семья, дружба остаются, но уходят на периферию, важным является выгода» (ж., 20); «создание комфортной среды вокруг (друзья, семья, коллеги и т.д.) важнее отношений как таковых» (м., 20); «современный мир – мир конкуренции, а деньги решают практически всё» (ж., 21); «карьера, доход, популярность и какой-то пафос, стремление быть крутым, но скорее казаться» (ж., 21).

Как отмечается в социологических исследованиях, интерес молодежи к образованию как базовой социальной ценности снижается [2] (ср.: в нашем мини-опросе в ответах фигурировали слова *развитие* и *саморазвитие*). Вместе с тем именно на системе образования лежит ответственность за формирование ценностных ориентиров молодежи: «Данная система выступает доминирующим и универсальным каналом передачи ценностей культуры и является целенаправленно-управляемым процессом социализации молодежи» [1 с. 8]. Система образования играет значительную роль в *отвлечении* молодого человека *от себя*, от интереса к себе самому, в переключении его внимания на другие объекты, традиционно ценившиеся в обществе, – труд, знания, внимание к людям, забота о близких.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Е.И., Исакова М.О. Сущность компетентностного подхода и его роль в формировании экологической культуры студентов – будущих учителей // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 6. – С. 7–12.
2. Барбаков О.М., Белоножко М.Л. Ценностной ориентации современной студенческой молодежи (по результатам социологического опроса студентов Тюменского государственного нефтегазового университета) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20190> (дата обращения: 08.02.2019).
3. Герасименко Н.А. Активные процессы в неглагольных предложениях современного русского языка // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 3. – С. 125–129.
4. Герасименко Н.А. Описание внешности человека как способ выражения отношения к нему // Язык и актуальные проблемы образования // Научные труды IV Международной конференции / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: МГОУ, МАНПО, 2019. – С. 88–92.
5. Горшков М.К. «Русская мечта»: опыт социологического измерения // Социологические исследования. – 2012. – № 12. – С. 3–11. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18147194> (дата обращения: 06.01.2019).
6. Карасик В.И. Ценности в языковом сознании // Лингвокультурные ценности в языковом сознании и коммуникативной практике: материалы Международной научной конференции. – Тяньцзинь, 2018. – С. 3–11.
7. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления. Из научного наследия. – М.: Языки славянской культуры, 2001.
8. Кошелев А.Д. Очерки эволюционно-синтетической теории языка. – М.: Языки славянских культур, 2017.
9. Милованова М.С. Состояние категории состояния в современном русском языке // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект: материалы XII Международной научной конференции, посвященной 65-летию кафедры русского языка (Владимир, 26–28 сентября 2017 г.). – Владимир: Транзит-ИКС, 2017. – С. 336–341.
10. Милованова М.С. Язык и мир: развитие лексического фонда категории состояния // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 3. – С. 4–10.
11. Синицина А.О. Мини-эксперимент по исследованию ценностей современного французского и русского школьника в сравнении с использованием упрощенной модели классификации ценностей Шварца // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 142–151.
12. Солганик Г.Я. О современной культурно-речевой ситуации // Актуальные проблемы стилистики. – 2016. – № 2. – С. 23–30.
13. Шамсутдинова Р.Р. О морфологических и неморфологических дериватах местоимений в современном русском языке //



Русский язык за рубежом. – 2019. – № 2. – С. 57–63.

14. *Schwartz Sh.H.* Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries // *Advances in experimental social Psychology*. – Vol. 25. – 1992. – P. 1–65.

REFERENCES

1. *Artamonova Ye.I., Isakova M.O.* Essence of Competence-Based Approach and Its Role in Formation of Ecological Culture of Students-Future Teachers // *Pedagogical Education and Science*. – 2017. – № 6. – P. 7–12.

2. *Barbakov O.M., Belonozhko M.L.* Values-Based Orientations of Modern Student Youth (Based on the Results of Sociological Survey of Students of the Tyumen State Oil-Gas University) // *Modern Problems of Science and Education*. – 2015. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20190> (access date: 08.02.2019).

3. *Gerasimenko N.A.* Active Processes in Non-Verbal Sentences of Modern Russian Language // *Pedagogical Education and Science*. – 2017. – № 3. – P. 125–129.

4. *Gerasimenko N.A.* Description of Human Appearance as Method of Relation Expression // *Language and Actual Problems of Education* // *Scientific Works of the IV International Conference* / Ed. Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova. – M.: MRSU, the International Teacher's Training Academy of Science, 2019. – P. 88–92.

5. *Gorshkov M.K.* «Russian Dream»: Sociological Observation Experience // *Sociological Studies*. – 2012. – № 12. – P. 3–11. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18147194> (access date: 06.01.2019).

6. *Karasik V.I.* Values in Linguistic Consciousness // *Linguistic-Cultural Values in Linguistic Consciousness and Communicative Practice: Materials of International Scientific Conference*. – Tianjin, 2018. – P. 3–11.

7. *Katsnelson S.D.* Language and Thinking Categories. From Scientific Heritage. – M.: Yazyki slavyanskoy kultury, 2001.

8. *Koshelev A.D.* Essays of Evolutionary and Synthetical Language Theory. – M.: Yazyki slavyanskikh kultur, 2017.

9. *Milovanova M.S.* Condition of State Category in the Modern Russian Language // *Language Categories and Units: Syntagmatic Aspect: Materials of the XII International Scientific Conference Dedicated to the 65th Anniversary of Russian Language Department (Vladimir, September 26–28, 2017)*. – Vladimir: Tranzit-IKS, 2017. – P. 336–341.

10. *Milovanova M.S.* Language and World: Development of Vocabulary for State Category // *Russian Language Abroad*. – 2018. – № 3. – P. 4–10.

11. *Sinitsyna A.O.* Mini-Experiment on Study of Values of the Modern French and Russian Student in Comparison with Use of Simplified Model of Value Classification by Sh. Schwartz // *Pedagogical Education and Science*. – 2018. – № 1. – P. 142–151.

12. *Solganik G.Ya.* On Modern Cultural and Speech Situation // *Actual Problems of Stylistics*. – 2016. – № 2. – P. 23–30.

13. *Shamsutdinova R.R.* On Morphological and Non-Morphological Derivatives of Pronouns in the Modern Russian Language // *Russian Language Abroad*. – 2019. – № 2. – P. 57–63.

14. *Schwartz Sh.H.* Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries // *Advances in experimental social Psychology*. – Vol. 25. – 1992. – P. 1–65.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ

И.А. Шаповалова

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
Института изучения детства, семьи и воспитания РАО
Тел.: +7 (926) 601-66-32

В статье представлен анализ опыта работы по развитию речи учащихся в школах Карачаево-Черкесской Республики. Особое внимание уделено вопросам организации деятельности по исправлению и предупреждению лексических ошибок.

Ключевые слова: билингвы, лексическая норма, лексическая ошибка, развитие русской речи, родной язык, русский язык.



TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE ASPECT OF SPEECH DEVELOPMENT IN STUDENTS OF SCHOOLS OF THE KARACHAY-CHEKESSE REPUBLIC: EXPERIENCE AND PROBLEMS

I.A. Shapovalova

*doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher
of the Institute for the Study of Childhood, Family and Education of RAE
Ph.: +7 (926) 601-66-32*

The analysis of experience in the development of speech of students in schools of the Karachay-Cherkessia Republic is presented. Particular attention is paid to the organization of activities to correct and prevent lexical errors.

Key words: *bilinguals, lexical rule, lexical error, the development of the Russian language, the native language, Russian language.*

Непрерывность обновления системы российского образования определяет закономерности и особенности реализации государственной образовательной политики Карачаево-Черкесии. Особое влияние на изменение общего образования Республики оказывает специфика складывающихся экономических и социокультурных условий жизни населения, численность которого в последнее десятилетие XX в. составляла 430 000 человек, во втором десятилетии XXI в. – 470 000 человек. Изменился и национальный состав региона. Представим статистические данные о национальном составе населения КЧР последнего десятилетия XX в.: русские – 42,4%; карачаевцы – 31,2%; черкесы – 9,7%; абазины – 6,6%; ногайцы – 3,1%. Статистика второго десятилетия XXI в. отражает следующие изменения в национальном составе населения КЧР: карачаевцы – 41%; русские – 31%; черкесы – 11%; абазины – 7,7%; ногайцы – 3,2% [2].

На фоне таких данных проблема повышения качества обучения русскому языку как родному и как неродному остается актуальной. Следует заметить, что определенные возможности совершенствования технологий и методик обучения русскому языку и развития речи подготовлены достижениями ученых и учителей Карачаево-Черкесии, их сотрудничеством с другими регионами Северного Кавказа (Ставропольский край, Кабардино-Балкария, Адыгея), с научными школами Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Уфы.

Специфика процессов обучения русскому языку и развития русской речи в общеобразовательных учреждениях Республики рассматривалась З.Х. Байрамуковой, А.Х. Загаштоковым, А.М. Сакиевым, М.Ф. Саруевой,

М.А. Хабичевым и др. Различные аспекты развития речи билингвов анализировались А.Х. Батчаевым, Л. Гоновой, Х.Э. Дзасежевем, Р.Н. Клычевым, А. Мазукабзовой, С.У. Павзовым, Е.М. Хапсироковой, Т.Х. Хапчаевой и др. Лучшие традиции обучения русскому языку и развития речи в школах Карачаево-Черкесии поддерживаются учеными С.А. Борлаковой, Ф.М. Богашевой, Л. Козловой, З.К. Узденовой, З.Б. Урусовой, Т.Х. Хасимиковой, подготовку к научной деятельности которых поддерживали Н.Б. Эжба, Р.Б. Сабаткоев, Г.А. Фомичева, Т.И. Чижова, И.А. Шаповалова, М.Х. Шхапацева [2].

Значительное влияние на формирование современной методической концепции оказывают новые традиции, проявляющиеся и закрепляющиеся в условиях, когда корректируются цели, задачи, содержание учебной дисциплины «Русский язык» и многие факторы организации процесса обучения утратили свою значимость. При этом роль других, ранее мало значимых, заметно возрастает [1]. Например, переосмысливается характер взаимодействия и взаимосвязи учебных дисциплин «Родной язык» и «Русский язык», широко внедряется практика интерактивного обучения иностранным языкам, происходит интеграция учебных дисциплин различного направления. Сегодня обязательным условием повышения уровня развития речевых способностей школьников справедливо признается формирование у них способности оценивать качество «своей» и «чужой» речи, текста. Как правило, достоинства текста определяются наличием у него таких характеристик хорошей речи, как правильность (нормативность), целесообразность (уместность), последовательность, яс-



ность, точность, доступность, богатство, образность, выразительность [4].

Выводы о наличии ошибок, недостатков в тексте делаются на основании выявления таких фактов, как информативная недостаточность, информативная избыточность, отсутствие коммуникативной перспективы во вступительной части, неформальность завершенности заключительной части, несоответствие логико-композиционных частей текста, фрагментарность и мозаичность их расположения, нарушение связи между ними, иноязычные включения, усложненность синтаксиса и синтаксический монотон [5]. В качестве «регулятора», координатора речевого поведения, как известно, выступают знания о нормах современного русского литературного языка, культурно-социологических характеристиках ситуаций речевого общения, стилистических средствах, оптимально обеспечивающих запросы речевой ситуации ради достижения цели общения [3].

Современные достижения лингвистических наук, в частности, лингвистики текста и коммуникативного синтаксиса, расширяют возможности укрепления научных основ изучения лексики в аспекте развития речи школьников. Так, логично устанавливается взаимодействие научных представлений о норме употребления слова (лексическая норма) и возможных случаях нарушения этой нормы в речевой практике (лексическая ошибка). В этой связи важно признать необходимость систематической работы со словарями, отражающими правило слова, законы смыслового, лексического содержания слова. Расширение лексического значения слова школьниками обычно свидетельствует о нарушении правила его употребления: слово может употребляться только в свойственном ему значении (исключение – целенаправленность авторского «нарушения нормы» в текстах художественной литературы).

Итак, логическое единство понятия «лексическая норма»/«лексическая ошибка» четко ограничивает круг возможных ситуаций для употребления в устной и письменной речи: слово может употребляться только в свойственном ему значении. Лексическую норму характеризует ограниченность слова в возможных ситуациях «соединяться» в потоке речи или в тексте с другими словами. В данном случае ограничения определяются законами лексичес-

кой сочетаемости, нарушения которых также приводят к многочисленным ошибкам школьников, например: *спина крыши, кричать горлом, весенний гербарий* и т.п.

Для учащихся-билингвов актуальными являются сведения о таких характеристиках слова, как цельноформленность, непроницаемость, одноударность. Представление о лексических нормах готовит основу для анализа лексических ошибок, обусловленных нарушением морфемного и фонемного состава слова (*оранжевенный* вместо *оранжевый*, *пщца* вместо *птица*, *плошадь* вместо *площадь*, *скультура* вместо *скульптура* и др.).

Работа по развитию речи предъявляет достаточно строгие требования к реализации коммуникативных потенциалов однозначных и многозначных слов. Так, богатство речи во многом определяется удачным использованием в тексте лексико-системных отношений многозначных слов (гипонимических, синонимических, антонимических связей). Большие резервы совершенствования речи билингвов обнаруживаются в возможностях осмысления лингвистической сущности паронимов и паронимазов. Требуется особое внимание необходимости осмысления слов, традиционно находящихся за пределами лексикологии: собственные имена существительные, высокочастотные в связной речи служебные слова и местоимения, междометия, составляющие «ядро» этикетных норм речевого общения. Работа по развитию русской речи связана с объективной необходимостью учета интерферентного влияния лексики родного языка. Такое влияние испытывают учащиеся при употреблении многозначного слова, при восприятии слова художественного текста (в связи с появлением у слова текстовых коннотаций, «смысловых приращений»), при использовании стилистически маркированной лексики.

Действие законов интерференции и ошибочной генерализации – не единственная причина лексических ошибок в речи билингвов. Другой причиной может стать влияние житейского речевого опыта общения на русском языке в условиях взаимодействия родных языков и южнорусских диалектов. Искажение образа русского слова может стать следствием закона сингармонизма для носителей тюркских языков, например: *Две стрии солнца освещали лицо девочки* (Аслан

М., 6 кл.). Частотны случаи неверного восприятия звукобуквенного состава в словах: *На пасаде Казанского вокзала установлены необычные часы* (Таулан Б., 6 кл.); *На фазане Казанского вокзала установлены необычные часы* (Альберт Б., 5 кл.); *Горянка держит в руках чащу айрана* (Магомед М., 5 кл.); *На новогоднем костюме была багрома* (Султан К., 5 кл.).

Анализ ошибочного употребления слов учащимися-билингвами позволил выявить тенденцию к использованию ими высокочастотных лексем, что свидетельствует о неготовности обращаться к синонимам для усиления образности, точности, выразительности; неумении предупреждать повтор одного и того же слова. Приведем примеры таких ошибок: *Белые стволы деревьев гибко изгибались* (Галина Е., 5 кл.); *На столе лежат четыре ягоды малины, она окрашены в малиновый цвет* (Сюзана А., 5 кл.); *Охотник посмотрел случайно в сторону и увидел зайца в пяти шагах от охотника* (Зухра И., 5 кл.); *Но его друг Шарик не знает, что его друг получил сегодня двойку* (Люба А., 5 кл.).

Следствием нецелесообразного употребления средств разговорного стиля в письменной речи являются случаи лексического повтора в особых синтаксических структурах: *Акулина Ивановна была хозяйкой – хозяйкой, что надо* (Шамиль К., 7 кл.); *Бабушка Алеши была очень хорошей бабушкой* (Руслан К., 7 кл.).

Разновидностью лексической ошибки является употребление слова в несвойственном ему значении, например: *Я хочу стать морским десантом* (Али-Мурад Г., 5 кл.). При работе над исправлением таких ошибок обращаемся к толковому словарю, уточняем значение слова *десант* и однокоренных *десантник*, *десантный* и др. При этом выясняем причину появления данной ошибки.

В системе работы по исправлению и предупреждению лексических ошибок используются интерактивные методы и приемы деятельности «в парах». Школьникам предлагается помочь друг другу в работе по исправлению ошибок. Например, учащиеся предлагают и обсуждают возможные варианты исправления таких ошибок, как: *Руслан преодолел Черномора* (Ангелина Е., 5 кл.); *Дверь окна была открыта* (Бэла К., 6 кл.); *Капитан поставил Ваню на коня* (Ахмед Б.,

5 кл.); *На улице собирается пойти гроза* (Жанна С., 6 кл.).

Особую трудность в работе над аналогичными ошибками представляют многозначные слова, лексико-семантические варианты которых содержат оценочные, эмоционально-образные коннотации: *Когда Володю поздравляли с победой на олимпиаде, он был необычен* (Дагир К., 5 кл.); *На дворе стояла тишина – это называется «мертвой»* (Зарема И., 5 кл.); *Он чрезвычайно был дурен собою* (Альбина Т., 7 кл.); *Мой друг не сутулый и красивый* (Мурад Л., 6 кл.); *Наступила застенчивая тишина* (Зухра И., 7 кл.).

Употребление оценочной лексики без учета ситуации нередко порождает тенденцию непродуманного, сравнительно легкого для школьников приема использования стандартных оборотов, речевых штампов: *Отличные черты характера вырабатываются в нашей семье* (Света Н., 5 кл.).

В ученических работах отмечаются случаи употребления новых, «красивых», но непонятных слов. Использование таких слов порождает безответственное отношение к употреблению слова, питает склонность детей к внешним эффектам: *Человек окружен множеством хороших, верных и познавательных друзей* (Аида К., 6 кл.); *Город Карачаевск раскинулся в густой чаще крутых скал у впадения Теберды в Кубань* (Зухра Б., 6 кл.).

В упражнениях по исправлению и предупреждению аналогичных ошибок включаются задания интерактивной направленности. Приведем несколько примеров:

- Нарисуйте (устно) картину, которая бы соответствовала смыслу предложения из сочинения «Золотая осень» Оксаны Ч. (5 кл.): *«Под окном расцветает гербарий».*

- Как вы понимаете предложение из сочинения Мурата К. (6 кл.): *«Мой город каждый день расширяет свои границы?»* Помогите Мурату К. выразить мысль ясно, точно, правильно. В чём, по-вашему, причина этой ошибки?

- Помогите Мадине М. сохранить выразительность предложений, в которых она допустила ошибки: *«Нежные руки моей подруги прикасаются к роялю. И тут создается музыка».*

- Почему Мурату Д. при описании своего друга не следует использовать такое предложение: *«Лоб у моего друга большой, с двумя буграми?»*



▪ Права ли Лаура, что при описании внешности подружки отмечает следующее: «Одевается Фатима неплохо, но в пышных нарядах и браслетах не ходит»?

Анализ опыта работы над осмыслением феноменов «лексическая норма» и «лексическая ошибка» свидетельствует о том, что интерактивные задания по развитию речи формируют устойчивое представление школьников о таких важнейших ключевых понятиях, как лексическая норма и лексическая ошибка. Этому способствует и выявление школьниками недочетов и ошибок, вызванных нецелесообразным употреблением сниженной, просторечной лексики. В качестве дидактического материала для работы над такими ошибками используются фрагменты сочинений: *Володя взял карандаш и нарисовал чертовщину* (Руслан Э., 6 кл.); *Эти книги покаместь были у меня* (Зарема У., 5 кл.); *Ваню споймал один немец* (Рашид И., 5 кл.);

В дальнейшем школьники ведут наблюдения за своей речью и речью других с последующим анализом причин лексических ошибок. По материалам наблюдений учащиеся готовят рассказ о лексической норме и лексических ошибках в речи конкретных людей, возможностях исправления и предупреждения случаев неверного употребления слов в устной и письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: коллективная монография // Новая Россия глазами студентов-иностранцев. – М.: Спутник+, 2016.
2. Вестник Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева. – 2013. – № 35.

3. *Шаповалова И.А.* Основные векторы развития русского языка в современном мире // Вопросы национальных и федеративных отношений. – 2015. – № 4 (31). – С. 77–88.

4. *Шаповалова И.А.* Основные направления развития образования Карачаево-Черкесской Республики // А.П. Чехов. Из века в век: сборник. – Карачаевск: КЧГУ, 2011. – С. 129–140.

5. Язык и актуальные проблемы образования: научные труды IV Научно-практической конференции. 18 января 2019 г., Москва, МГОУ / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой; МГОУ, МАНПО. – М.: МГОУ, 2019.

REFERENCES

1. Actual Issues of Methods of Teaching Russian Language and Russian Language as Foreign One: Collective Monograph // New Russia as Viewed by Foreign Students. – M.: Sputnik+, 2016.

2. Bulletin of the Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev. – 2013. – № 35.

3. *Shapovalova I.A.* Main Vectors of Development of Russian Language in the Modern World // Issues of National and Federated Relations. – 2015. – № 4 (31). – P. 77–88.

4. *Shapovalova I.A.* Main Directions of Education Development of the Karachay-Cherkess Republic // A.P. Chekhov. From Century to Century: Collection of Materials. – Karachayevsk: the Karachay-Cherkess State University, 2011. – P. 129–140.

5. Language and Actual Problems of Education: Scientific Works of the IV Scientific and Practical Conference. January 18, 2019, Moscow, MRSU / Ed. Ye.I. Artamonova, O.S. Ushakova; MRSU, the International Teacher's Training Academy of Science. – M.: MRSU, 2019.



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Н.К. КРУПСКОЙ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ Н.К. КРУПСКОЙ (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н.К. КРУПСКОЙ О РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Н.К. КРУПСКОЙ

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ Н.К. КРУПСКОЙ (К 150-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

М.В. Богуславский

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий лабораторией истории педагогики и образования
Института стратегии развития образования РАО (Москва),
член-корреспондент Российской академии образования,
Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки
при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО,
главный редактор журнала «Проблемы современного образования»
Тел.: +7 (903) 193-23-87

В статье на широком историческом фоне развития российской педагогики и системы образования в период с 1917 по 2019 г. характеризуется динамика трактовки и оценок личности, жизни, деятельности, педагогической системы и значения выдающегося отечественного социального педагога-реформатора и социального мыслителя Н.К. Крупской. Выделяется ряд периодов и этапов смены аксиологических ориентиров такой оценки, которые носили рельефно выраженный волновой характер. Они каждый раз обуславливались комплексом макрофакторов, включающих в себя общественно-политические, социально-экономические и педагогические доминанты.

Ключевые слова: Н.К. Крупская, социальная педагогика, история педагогики и образования, периодизация, педагогическое наследие.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SYSTEMS N.K. KRUPSKAYA (TO THE 150TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH)

M.V. Boguslavsky

doctor of pedagogical sciences, professor,
head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education
of the Institute of Strategy of Development of Education of RAO (Moscow),
corresponding member of the Russian Academy of Education,
Chairman of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science
at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of RAO,
editor-in-chief of the journal «Problems of modern education»
Ph.: +7 (903) 193-23-87

In the article on the broad historical background of the development of Russian pedagogics and the education system in the period from 1917 to 2019 is characterised by the dynamics of interpretation and assessments of personality, life, work, educational system and values of the outstanding Russian social educator, social reformer and thinker. To. Krupskaya. There are several periods and stages of change of the axiological orientations of this assessment, which were vividly pronounced wave character. Each time they were determined by a set of macro factors, including socio-political, socio-economic and pedagogical dominants.

Key words: N.K. Krupskaya, social pedagogy, history of pedagogy and education, periodization, pedagogical heritage.

Надежда Константиновна Крупская, как и каждый выдающийся исторический деятель, пережила неоднократную смену оценок своей жизни и деятельности, причем достаточно диаметральных. Можно выделить два больших периода таких оценок: один охватывает прижизненный период педагогической деятельности Н.К. Крупской (1917–1939),

другой – посмертный – включает время с 1939 г. по настоящее время.

Естественно, что такие хронологически протяженные и исторически насыщенные периоды включают в себя внутренние взаимосвязанные этапы.

На прижизненном периоде деятельности Надежды Константиновны рельефно

выделяются два этапа: 1917–1923 и 1924–1939 гг.:

1) **1917–1923 гг.** На этом этапе деятельность Н.К. Крупской на посту заместителя Наркома просвещения РСФСР оценивалась очень высоко. Ее по праву называли «первым педагогом среди марксистов и первым марксистом среди педагогов».

Подчеркнем, что к служению народному просвещению Надежда Константиновна готовила себя с юности. Она с золотой медалью окончила женскую гимназию им. кн. А.А. Оболенской, а затем – педагогический класс при ней. Поступила на Бестужевские высшие женские курсы в Петербурге, которые, впрочем, оставила через полгода. Проработала 5 лет в Смоленской воскресно-вечерней школе для рабочих в Петербурге [8].

Затем началась ее жизнь как профессиональной революционерки – жены В.И. Ленина. Но и в эмиграции она, по возможности, изучала зарубежную и отечественную литературу по педагогике и психологии, а главное – предметно знакомилась с организацией образования в передовых школах Западной Европы. В этот период Н.К. Крупская достаточно регулярно публикуется с очерками о деятельности передовых образовательных учреждений Западной Европы в лучших российских педагогических журналах «Свободное воспитание», «Русская школа» и «Просвещение». В итоге этот цикл очерков был обобщен ею в интересную и новаторскую для своего времени книгу «Народное образование и демократия» (1917), изданную накануне Октябрьской революции [8].

Накопленный и осмысленный потенциал передовых идей очень помог Н.К. Крупской в деятельности на посту заместителя наркома просвещения, который она занимает в ноябре 1917 г. Более того, принципы трудовой школы, установление связи воспитания и обучения с общественной жизнью, требования решительной демократизации школьной жизни, уничтожения всех видов дискриминации в обучении стали для нее ведущими в деле кардинальной реформы образования, к которой приступили большевики.

Миссия Надежды Константиновны в этот период была уникальна и значима. Она осуществляла на основе парадигмы Единой трудовой школы РСФСР сплочение генера-

ции дореволюционных педагогов и деятелей образования новой революционной волны. Особенно конструктивно это сотрудничество укрепилось после создания в 1921 г. под руководством Н.К. Крупской научно-педагогической секции Государственного ученого совета. В ее продуктивную деятельность были вовлечены ряд крупных педагогов, известных еще в дореволюционный период (П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий и др.). Она последовательно защищала и отстаивала тех «старых» педагогов (например, С.Т. Шацкого), которых обвиняли в мелкобуржуазности, вешали на них различные опасные политические ярлыки, обвиняя в «правом» и «левом» уклонах.

По статусу и по сути должность председателя научно-педагогической секции Государственного ученого совета соответствовала нынешнему рангу Президента Российской академии образования. Этим творческим коллективом были заложены теоретические основы новой социалистической педагогики, подготовлены программы Единой трудовой школы РСФСР (1925–1931) [4]. Надежда Константиновна возглавляла и главный педагогический журнал постреволюционного времени «На путях к новой школе» [9–11]:

2) **1924–1939 гг.** Жизнь Надежды Константиновны достаточно четко, даже беспощадно разделил день 21 января 1924 г. – дата смерти В.И. Ленина. Действительно, судьба уготовила ей прожить без В.И. Ленина еще 15 лет. Это были очень тяжелые для нее годы. Она продолжала, по крайней мере до 1932 г., активно участвовать, прежде всего, в политико-просветительской, особенно библиотечной, деятельности.

Надежда Константиновна во второй половине 1920-х гг. выступала как убежденный, талантливый, яркий пропагандист и популяризатор идей трудовой школы. Популярности выступлений и статей Н.К. Крупской этого времени (а их счет идет на сотни) придавали не только ее несомненная аура вдовы и соратницы В.И. Ленина, но и тот стиль, которым она излагала свои мысли, – очень ясным. Он был понятен и доступен всем, кто так или иначе имел отношение к обучению, воспитанию и социализации молодежи.

Положение Н.К. Крупской начинает решительно и бесповоротно меняться в худ-

шую сторону со второй половины 1929 г. – после того, как под сильным давлением И.В. Сталина была вынуждена подать в отставку вся коллегия Наркомпроса во главе с А.В. Луначарским. Новый народный комиссар просвещения А.С. Бубнов не жаловал Надежду Константиновну. Книга Н.К. Крупской «Воспитание молодежи в ленинском духе» (1925) была надежно упрятана в спецхран, никогда не включалась в собрания сочинений, и современные читатели смогли с ней познакомиться только в 1989 г. [2].

Впрочем, она продолжала, пока оставалась возможность, действительно и позитивно участвовать в социально-педагогической деятельности. Встав во главе Главполитпросвета, только за сентябрь 1929 г. она приняла участие в 38 заседаниях, сделала 20 выступлений, опубликовала 14 статей, просмотрела 160 писем и встретила с сотнями людей [3–5].

Надежда Константиновна продолжала выражать свою позицию достаточно принципиально. Так, например, в 1930 г., в период массовой коллективизации и «уничтожения кулачества как класса», она выступила со статьей, где резко осуждала факты, когда детей кулаков и так называемых лишенцев (кто был лишен избирательных прав) массово исключали из школ или запрещали им ходить на сборы, экскурсии и даже на отдельные уроки, например, обществоведения. Н.К. Крупская сделала очень смелый для того времени вывод, что такого ограничения по социальному признаку не знала даже царская школа [7].

В данной связи подчеркнем, что всю зрелую жизнь Надежду Константиновну выделяла какая-то особенно теплая любовь к детям. Наверное, это было связано с ее бездетностью, которую она, как и каждая женщина, глубоко переживала. Известно, что в молодости Надежда сильно заболела, у нее была очень тяжелая форма базедовой болезни, что часто ведет к бесплодию. Добавилось к этому и достаточно серьезное заболевание сердца...

Однако, несомненно, ее статус в Наркомпросе, возможность действительно влиять на развитие образовательной политики на протяжении 1930-х гг. последовательно снижались. В апреле 1930 г. Н.К. Крупская на заседании коллегии Наркомпроса была заклеена как «левая загибщица». Конечно, она

пыталась защититься и, в частности, писала: «Есть такая манера – не бороться тогда, когда левый загиб зарождается, зато лягать тогда, когда человек уже сражен и лежит на земле» [9].

Однако борьба с Н.К. Крупской, выдвигание ее на обочину педагогической деятельности, неуклонно продолжалась. В 1932 г. закрывают возглавляемую ею Научно-педагогическую секцию ГУСа, в 1933 г. прекращают издание журнала «На путях к новой школе», где она оставалась главным редактором. Особенно в сложном положении оказалась в 1934 г. Как она писала, «Я переключилась на другую работу – на библиотечное дело; организационно к вопросу школы я никакого отношения не имею» [9]. Все это, конечно, разительно отличалось от того времени, когда она была женой Владимира Ильича...

Последние годы ее жизни оставляют двойственное впечатление. С одной стороны, известно, что она находилась в определенной изоляции в санатории старых большевиков в имении Архангельском под Москвой. К ней были представлены две женщины – сотрудницы НКВД, которые пресекали все ее попытки несанкционированного общения. Взаимоотношения Н.К. Крупской с этими «надзирательницами», по воспоминаниям окружающих, производили тяжелое впечатление. Но, в то же время, например, в январе 1939 г., уже незадолго до смерти, Надежда Константиновна опубликовала 20 статей, 16 раз выступила перед трудящимися и учителями и написала 240 писем. Все это противоречит устойчивой версии о заточении Крупской [8].

Также никогда не будет поставлена точка и в вопросе о ее смерти, последовавшей на следующий день после 70-летнего юбилея 27 февраля 1939 г. в 6 часов 15 минут от болезни желудка «при явлении паралича сердечной деятельности» [6–7].

После смерти Надежды Константиновны можно выделить четыре этапа отношения к ее наследию:

1) **1939 г. – середина 1980-х гг.** После пышных похорон Н.К. Крупской наступил примерно 15-летний период ее забвения. Имя Надежды Константиновны не упоминалось ни в исторических трудах, ни в учебниках по педагогике. Ее произведения не переиздавались.

Отношение к наследию классика советской педагогики кардинально меняется со **второй половины 1950-х гг.** В период «хрущевского десятилетия» (1954–1964 гг.) курс на возрождение в СССР политехнической трудовой школы, подготовку учащихся к трудовой деятельности, получение профессии, связь школы с жизнью, участие школьников в «социалистическом строительстве» существенно срезонировал с реанимацией идеи парадигмы трудовой школы 1920-х гг.

В данной связи социально-педагогическое наследие признанного классика советской педагогики Н.К. Крупской было востребовано и актуализировано. Вышло в свет 11-томное собрание ее педагогических сочинений, регулярно проходили научно-практические конференции, посвященные изучению и пропаганде взглядов Надежды Константиновны на социальную работу, деятельность пионерской организации. Защищались диссертационные исследования, в которых разрабатывались различные аспекты ее педагогического наследия. Министерством просвещения РСФСР была учреждена медаль Н.К. Крупской. Торжественно отмечались ее юбилеи в 1959–1969–1979 гг.

Вместе с тем отметим, что в 1970-е гг. – первой половине 1980-х гг. отношение к наследию Н.К. Крупской было, скорее, ритуально-мемориальным, ее идеи и подходы не вызывали уже актуального интереса у педагогической общественности;

2) **1985–1991 гг.** Этот хронологически короткий, но насыщенный яркими политическими событиями период «перестройки» вновь кардинально актуализировал внимание к личности и деятельности Н.К. Крупской. Она позиционировалась как личность, последовательно отстаивавшая гуманные демократические ценности, последовательно противостоящая тоталитарной сущности «сталинской педагогики». На этой волне, как уже отмечалось, была переиздана ее действительно антисталинская книга «Воспитание молодежи в ленинском духе», опубликован ряд интересных статей, находившихся в архивах. Очень торжественно, масштабно и конструктивно прошло празднование ее 120-летия в 1989 г. Конференция в Москве проходила одновременно на 14 площадках, в ней приняли участие более 1000 ученых,

педагогов, социальных работников, руководителей образования [1–2];

3) **1992–1998 гг.** – время, когда имя и деятельность Н.К. Крупской, как и вся парадигма советской педагогики, были подвергнуты беспощадной критике; изучение ее трудов и деятельность в это время практически не проводилось;

4) **1999 г. – по настоящее время.** С удовлетворением отмечаем, что за последние 20 лет наблюдается определенное возрастание интереса к социально-педагогическому наследию Н.К. Крупской [13–14]. Это объективно связано с возвращением в русле ретроинновационных волн в российское образование идеалов и ценностей советской системы образования, выдающимся вдохновителем и архитектором которой, безусловно, являлась главная «Надежда советской педагогики» – Надежда Константиновна Крупская [15–18].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богуславский М.В.* Педагогическое наследие Н.К. Крупской и перестройка современной школы // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 22–23.
2. *Богуславский М.В.* Конференция, посвященная Н.К. Крупской // Воспитание школьников. – 1989. – № 4. – С. 117–118.
3. *Богуславский М.В.* Идеиная борьба Н.К. Крупской за утверждение ленинских принципов коммунистического воспитания в деятельности пионерской организации // Идеиное наследие Н.К. Крупской и современные проблемы перестройки школы. – М.: НИИ ОП, 1989. – С. 194–196.
4. *Богуславский М.В.* Н.К. Крупская о принципах развития и взаимосвязи в программах ГУСа // Научно-теоретическое наследие Н.К. Крупской и современные проблемы развития педагогической науки. – М.: НИИ ОП, 1989. – С. 42–44.
5. *Богуславский М.В., Корнетов Г.Б.* К вопросу об историко-педагогических взглядах Н.К. Крупской // Н.К. Крупская и современность. – Владимир: ВГПИ, 1989. – С. 70–72.
6. *Богуславский М.В.* Крупская Н.К. // Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 479–480.



7. *Богуславский М.В.* Надежда Константиновна Крупская // Народное образование в России. Исторический альманах. – М.: Народное образование, 2000.

8. *Богуславский М.В.* Крупская Н.К. // Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 370.

9. *Богуславский М.В.* Надежда Крупская – создатель образовательной системы советской России // Лидеры образования. – 2002. – № 3. – С. 8–10.

10. *Богуславский М.В.* Н.К. Крупская // Вестник образования. – 2005. – № 21. – С. 64–69.

11. *Богуславский М.В.* Творец советской школы (о Н.К. Крупской) // Педагогический вестник. – 2006. – № 2.

12. *Богуславский М.В.* Крупская Н.К. // Большая российская энциклопедия. – Т. 16. – М.: Большая российская энциклопедия, 2010.

13. *Богуславский М.В.* Надежда советской педагогики (к 145-летию Н.К. Крупской) // Педагогический вестник. – 2014. – № 2.

14. *Богуславский М.В.* Слово о Надежде Константиновне Крупской // Педагогическое наследие Надежды Константиновны Крупской и современность: сборник статей по итогам Всероссийских педагогических чтений, посвященных 145-летию со дня рождения Н.К. Крупской (26 февраля 2014 г.) – М.: Книгодел, 2015. – С. 19–24.

15. *Богуславский М.В.* Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Известия Российской Академии образования. – 2014. – № 1 (29). – С. 39–45.

16. *Богуславский М.В.* Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 43–47.

17. *Богуславский М.В.* Современная модернизация российского образования: историко-педагогический контекст // Наука и школа. – 2014. – № 6. – С. 15–26.

18. *Богуславский М.В.* Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 17–21.

REFERENCES

1. *Boguslavsky V.M.* Pedagogical heritage of N.K. Krupskaya and the restructuring of the modern school // *Soviet pedagogy*. – 1989. – № 2. – P. 22–23.

2. *Boguslavsky M.V.* Conference N.K. Krupskaya // *Education of pupils*. – 1989. – № 4. – P. 117–118.

3. *Boguslavsky M.V.* Ideological struggle N.K. Krupskaya for the approval of the Leninist principles of Communist education in the activities of the pioneer organization // *The Ideological heritage of N.K. Krupskaya and modern problems of reconstruction of the school*. – M.: Research Institute OP, 1989. – P. 194–196.

4. *Boguslavsky M.V.* N.K. Krupskaya on the principles of development and the relationship in the programs of the Gus // *Scientific and theoretical heritage N. K. Krupskaya and modern problems of development of pedagogical science*. – M.: Research Institute OP, 1989. – P. 42–44.

5. *Boguslavsky M.V., Kornetov G.B.* To the question of historical and pedagogical views of N.K. Krupskaya // *N.K. Krupskaya and modernity*. – Vladimir: Vladimir State Teacher Training Institute, 1989. – P. 70–72.

6. *Boguslavsky M.V.* Krupskaya N.K. // *Russian pedagogical encyclopedia*. – T. 1. – M.: Great Russian Encyclopedia, 1993. – P. 479–480.

7. *Boguslavsky M.V.* Nadezhda Konstantinovna Krupskaya // *People's Education in Russia. Historical almanac*. – M.: Public education, 2000.

8. *Boguslavsky M.V.* Krupskaya N.K. // *Pedagogical encyclopedic dictionary*. – M.: Great Russian Encyclopedia, 2002. – P. 370.

9. *Boguslavsky M.V.* Nadezhda Krupskaya – the Creator of the educational system of Soviet Russia // *Leaders of Education*. – 2002. – № 3. – P. 8–10.

10. *Boguslavsky M.V.* N.K. Krupskaya // *Bulletin of education*. – 2005. – № 21. – P. 64–69.

11. *Boguslavsky M.V.* Creator of the Soviet school (about N.K. Krupskaya) // *Pedagogical Bulletin*. – 2006. – № 2.

12. *Boguslavsky M.V.* Krupskaya N.K. // *Big Russian Encyclopedia*. – Vol. 16. – M.: Great Russian Encyclopedia, 2010.

13. *Boguslavsky M.V.* The Hope of the Soviet pedagogics (to the 145th anniversary of N.K. Krupskaya) // *Pedagogical Gazette*. – 2014. – № 2.

14. *Boguslavsky M.V.* Word about Nadezhda Konstantinovna Krupskaya // *Pedagogical research of Nadezhda Konstantinovna Krupskaya and modernity: collection of articles on the results of all-Russian pedagogical readings devoted to the 145th anniversary of*

the birth of N.K. Krupskaya (26 February 2014) – M.: Knigodel, 2015. – P. 19–24.

15. *Boguslavsky M.V.* Conservative strategy of modernization of Russian education (history and prospects) // Proceedings of the Russian Academy of Education. – 2014. – № 1 (29). – P. 39–45.

16. *Boguslavsky M.V.* Modern strategy of modernization of Russian education: historical and pedagogical context // Proceedings of the Volgograd

State Pedagogical University. – 2014. – № 6 (91). – P. 43–47.

17. *Boguslavsky M.V.* Modern modernization of Russian education: historical and pedagogical context // Science and School. – 2014. – № 6. – P. 15–26.

18. *Boguslavsky M.V.* Conceptual bases of conservative-traditional strategy of development of Russian education // Humanities and Education. – 2016. – № 1 (25). – P. 17–21.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н.К. КРУПСКОЙ О РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Сморчкова

доктор педагогических наук, профессор
Московского государственного областного университета
Тел.: 8 (903) 014-96-56; e-mail: valenta-sm@rambler.ru

В статье представлены актуальные на сегодняшний день педагогические идеи Н.К. Крупской, которые в современных условиях модернизации высшего педагогического образования рассматриваются как инновации. Автор доказывает необходимость изучения и осмысления уникального историко-педагогического опыта Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, идейным основателем которой являлась Н.К. Крупская, с целью адаптации передовых идей к российской действительности.

Ключевые слова: Н.К. Крупская, высшее педагогическое образование, Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, связь теории с практикой, исследовательский метод, самостоятельная работа, самообразование.

PEDAGOGICAL IDEAS OF N.K. KRUPSKAYA ABOUT THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

V.P. Smorchkova

doctor of pedagogical sciences, professor
of the Moscow State Regional University
Ph.: 8 (903) 014-96-56; e-mail: valenta-sm@rambler.ru

The article presents the current pedagogical ideas of N.K. Krupskaya, which in modern conditions of modernization of higher pedagogical education are considered as innovations. The author proves the need to study and comprehend the unique historical and pedagogical experience of the Academy of Communist education. N.K. Krupskaya, whose ideological founder was N.K. Krupskaya, in order to adapt advanced ideas to Russian reality.

Key words: N.K. Krupskaya, higher pedagogical education, Akademia of Communist Education named after N.K. Krupskaya, the relationship between theory and practice, research method, self-study, self-education.

Педагогическое образование как один из важнейших социальных институтов является ключевым фактором стабильности и развития общества. Однако существующая модель подготовки педагогических кадров не отвечает вызовам времени и не способствует

оптимальному решению современных образовательных задач.

В настоящее время идет активный поиск путей обновления системы высшего педагогического образования. Совершенствованию теории и практики современного педаго-



гического образования может помочь в определенной степени обращение к историко-педагогическому опыту становления и развития системы подготовки отечественного учителя. В этом контексте огромный интерес представляют педагогические идеи Н.К. Крупской, которые в период ее деятельности имели ярко выраженный инновационный характер. При этом важно подчеркнуть, что в условиях модернизации высшего педагогического образования идеи Н.К. Крупской вновь оказываются востребованными и в современных моделях образования и рассматриваются как инновации.

Идеи Н.К. Крупской четко прослеживаются в системе подготовки педагогических кадров в Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской (1919–1935 гг.), идейным организатором которой она являлась. По ее словам, это уникальное учебное заведение стало подлинной «педагогической лабораторией» принципиально новых, новаторских решений в области марксистско-ленинского образования, политехнической психолого-педагогической подготовки будущих учителей, организаторов и методистов народного образования. В системе высшего педагогического образования в первые десятилетия Советской власти Академия была высшим учебным заведением нового типа, не имевшим аналогов в стране, научно, обоснованно и оригинально решавшим проблемы содержания, форм и методов обучения студентов, педагогической практики, внеучебной деятельности и др. Подчеркивая значение Академии в подготовке педагогических кадров, Н.К. Крупская писала: «Мне кажется чрезвычайно важным учесть весь опыт АКВ, осветить весь пройденный ею путь, все ее начинания. В новых условиях... они могут иметь большое значение» [5, с. 573]. Претворению педагогических идей в жизнь способствовало тесное сотрудничество Н.К. Крупской и П.П. Блонского, совпадение их научных взглядов и интересов.

Самой острой проблемой в подготовке педагогических кадров являлась проблема связи теории с практикой, с жизнью. Сама по себе *идея связи теории с практикой, с жизнью* не нова, она издавна обсуждалась в классической педагогике и до настоящего

времени остается актуальной в сфере образования всех уровней. Заслуга Н.К. Крупской и П.П. Блонского заключается в том, что они дали теоретическое обоснование общепедагогического принципа связи школы с жизнью и реализовали его на практике в инновационных формах и методах. Во взглядах на эту проблему Н.К. Крупская расходилась с теми педагогами, которые на первое место в подготовке педагогических работников ставили широкую общественно-педагогическую практику, привязывая к ней изучение теоретических психолого-педагогических дисциплин (Б.В. Игнатъев, М.В. Крупенина, К. Левин, С.М. Фридман, В.Н. Шульгин и др.). Она выступала за разумное сочетание теории и практики, глубоко понимая как роль систематических теоретических знаний, так и роль педагогической практики в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Связи теории с практикой способствовала структурная организация Академии, при которой существовали опытно-экспериментальные учреждения – детский сад, школа, детский дом. В деятельности этих экспериментальных учреждений находили наиболее яркое выражение идеи и поиски Н.К. Крупской и П.П. Блонского по практической подготовке будущих педагогов, а также по строительству советской трудовой политехнической школы, системы дошкольного воспитания. Важно отметить, что данные учреждения Академии одновременно были основными опытно-экспериментальными базами Наркомпроса по проведению в жизнь программ деятельности детских учреждений. На основе экспериментальных исследований, проводимых студентами по заданиям Наркомпроса, разрабатывались методические рекомендации для учителей, которые оказывали им существенную помощь в педагогической работе. Это налагало большую ответственность на студентов [2].

Детский сад некоторое время был научно-исследовательской лабораторией дошкольного факультета, где студенты прорабатывали различные системы дошкольного воспитания (М. Монтессори, Ф. Фребеля и др.). Н.К. Крупская являлась идейным вдохновителем всей работы по дошкольному воспитанию, принимала самое активное

участие в подготовке педагогов-дошкольников в Академии. Выступая против «свободного воспитания», она и П.П. Блонский отстаивали необходимость педагогического руководства воспитанием и развитием детей, первыми в советской педагогике поставили вопросы о руководстве детскими играми и значении труда, игры и игрушки для всестороннего развития ребенка. Им принадлежит заслуга в принципиально новом решении вопросов о целях и задачах дошкольного воспитания, его содержании и методах. Современной дошкольной педагогике необходимо вернуться к этим идеям, особенно в отношении роли игры и ее места в режиме дня детского сада, поскольку игра, сначала вытесненная трудом, теперь вытесняется обучением [7, с. 135].

Связи обучения с жизнью и с практикой способствовало вовлечение студентов в общественно-политическую деятельность, которая включала работу:

- 1) с беспризорными детьми;
- 2) в школах и детских домах;
- 3) на промышленных предприятиях;
- 4) в фабрично-заводских училищах;
- 5) непосредственно в Академии.

В общественно-политической работе в 1922/1923 учебном году участвовало 329 студентов, что составляло 75% от общей численности студентов Академии [7, с. 86].

Новое качество педагогическому образованию обеспечивало и *внедрение исследовательского метода*. Оценивая значение исследовательского метода, Н.К. Крупская писала, что он «пробуждает в учащихся глубокий интерес к окружающей природе, стремление осмыслить, изучить окружающие явления, применить добытые знания к разрешению практических и теоретических проблем. Попутно метод этот воспитывает величайшую добросовестность в выводах, трезвость мысли» [6, с. 190]. «Чем шире будет его применение, – считала Н.К. Крупская, – тем лучше результатов сможет достигнуть школа [6, с. 312]. Элементы исследовательского метода получают широкое распространение в учебно-воспитательном процессе педвузов: эксперимент, опыт, экскурсии, обследования, анализ первоисточников, документов. В учебном про-

цессе Академии исследовательский метод рассматривался как «новый общий принцип обучения», который пронизывал все формы организации учебного процесса и имел цель научить студентов «подходить к каждому вопросу исследовательски и изучать его поглубже, охватывая все стороны процесса» [1, с. 361]. Активно используется самостоятельная исследовательская работа в производственной, сельскохозяйственной, общественно-политической и педагогической практике студентов.

Исследовательская работа студентов в школах различного типа предполагала:

- разработку актуальных проблем содержания, методов и организации педагогического процесса в школах;
- всестороннее изучение личности школьника и личности учителя;
- создание учебников и учебных пособий для всех типов школ, методических рекомендаций для учителей;
- обследование учреждений народного образования, с одной стороны, с целью ознакомления студентов с задачами, структурой, методами и условиями работы школ, с другой – с целью объективного изучения состояния всех сторон деятельности учреждений социального воспитания, а также выявления новаторских попыток отдельных учителей и школ.

Академия целенаправленно проводила большую работу по систематизации, анализу и обобщению передового педагогического опыта, обеспечивая обратную связь – от школы к вузу, в результате которой учебно-воспитательный процесс Академии находился в постоянном динамичном развитии (совершенствование учебных планов, программ, содержания и организационных форм производственной, педагогической и общественно-политической практики) [7, с. 66–67].

Изучение опыта реализации идеи связи теории с практикой и с запросами общества позволяет заключить, что в структурной организации Академии, являющейся научно-исследовательским педагогическим учреждением, и в содержании учебного процесса отчетливо просматривается современная модель учебно-исследовательского

комплекса с элементами образовательного кластера. В настоящее время, в эпоху инноваций, востребована именно такая новая модель университета как научно-образовательно-инновационно-производственного комплекса.

Глубоко понимая специфику преподавательской деятельности, Н.К. Крупская придавала исключительное значение воспитанию у будущих учителей потребности в *постоянном самообразовании*, формированию умений и навыков самостоятельной работы. Критикуя термин «законченное образование», она подчеркивала, что научно-технический прогресс, явления общественной жизни и рост духовных потребностей граждан социалистического общества требуют постоянного, систематического и самостоятельного добывания знаний. Для того чтобы уметь связывать теорию с практикой, с повседневной и всесторонней работой на общую пользу «надо много и самостоятельно учиться. В практической работе постоянно встает много вопросов, которые можно решить только тогда, когда имеешь соответствующие знания. Надо уметь самостоятельно их приобретать. Для этого надо иметь известный минимум знаний, привычку к самостоятельной работе» [4, с. 161]. В настоящее время эти установки Н.К. Крупской оформились в идею непрерывного образования (*lifelong learning*), которое определяется как постоянная, в течение жизни, деятельность субъекта, направленная на самообразование (А.А. Бодалев, А.П. Владиславлев, А.В. Даринский, В.Н. Турченко и др.).

Одним из главных средств самообразования в Академии выступает *самостоятельная работа*. Н.К. Крупская указывает на необходимость вооружения учителей не только знаниями, но и методами изучения окружающей действительности, умением самостоятельно разбираться в многообразных явлениях политической, экономической и культурной жизни страны. Система самостоятельной работы студентов становится центральным звеном учебно-педагогического процесса, пронизывая все формы организации учебной деятельности студентов. При этом по своим формам и содержанию она максимально приближена к научно-исследовательской работе.

Студентов привлекают к участию в разработке программ, составлению библиографии, сбору материалов для учебников и учебных пособий, включают в экспериментальную работу институтов, а также в разработку теоретических и практических проблем педагогики и психологии.

С целью поэтапного овладения навыками самостоятельной и исследовательской работы вводятся четыре типа заданий:

- 1) «минимум»;
- 2) «максимум»;
- 3) индивидуальные;

4) вариативные, рассчитанные, соответственно, на «среднего» и «сильного» и студента, проявляющего особый интерес к изучаемой дисциплине.

Последний тип заданий прорабатывался по желанию студенческих групп [7, с. 173]. Начиная с 1-го курса, в учебный план входил цикл лекций по самостоятельной работе студентов. Некоторое время П.П. Блонским также читался курс «Научная организация труда», в котором раскрывались вопросы гигиены и техники умственного труда.

Исключительное внимание в Академии уделялось проблеме учета работы студентов. В Академии была детально разработана система учета работы студентов, которая включала не только количественный, но и качественный учет. Как отмечала Н.К. Крупская, количественный учет – «лишь первый доступ к учету, более же глубокий учет требует изучения материала, более глубокого изучения процесса... В качественном учете должны играть серьезную роль и учет трудовых процессов, учет производительности труда, физического и умственного, учет причин производительности труда» [3, с. 4–5]. Количественный учет проводился на основе таких учетных документов, как книжка студента «Самоучет комвузовца», журнал учебной работы, учебно-учетная книжка студента, учетная карточка по заданию. Также существовала книжка преподавателя, в которую заносились анкетные данные каждого студента, посещаемость занятий, учитывались все виды письменных работ, качество их выполнения, уровень овладения студентом навыками учебно-исследовательской и исследовательской работы. По 5-балльной

системе преподавателем оценивался уровень усвоения студентом материала по предмету, отмечался общий уровень развития студента.

Следующей ступенью учета работы студентов был качественный учет. Качественный учет являлся результатом педагогических наблюдений за работой студента в течение длительного времени и состоял из следующих элементов:

1) учет состояния здоровья студента, его общая одаренность. Данный вид учета осуществлялся медицинской и психофизической лабораториями Академии на основе специально разработанных приемов);

2) учет влияния учебных и бытовых условий на работу студента. Проводился предметными комиссиями факультета и студенческими организациями;

3) учет достижений студента (знаний и умений);

4) учет «умений претворять полученные знания в жизнь». Слагался из результатов педагогической, производственной, общественно-политической практики, а также результатов дипломной работы [7].

Как видим, реализация проблемы учета работы студентов в настоящее время формулируется как оценка качества образования в системе мониторинга.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что наиболее значимые педагогические идеи Н.К. Крупской представляют научно-практический интерес в условиях модернизации высшего педагогического образования. Необходима адаптация имеющегося богатого опыта деятельности Академии коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской к условиям современности и будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Избр. пед. произв. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

2. Н.К. Крупская и строительство Академии // *Акавист.* – 1929, 4 марта. – № 6.

3. *Крупская Н.К.* Количественный и качественный учет // *Советская педагогика.* – 1989. – № 2.

4. *Крупская Н.К.* О самообразовании // *Пед. соч.* – Т. 9. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 559–567.

5. *Крупская Н.К.* Привет АКВ в день 15-летия ее существования. 27 июня 1935 г. // *Пед. соч.* – Т. 2 (доп.). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 573.

6. *Крупская Н.К.* Советская школа и естествознание // *Пед. соч.* – Т. 3. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1959. – С. 306–313.

7. *Сморчкова В.П.* Подготовка педагогических кадров в Академии коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской (1919–1935 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.

REFERENCES

1. *Blonsky P.P.* Fav. ped. prod. – M.: Publishing house of APN of the RSFSR, 1961.

2. N.K. Krupskaya and construction Academy // *Atavist.* – March 4, 1929. – № 6.

3. *Krupskaya N.K.* Quantitative and qualitative accounting // *Soviet pedagogika.* – 1989. – № 2.

4. *Krupskaya N.K.* About self-education // *Pedagogics op.* – Vol. 9. – M.: Publishing house of APN RSFSR, 1960. – P. 559–567.

5. *Krupskaya N.K.* Hi AKV the day of the 15th anniversary of its existence. June 27, 1935 // *PED. op.* – Vol. 2 (ext.). – M.: Publishing house of APN RSFSR, 1960. – P. 573.

6. *Krupskaya N.K.* Soviet school and natural science // *PED. op.* – Vol. 3. – M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences, 1959. – P. 306–313.

7. *Smorchkova V.P.* Training of teaching staff at the Academy of Communist education named after N.K. Krupskaya (1919–1935): autoref. dis. ... cand. ped. sciences. – M., 1989.

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Н.К. КРУПСКОЙ

В.П. Голованов

*доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник
Лаборатории психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых
Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования,
Заслуженный учитель РФ,*

*Почетный работник сферы молодежной политики РФ
Тел.: 8 (916) 164-88-54; e-mail: vpgolovanov@mail.ru*

В статье раскрываются педагогические идеи Н.К. Крупской о внешкольном воспитании и внешкольной работе. Делается акцент на актуальность многих положений теории и практики внешкольной работы, сформулированных Н.К. Крупской.

Ключевые слова: *культура, образование, воспитание, культурно-просветительская работа, внешкольное образование, Н.К. Крупская.*

OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL IDEAS OF N.K. KRUPSKAYA

V.P. Golovanov

*doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher
of the Laboratories of Psychological and Pedagogical Problems of Self-Organization
of Children and Adults
of the Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education,
Honored Teacher of Russia,
Honorary Worker of Youth Policy of the Russian Federation
Ph.: 8 (916) 164-88-54; e-mail: vpgolovanov@mail.ru*

The article reveals the pedagogical ideas of N.K. Krupskaya on extracurricular education and extracurricular activities. The emphasis is placed on the relevance of many provisions of the theory and practice of extracurricular activities formulated by N.K. Krupskaya.

Key words: *culture, education, education, cultural and educational work, out-of-school education, N.K. Krupskaya.*

Имя Надежды Константиновны Крупской для меня имеет особое значение, личностное. Я учился в МОПИ им. Н.К. Крупской, работал во Дворце пионеров и школьников им. Н.К. Крупской Бауманского района г. Москвы. Являлся Почетным профессором Марийского государственного педагогического института им. Н.К. Крупской. Поэтому не мог не откликнуться на участие в работе Международной научно-практической конференции «Наследие Н.К. Крупской и современность», посвященной 150-летию со дня ее рождения.

К социальным институтам воспитания в нашей стране относится сложившаяся в практике и получившая научное подкрепление система внешкольного образования,

внешкольной работы с детьми, которая начала формироваться в конце XIX в., а к концу XX в. трансформировалась в систему дополнительного образования детей. К истокам этой системы и имеет непосредственное отношение Надежда Константиновна Крупская. Жаль, что многие не знают о том, что какой бы пост не занимала, какую бы работу не выполняла Н.К. Крупская, она всегда была верна педагогическому призванию. Надежда Константиновна всегда была учителем, педагогом, наставником. Интерес к педагогической деятельности зародился у нее еще с детства. Укреплению этого интереса способствовали учителя той гимназии, где она училась. Н.К. Крупская училась в Петербурге в частной гимназии

княгини Оболенской, которую она окончила с золотой медалью. «Из-за заработка я рано стала давать уроки, и я стала применять в своей педагогической деятельности методы Л. Толстого... относилась к ребятам, как к равным, внимательно слушала, что они говорят, что хотят... Я благодарна Л. Толстому за то, что благодаря ему я испытала немало радости: узнала горячую детскую привязанность, испытала, что значит доверие ребят, как при известном отношении к ребятам добиться их серьезного отношения к делу, добиться больших успехов в учебе», – признавалась Надежда Константиновна [7].

Несмотря на все превратности судьбы, образ Н.К. Крупской не может не вызывать уважения и искренней симпатии, потому что одаренность, творчество, талант педагога, а также скромность, глубину и настойчивость в решении поставленных задач отмечали все, кто учился у Н.К. Крупской и кто в ту пору встречался и работал с ней. Все работы Н.К. Крупской, написанные до октября 1917 г., имели огромное значение для выработки основ новой педагогики. Они будили педагогическую мысль, звали к разрешению наиболее острых педагогических проблем, указывали пути их решения. Время, которое выдвинуло ее в педагогические лидеры, характеризовалось серьезными изменениями в экономической, социальной и духовной сферах российского общества. Оно требовало немедленных и осознанных действий, четкого формулирования государственной стратегии развития образования и воспитания детей.

Надежда Константиновна Крупская, как теперь принято говорить, ответила на эти вызовы времени и оставила нам в наследство свои «ответы» не только в виде статей, проектов и пр., но и в виде живой истории педагогики. Это, прежде всего, история деятельности школы 1920–1930-х гг., внешкольной работы с детьми и пионерской организации в советской России.

Несомненно, большая роль в становлении теории внешкольного воспитания принадлежит Н.К. Крупской. Так, например, внешкольная работа, в оценке Н.К. Крупской, обладает исключительными возможностями и должна помочь школе поднять работу по всестороннему развитию личности ребенка.

Более того, внешкольная работа не должна быть продолжением учебы. Однако в выступлениях и публикациях Н.К. Крупской настойчиво проводилась мысль о необходимости подчинения, контроля внешкольной работы со стороны школы и пионерской организации. В целях повышения эффективности внешкольного воспитания «очень важно, чтобы школа за всем следила, чтобы внешкольное дело не шло каким-то самотеком...» [5, с. 346].

Указывая на необходимость учета детских возрастных и других особенностей, интересов, Н.К. Крупская в то же время настаивает на том, что не следует ориентироваться на любой интерес или способность. Среди интересов детей надо искать, выбирать и поддерживать те их них, которые существенны в достижении поставленной взрослым воспитателем цели. Декларируя свободу внешкольного образования, необходимость развития самоорганизации и самостоятельности (от проектов кружка до всей системы воспитания), Н.К. Крупская утверждает обязательность политических целей в работе каждого детского объединения: умело поставленные занятия по естествознанию, притом тесно связанные с трудом крестьянским, являются одной из действенных форм антирелигиозной пропаганды [6].

Однако на практике созданные Н.К. Крупской педагогические концепции оказались весьма продуктивными – они привели к значительному успеху в деле воспитания преданных советскому обществу граждан в XX в. Надежда Константиновна очень хорошо понимала, что образование нельзя ограничить стенами школы и усилиями профессиональных педагогов. К работе со школьниками нужно было *привлечь мастеров в самых разных сферах деятельности*. «Ведь что такое педагогический опыт? – писала Н.К. Крупская. – Запас известных наблюдений над внутренней жизнью ребенка, обобщение этих наблюдений. Для того чтобы они имели цену, надо, чтобы педагог был чутким психологом, который умел бы видеть, умел подсмотреть, что делается в душе ребенка. Такие педагоги – величайшая редкость. При этом необходима полная объективность, а затем надо уметь сделать из данных фактов надлежащий вывод» [6, с. 170].

Н.К. Крупская, подчеркивая значимость внешкольной работы, настойчиво проводила мысль о необходимости подчинения, контроля внешкольной работы со стороны школы и пионерской организации. Внешкольная работа, в оценке Н.К. Крупской, обладает исключительными возможностями и должна помочь школе поднять работу по всестороннему развитию личности ребенка. Более того, внешкольная работа не должна быть продолжением учебы. Она писала, что внешкольная работа чрезвычайно важна, так как она может помочь правильному воспитанию детей, создать условия для их всестороннего развития [8, с. 591].

В выступлениях и публикациях Крупской настойчиво проводилась мысль о том, что в целях повышения эффективности внешкольного воспитания очень важно, чтобы школа за всем следила, чтобы внешкольное дело не шло каким-то самотеком [5]. Данная точка зрения до сих пор занимает прочные позиции в сознании педагогической общественности.

Указывая на необходимость учета детских возрастных и других особенностей, интересов, Н.К. Крупская в то же время настаивает на том, что не следует ориентироваться на любой интерес или способность. Среди интересов детей надо искать, выбирать и поддерживать те из них, которые существенны в достижении поставленной взрослым воспитателем цели. Н.К. Крупская всегда была внимательна к просьбам ребят. Она считала, что свободное от занятий время – не значит на спине лежать да в потолок плевать. Так от скуки пропасть можно. Свободное от занятий время надо употреблять не только на то, чтобы без конца развлекаться, ходить в кино и театр. Это быстро надоест, приестся. Надо уметь вести широкую, интересную общественную работу: и по озеленению улиц, и по благоустройству, и исследовательскую работу, которую ведут юные натуралисты, и шефскую работу, и т.д. и т.п. Надо только, чтобы это была не заседательская работа, не «нагузка», а общая, коллективная работа, которая увлекает и организует [4]. С первых же шагов создания сети внешкольных учреждений и начала ведения внешкольной воспитательной работы с детьми появилась необходимость разрабатывать научные основы

и общие принципы этой работы, определять содержание, формы и методы работы по отдельным направлениям.

Декларируя свободу внешкольного образования, необходимость развития самоорганизации и самостоятельности (от проектов кружка до всей системы воспитания), Надежда Константиновна утверждает обязательность политических целей в работе каждого детского объединения: умело поставленные занятия по естествознанию, тесно связанные с крестьянским трудом, являются одной из действенных форм антирелигиозной пропаганды [6].

Определяя статус внешкольного учреждения, Н.К. Крупская отмечала его специфические особенности: массовый, общедоступный и добровольный характер участия детей в работе, имеющий общественно-полезную направленность; возможность каждому ребенку развивать интересы и способности; дифференцированный возрастной и индивидуальный подход к творческому развитию личности; широкий простор для детской инициативы и самостоятельности; подготовка к сознательной профессиональной деятельности на основе тесной связи с жизнью; органическая связь, согласованность и взаимодействие со школой, комсомольской и пионерской организациями, семьей и общественностью; сочетание массовых, коллективных и индивидуальных форм в зависимости от содержания и характера работы коллектива внешкольного учреждения.

Н.К. Крупской принадлежит разработка научно-педагогических основ внешкольной работы с детьми. Она написала ряд основополагающих работ, дающих научное обоснование организации и деятельности внешкольных учреждений: «Больше внимания внешкольной работе с детьми», «О детских библиотеках», «О детском кино» и др.

Благодаря Н.К. Крупской уже в 1923 г. создается научно-педагогический институт методов внешкольной работы, а при Наркомпросе РСФСР – Совет художественного воспитания (1924 г.). С 1929 г. в Наркомпросе создается совет по внешкольной работе, который и возглавляла Н.К. Крупская. В те годы для работников внешкольных учреждений издавался журнал «Внешкольник», пе-

реименованный потом в журнал «Организуйте детвору».

Н.К. Крупская рассматривала коллектив как среду развития ребенка и придавала большое значение организационному единству детей в условиях коллективной деятельности. Тщательную теоретическую проработку в ее трудах получили многие проблемы, имеющие большое практическое значение. К ним, прежде всего, относятся такие, как активная позиция ребенка в установлении коллективистских отношений; связь детского коллектива с широкой социальной средой; самоуправление в детском коллективе и методические основы в его организации и др.

По мнению Н.К. Крупской, надо уметь давать всесторонне развиваться личности ребенка, и тут внешкольная работа играет совершенно исключительную роль [9, с. 587]. Основными принципами этой работы она считала следующие: внешкольная работа не должна быть продолжением школьной учебы; она должна охватывать всех детей; внешкольный работник должен строить свою работу так, чтобы она развивала индивидуальность ребенка и формировала умение жить в коллективе, быть коллективистом; всячески развивать инициативу детей, помогать в их творческой работе, максимально использовать игру; участие в кружках должно быть добровольным; необходима дифференциация детских интересов, содействие подростку в выборе профессии.

Переход к новому этапу в понимании миссии, целей и задач внешкольного образования отразился наиболее ярко в статьях журнала «Внешкольник» в 1929 г. Так, в статье «Два неверных взгляда на внешкольную работу» провозглашалось, что внешкольную работу мы не можем рассматривать вне пионерской организации. Внешкольная работа только в том случае оправдывает свое назначение, когда служит целям пионерского движения. Пионеры должны быть основными ее организаторами. Отдел народного образования не должен проводить никакой внешкольной работы, не согласованной с местным бюро юных пионеров. Отрядам же надо скорее искоренить имеющийся недостаток в чрезмерном замыкании на своей работе [3]. Эта установка практически в неиз-

менном виде сохраняла свое влияние 60 лет, расширившись только за счет идеологии коммунистического воспитания. Развитие исследований внешкольной работы на протяжении этих десятилетий нельзя охарактеризовать как системное и глубокое, но именно в этот исторический период внешкольное образование окончательно оформилось в качестве работы по *внешкольному воспитанию учащихся*.

Прогрессивные тенденции внешкольной работы с детьми в 1920–1930 гг. являются фундаментом для современного поиска социальных и педагогических возможностей культурного развития творческой личности.

Инновационный опыт российских внешкольных учреждений, проанализированный через призму исторических традиций внешкольной работы, может дать готовые модели модернизации различных образовательных структур в интересах человека, общества, государства. Существующая неадекватность семантики словоформы понятия «*дополнительное образование*» его реальному содержанию обусловлена, на наш взгляд, непрерывным изменением целевых установок внешкольного и дополнительного образования в процессе трансформации послереволюционной внешкольной работы в дополнительное образование детей постсоветского времени.

В первые годы советской власти внешкольная (преимущественно клубная) работа компенсировала недостаточную доступность школьного и начального профессионального образования, причем деятельность первых советских внешкольных учреждений – пионерских клубов – практически не подвергалась жесткому контролю со стороны Наробраза. Нормативно-правовое обеспечение внешкольного образования, не успевавшее за быстро изменявшимися в 1920–1930-е гг. педагогическими установками, фактически приобрело «догоняющий» характер, регламентируя формы, средства и методы деятельности, уже прошедшие апробацию в практике работы ведущих педагогов того времени, например, С.Т. Шацкого.

В связи с этим представляется весьма актуальным обращение к трудам Н.К. Крупской, внимательное прочтение и анализ ее педагогического наследия, дабы усвоить уроки

прошлого и вновь «не наступить на старые грабли». По ее мнению, все формы внешнего образования разовьются в полной мере лишь тогда, когда в их создании будут принимать самое активное, непосредственное участие те слои населения, для которых они создаются. Только тогда дело будет жизненно и прочно [10].

Принципиальным для Н.К. Крупской положением являлось подчеркивание роли школы как центра воспитательной работы с населением. Она определяла воспитание как планомерное воздействие на подрастающее поколение с целью *формирования гражданина*. Не отрицая важную роль свободного проявления личности в своей индивидуальности, она считала, что личностное начало призвано отражать в себе принципы и нормы общественного устройства. Даже самый беглый предварительный анализ с позиций современного научного знания с учетом социального опыта последних лет позволяет извлечь из педагогического наследия Н.К. Крупской ряд уроков. Нам кажется, что они состоят в следующем.

Принципиальное значение имеет наличие четко сформулированных целей воспитания, без этого оно не может быть успешным. Эта мысль К.Д. Ушинского была, как нам кажется, близка и Н.К. Крупской. Можно не во всем соглашаться с формулировками целей воспитания, которые даются ею, но усилия, которые она предпринимала по разъяснению этих целей, по привлечению к ним внимания педагогического общества, родителей и самих детей, весьма поучительны и актуальны.

Воспитательное пространство, чтобы быть эффективным, должно организовываться вместе с детьми, а не создаваться для них (как известно, Н.К. Крупская требовала, чтобы пионерские отряды были организацией детей, а не для детей).

Воспитание гражданина – процесс не только социально значимый, но и чрезвычайно сложный, требующий от его организаторов аксиологической и психологической зрелости, умения осуществлять индивидуальный подход, педагогически грамотно готовить и проводить массовые мероприятия.

Трудовое воспитание детей – продуктивная педагогическая идея, не до конца

осознанная современным педагогическим сообществом, еще ждущая своих аналитиков и энтузиастов.

Особого внимания заслуживает система подготовки педагогических кадров, способных осуществлять успешное воспитание детей. Главное, чего стоит ждать от этой системы, – стимулирование стремления и развитие умений педагога осмысливать, анализировать, проектировать свою деятельность, осуществлять целеполагание и творческую реализацию поставленных целей в совместной с детьми деятельности. При этом стоит специально учить педагогов не только методам организации индивидуальной деятельности детей, но и методам организации их социальной жизни, так как эта сторона бытия ребенка, несмотря ни на что, остается важным пространством и значимым фактором его полноценного развития.

Понятно, что данный список не бесспорен и не исчерпывает уроков, которые содержатся в педагогическом наследии Н.К. Крупской. Однако названные идеи позволяют утверждать, что ее педагогические труды заслуживают изучения современными специалистами.

Анализ реального положения дел показывает, что современные исследователи в области воспитания и дополнительного образования детей зачастую совсем не знают этого наследия и поэтому рассматривают Н.К. Крупскую не как серьезного педагога, а лишь как одностороннего и потому не интересного политического деятеля. Надо отметить, что статьи и выступления Н.К. Крупской не дают основания судить о ней как о серьезном теоретике, но они были доходчивы и пользовались популярностью. Это может помочь педагогике не шарахаться из стороны в сторону, не бросаться из крайности в крайность при создании новых педагогических концепций, практических инноваций в воспитании детей.

Конечно, мировоззрению Н.К. Крупской были свойственны переоценка роли труда в образовании, превышение значения классовых интересов над общечеловеческими, нетерпимость к педагогическому инакомыслию и расхождению с марксистской идеологией. Но и здесь она никогда не изменяла здравому смыслу [1].

Задача нынешних руководителей в области образования – грамотно подойти к педагогическому наследию Н.К. Крупской, вдумчиво проанализировать и понять, какие примеры нужны для воспитания подрастающего поколения, а главное – решить, что лучшее из богатейшего опыта и истории нашей страны можно применить в новой России – России XXI в. Когда-то в Петрозаводске на одной из конференций А.К. Бруднов подметил, что почему-то многие стыдливо стали бояться вспоминать наследие Н.К. Крупской, ее теоретические работы. У него недавно была интересная встреча с учеными Японии из Института сравнительной педагогики. Три доктора наук сделали свои работы на наследии Н.К. Крупской. Поэтому он считает, что надо бережно относиться к этому наследию. У нас появилась замечательная возможность брать из прошлого то, что необходимо, а не выбрасывать все. По его мнению, даже ошибки могут многому научить [11]. Лучше и не скажешь!

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский М.В. XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
2. Крупская Н.К. Заботиться о всестороннем развитии детей // Пед. соч.: в 10 т. – Т. V. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959.
3. Крупская Н.К. Два неверных взгляда на внешкольную работу // Внешкольник. – 1929. – № 4. – С. 4–9.
4. Крупская Н.К. Из письма Н.К. Крупской, написанного в 1939 году. – М., 1958.
5. Крупская Н.К. Избранные педагогические сочинения. – М., 1948.
6. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. – Т. 5. – М., 1958.
7. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. – Т. 2. – М., 1958.
8. Крупская Н.К. Заботиться о всестороннем развитии детей // Пед. соч.: в 10 т. – Т. 5. – М., 1959.

9. Крупская Н.К. Нашей смене – всестороннее развитие // Пед. соч.: в 10 т. – Т. 5. – М., 1959.

10. Крупская Н.К. Педагогические сочинения. – Т. 7: Внешкольное образование в новом строе (доклад на I Всероссийском съезде по просвещению). – М., 1918.

11. Стенограмма межрегионального совещания-семинара по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей», г. Петрозаводск, 13–15 марта 1996 г. – Петрозаводск, 1996.

REFERENCES

1. Boguslavsky M.V. XX century of Russian education. – M.: PER SE, 2002.
2. Krupskaya N.K. Take care of the comprehensive development of children // Ped. op.: in 10 t. – T. V. – M.: Publishing of APN RSFSR, 1959.
3. Krupskaya N.K. Two wrong look at the extra-curricular work // Unescolnik. – 1929. – № 4. – P. 4–9.
4. Krupskaya N.K. From letter N.K. Krupskaya, written in 1939. – M., 1958.
5. Krupskaya N.K. Selected pedagogical works. – M., 1948.
6. Krupskaya N.K. Pedagogical works: in 10 t. – T. 5. – M., 1958.
7. Krupskaya N.K. Pedagogical works: in 10 t. – T. 2. – M., 1958.
8. Krupskaya N.K. Take care of the comprehensive development of children // ped. works: in 10 vol. – Vol. 5. – M., 1959.
9. Krupskaya N.K. Our change – comprehensive development // Ped. works: in 10 vol. – Vol. 5. – M., 1959.
10. Krupskaya N.K. Pedagogical works. – Vol. 7: Out-of-school education in the new system (report at the I all-Russian Congress on education). – M., 1918.
11. Transcript of the interregional meeting-seminar on the problem of «raising the level of management of the development of additional education of children». Petrozavodsk, March 13–15, 1996. – Petrozavodsk, 1996.

ШАМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ШАМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ: МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЦИКЛА В ОСМЫСЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Т.И. ШАМОВОЙ

ДИДАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ И УПРАВЛЕНИЕ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

ГОЛОКАРТИНА МИРА: ШКОЛЬНОЕ МЕТАОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕТАПРОЕКТ

СЕТЕВОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕЗАУРУС В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

БАЗОВАЯ КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ КАК ИНСТРУМЕНТ СЕТЕВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «АРТЕК»

КЛЮЧЕВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ БАЗОВОЙ КАФЕДРЫ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «АРТЕК»



МЕЖДУНАРОДНЫЕ ШАМОВСКИЕ ЧТЕНИЯ: МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

С.Г. Воровщиков

*доктор педагогических наук, профессор
Института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета,
академик Международной академии наук педагогического образования,
Председатель Оргкомитета Международной научно-практической конференции
«Шамовские педагогические чтения Научной школы
управления образовательными системами»
E-mail: sgvorov@mail.ru; тел.: +7 (916) 925-98-30*

В статье представлены материалы XI Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами “Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения”», которые прошли 25 января 2019 г. Чтения представлены как ресурс развития научной школы.

Ключевые слова: научная школа, педагогические чтения, развитие образования, управления образовательными системами, профессиональная подготовка работников образования.

INTERNATIONAL SHAMOVA READING: METHODOLOGY AND THEORETIC RESOURCE FOR DEVELOPMENT OF SCHOLAR SCHOOL OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

S.G. Vorovshchikov

*doctor of education, professor
of the Institute of Pedagogic and Psychology of Education
of the Moscow City Pedagogical University,
academician of the International of Teacher's Training Academy of Science,
Chairman of the Organizing Committee of the International Scientific and Practical Conference
«Shamov teaching reading of the Scientific School of Management of Educational Systems»
E-mail: sgvorov@mail.ru; ph.: +7 (916) 925-98-30*

In article carrying out International scientific and practical conference «Shamovsky Pedagogical Readings School of Sciences of Management of Educational Systems “Modern Vectors of a Development of Education is Described: Actual Problems and Perspective Decisions”», which passed on January 25, 2019. Readings are presented as a resource of development of school of sciences.

Key words: scientific school, pedagogical readings, development of education, management of educational systems, professional training of educators.

На факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Московского педагогического государственного университета в течение нескольких лет традиционно в Татьянин день (25 января) – день памяти св. мученицы Татианы – небесной покровительницы студентов и университетов – проходили научно-практические конференции. С 2009 г.

эти конференции стали проводиться в формате Всероссийских педагогических чтений Научной школы управления образовательными системами, основоположником которой является Татьяна Ивановна Шамова (22 ноября 1924 г. – 28 июля 2010 г.) – профессор, доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО, Почетный член Международной академии



наук педагогического образования. В 2011 г. чтения получили официальный статус «Шамовских». В 2017 г. решением Президиума МАНПО Шамовские чтения получили статус «Международной научно-практической конференции».

25 января 2019 г. в столичной школе № 1468 (экс-директор – И.М. Бронштейн, первый заместитель Министра образования Московской обл.; и.о. директора – Т.Н. Деева) состоялась XI Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения Научной школы управления образовательными системами “Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения”». Организаторами чтений выступили: Общественный совет Научной школы управления образовательными системами, МАНПО, МПГУ, Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры, РОО «Инновации в образовании» (Беларусь), Минский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (Беларусь), Институт стратегии развития образования РАО (ИСРО), Московский городской педагогический университет (МГПУ), Курский институт развития образования (КИРО), Псковский областной институт повышения квалификации работников образования (ПО-ИПКРО), Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ), Сахалинский государственный университет (СахГУ), Уральский государственный педагогический университет (УГПУ), Городской научно-методический Центр новых технологий в образовании УО г. Алматы (Казахстан). В чтениях традиционно приняли участие сын Т.И. Шамовой д.м.н., проф. С.А. Шамов, внук к.м.н. Л.С. Шамов и правнук Александр – учащийся 8 класса.

По сложившейся традиции в работе Шамовских чтений приняли участие представители научно-педагогической общественности, руководители и педагоги образовательных организаций, представляющие не только Москву и Московскую обл., но и различные субъекты Российской Федерации. Так, непосредственно на базе школы № 354 в чтениях приняли участие более 310 учеников – сторонников и последователей Научной школы из нескольких регионов России: Балабаново,

Балашихи, Белгорода, Боровска, Грозного, Екатеринбурга, Калининграда, Калуги, Кирова, Королева, Курска, Москвы, Нижнего Новгорода, Петрозаводска, Пскова, Рязани, Смоленска, Солнечногорска, Тулы, Чайковского, Челябинска, Южно-Сахалинска, Ялты и др. В работе 17 секций приняли участие управленцы и педагоги Азербайджана, Армении, Белоруссии, Вьетнама, Индонезии, Казахстана, Китая, Молдавии, Монголии, Украины, Сирии.

С приветственным словом к участникам обратились старшие коллеги Т.И. Шамовой, с которой они еще в конце прошлого века создавали федеральную систему повышения профессиональной компетентности руководителей школы – д.п.н., проф. ФГБНУ ИСРО РАО Я.С. Турбовской и д.и.н., проф., экс-зам. министра образования РФ (1993–1996), советник ректора Московского центра развития кадрового потенциала образования М.Н. Лазутова.

На пленарной части чтений были два основных выступающих. С докладом «Экспертно-проектный инструментарий управления развитием образовательных систем» выступил проф., д.п.н., проф. Института педагогики и психологии образования МГПУ, лауреат Премии Правительства РФ в области образования, эксперт президентской программы подготовки управленческих кадров сферы образования РАНХиГС при Президенте РФ В.А. Ясвин. С докладом «Проектирование содержания и ресурсов подготовки современных менеджеров образования в условиях цифровой экономики» выступила доц., д.п.н., проф. кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой МПГУ О.П. Осипова.

Особыми гостями на Международной конференции с совместным докладом «Россия – Индонезия: диалог образовательных систем» были директор индонезийской школы при посольстве Республики Индонезия в Москве г-н Мурсакин (Mursakin) и доц. Академии социального управления, Президент межрегиональной общественной организации «Гармония мира» Т.М. Назаренко-Матвеева.

В работе чтений приняли участие представители педагогических издательств и журналов: к.п.н., гл. редактор редакции «Обуче-

ние и воспитание. Школа», журнала «Справочник заместителя директора школы» Ю.В. Медведева; зам. директора издательства «Смысл», ООО «Психологическая книга» Е.В. Мешкова; гл. редактор научно-издательского Центра «ИНФРА-М» В.М. Прудников представил ресурсы научно-образовательного портала Znanium.com; 10 участникам чтений были вручены подарочные сертификаты на доступ к коллекциям произведений данной электронно-библиотечной системы.

Работа малых пленарных заседаний чтений традиционно велась секционно.

1. **Управление развитием коммуникативной компетентности педагога: современные подходы.** Модераторы: к.п.н., член-кор. МАНПО, доц. кафедры управления образовательными системами (УОС) им. Т.И. Шаповой МПГУ Л.В. Козилова; к.п.н., член-кор. МАНПО, доц. кафедры УОС им. Т.И. Шаповой МПГУ С.К. Гуськова; ст. преподаватель кафедры УОС им. Т.И. Шаповой МПГУ Е.В. Савенкова.

2. **Информатизация образования в эпоху цифровизации.** Модераторы: проф., д.п.н., академик МАНПО, проф. Института математики, информатики и естественных наук МГПУ О.Ю. Заславская; к.п.н., доц. МГПУ А.И. Азевич; к.п.н., учитель информатики ГБОУ «Многопрофильная школа № 1220» Д.Г. Жемчужников.

3. **Безопасная школа в условиях информатизации.** Модератор: к.п.н., доц. дирекции образовательных программ МГПУ А.А. Заславский.

4. **Педагогический феномен межпредметной интеграции в отечественной и зарубежной системах образования.** Модератор: к.п.н., ст.н.с. ИСРО РАО А.П. Суходимцева.

5. **Педагогическая терминология в условиях цифровой модернизации системы образования России.** Модераторы: к.п.н., доц., ст.н.с. МО АСОУ, Почетный академик МАНПО В.А. Мижериков; к.п.н., доц. МО АСОУ Т.Н. Трунцева.

6. **Проектный менеджмент как объект научно-педагогического исследования и управленческой практики.** Модераторы: доц., д.п.н., проф. кафедры УОС им. Т.И. Шаповой МПГУ О.П. Осипова; доц., к.п.н., проф.

кафедры УОС им. Т.И. Шаповой МПГУ О.А. Шклярова.

7. **Педагогика и психология здоровья: культура, управление, физическое воспитание и спорт.** Модераторы: доц., к.п.н., доц. МПГУ, член-корр. МАНПО О.А. Шклярова; проф., д.п.н., проф. и зав. кафедрой спортивных дисциплин и методики их преподавания МПГУ О.Н. Степанова.

8. **Приоритетные направления сотрудничества в системе «школа–вуз».** Модераторы: к.филол.н., начальник Отдела организационно-методического обеспечения социально-образовательных проектов МПГУ В.Н. Чечелева; к.п.н., доц., руководитель проекта Дирекции общего образования Высшей школы экономики Л.А. Борисова.

9. **Рефлексивные и творческие методы в современном образовании и управлении.** Модератор: проф., д.психол.н., проф. Института педагогики и психологии образования МГПУ, Действительный член Национальной академии социальных технологий С.Ю. Степанов.

10. **Внутришкольная система управления качеством образования: современные ресурсы и резервы развития.** Модератор: доц., к.б.н., член-кор. МАНПО, проф. кафедры УОС им. Т.И. Шаповой МПГУ Н.Л. Галева; зам. директора по качеству ГБОУ «Школа № 1793 им. героя Советского Союза А.К. Новикова» О.А. Дудалева.

11. **Совершенствование ФГОС старшей школы: актуальность, проблемы, решения.** Модераторы: к.п.н., ст.н.с. ИСРО РАО И.Ю. Синельников; н.с. ИСРО РАО И.А. Лобанов.

12. **Образование в интересах устойчивого развития** (дистанционное заседание, г. Минск). Модератор: доц., к.п.н., проф. Минского филиала Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, член Республиканского общественного объединения «Инновации в образовании» (Беларусь) Ю.Л. Загуменнов.

13. **Школьное метаобразование: масштабность перемен и периферийность действий** (дистанционная секция, г. Челябинск). Модератор: доц., к.п.н., в.н.с. ЮУрГГПУ, член-кор. МАНПО Д.В. Татьяначенко.

14. **Психолого-педагогические аспекты управления в современных образователь-**

ных системах (дистанционная секция, о. Сахалин). *Модераторы*: доц., к.психол.н., доц. СахГУ Е.Л. Афанасенкова; доц., к.психол.н., доц. СахГУ Р.А. Кутбиддинова; проф., д.психол.н., заведующая кафедрой психологии образования УрГПУ (г. Екатеринбург) Н.Н. Васягина; доц., д.п.н., проф. УрГПУ Е.А. Казаева.

15. *Управление образовательной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании* (дистанционная секция, г. Курск). *Модераторы*: д.п.н., проф., ректор КИРО, академик МАНПО Г.Н. Подчалимова; д.п.н., проф., директор Института непрерывного образования КГУ, член-кор. МАНПО И.В. Ильина; д.п.н., проректор КИРО, член-кор. МАНПО С.Н. Белова.

16. *Идеи Ю.А. Конаржевского: модернизация российского образования* (дистанционное заседание Клуба Конаржевцев, г. Псков). *Модераторы*: к.п.н., зав. кафедрой управления развитием образовательных систем ПОИПКРО Г.А. Давыдов; к.п.н., ректор ПОИПКРО Л.К. Фомичева.

17. *Ресурсы развития образовательной системы* (дистанционное заседание, г. Алматы, Казахстан). *Модераторы*: заместитель директора по методической работе КГУ «Городской научно-методический центр новых технологий в образовании УО г. Алматы» М.Н. Темирбекова; директор Казахстанско-Российской школы-гимназии № 54 им. И.В. Панфилова Г.М. Карамендинова.

Шамовские чтения за 11 лет стали эффективной коммуникативной площадкой, с одной стороны, по представлению образовательных, научно-методических, консалтинговых возможностей научной школы, с другой стороны, по обсуждению актуальных проблем системы образования, требующих незамедлительных теоретико-технологических исследований и организации повышения соответствующей компетентности педагогов и руководителей. Так, чтения постепенно стали продуктивной формой взаимоотношения практиков, вынужденных решать нестандартные психолого-педагогические и управленческо-методические проблемы, и теоретиков, обладающих экспертными знаниями и владеющих эффективными управленческо-педагогическими технологиями и готовых оказать востребованные консалтинговые услуги.

За эти годы в Шамовских чтениях приняли участие почти 3000 человек. В 10 сборниках, 3 из которых были двухтомными, опубликовано более 1800 статей. Лучшие статьи сборника публикуются в таких известных научных журналах, как «Педагогическое образование и наука», «Справочник заместителя директора школы», «Управление начальной школой», «Методическая работа в школе», «Вестник института образования человека», «Инновационные проекты и программы в образовании» и т.д.

Распределенный характер является одним из атрибутивных признаков педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. Стало доброй традицией проведение учениками и последователями нашего Учителя Т.И. Шамовой дистанционных секций Шамовских чтений в Алмате, Минске, Курске, Пскове, Челябинске, Южно-Сахалинске и других городах. Развивающаяся научная школа не может замыкаться в рамках какой-то одной организации, какого-то одного научного направления. Для повышения жизнеспособности научной школы необходимо использовать потенциал большинства ее активных участников.

Во многом специфика проведения Шамовских чтений обусловлена особенностями Научной школы Т.И. Шамовой [1]. Вопрос о самом факте существования научных школ и их сущностных признаках периодически возникает в определенные периоды развития той или иной науки, той или иной теории как естественное стремление рефлексивного осознания «кто мы», «что сделали», «где мы» и «куда идем».

Попробуем генерализировать некоторые бесспорные теоретические положения, определяющие суть феномена «научная школа».

Во-первых, в современном науковедении некоторое обобщение взглядов на феномен «научная школа» произошло в 1977 г. в фундаментальной коллективной монографии «Школы в науке» [4] и справочнике 1998 г. «Ведущие научные школы России» [2]. Однако почти все авторы названных работ признавали неразработанность этого вопроса.

Во-вторых, несмотря на то что в теории науки понятие «научная школа» многозначно и имеет различные смысловые оттенки, М.Г. Ярошевский, известный не только как

выдающийся психолог, но и как историк отечественной науки, еще 40 лет назад подытожил: «Термин “школа”... при всей своей неопределенности... означает, по общепринятому мнению историков, во-первых, единство обучения творчеству и процесса исследования; во-вторых, позицию, которой придерживается одна группа ученых в отношении других» [5].

В-третьих, в настоящее время существует целый ряд комплементарных и дополняющих друг друга определений, подчеркивающих примат того или иного существенного признака научной школы. Например, научная школа – это интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разных статусов, разрабатывающих под руководством возглавляющего научную школу ученого выдвинутую им исследовательскую программу [3].

Своеобразным показателем коллективно-самоопределения нашей научной школы может быть проведение в течение уже 11 лет Шамовских чтений, организуемых на базе общественного совета научной школы под эгидой Международной академии наук педагогического образования.

Общественный характер Шамовских чтений проявляется в том, что научную школу можно отнести к редким социальным институтам, возникающим спонтанно как проявление наивысшего самопроизвольного, самодостаточного творческого объединения исследователей. Этот неформальный союз ученых невозможно создать посредством издания приказа или самопрезентации на сайте какого-либо вуза. Научное сообщество, представляющее собой не аморфную совокупность ученых, а целостный социальный организм, обладающий определенными традициями, погруженный в особый мир одновременно замкнутых и открытых взаимоотношений, может отреагировать ироничной улыбкой по поводу самообъявлений о возникновении очередной скороспелой «школы». Научная школа – это еще одна возможность заявить и отстоять научные интересы, проявить социально ответственную гражданскую позицию неравнодушных профессионалов.

В то же время создание научных школ – это потребность науки, проявление необхо-

димости самих ученых в постоянных контактах с представителями разных поколений практиков и теоретиков, обмене информацией, опытом, традициями и формами научного поиска, взаимной оценке исследований. Поэтому возникновение и развитие Научной школы Т.И. Шамовой «Управление образовательными системами» глубоко закономерно: с одной стороны, как отклик в начале 1970-х гг. на потребность в развитии теории и практики внутришкольного управления, повышения профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений; с другой стороны, как отклик на современный дефицит совершенствования теории и осмысления практики управления образованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артамонова Е.И., Воровщиков С.Г.* Научная школа управления образовательными системами Т.И. Шамовой // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 7–11.
2. *Ведущие научные школы России: справочник.* – М.: Янус-К, 1998.
3. *Криворученко В.К.* Научные школы – важнейший фактор развития современной науки. – URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor
4. *Школы в науке.* – М.: Наука, 1977.
5. *Ярошевский М.Г.* Логика развития науки и научная школа // Школы в науке. – М.: Наука, 1977.

REFERENCES

1. *Artamonova E.I., Vorovshchikov S.G.* School of sciences of Management of educational systems of T.I. Shamova // Pedagogical education and science. – 2017. – № 1. – P. 7–11.
2. *Leading schools of sciences of Russia: Reference book.* – M.: Janus-to, 1998.
3. *Krivoruchenko V.K.* Nauchnye of school – the most important factor of development of modern science. – URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor
4. *Schools in science.* – M.: Science, 1977.
5. *Yaroshevsky M.G.* Logika of development of science and school of sciences//Schools in science. – M.: Science, 1977.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЦИКЛА В ОСМЫСЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ Т.И. ШАМОВОЙ

В.Е. Цибульникова

кандидат педагогических наук, доцент
Московского педагогического государственного университета,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования
E-mail: vicki-77@yandex.ru

В статье в контексте историко-педагогического подхода освещается осмысление концепций Научной школы управления образовательными системами Т.И. Шамовой. Рассматриваются периоды зарождения, становления и развития теории и методологии внутришкольного управления. Выявляются общие и характерные черты управленческих циклов, обоснованных в концепциях Т.И. Шамовой и ее учеников. Устанавливается значимость роли и вклада Научной школы управления образовательными системами в педагогическую науку.

Ключевые слова: управленческий цикл, внутришкольное управление, функции управления, научная школа, концептуализация, концепции управления образовательными системами.

CONCEPTUALIZATION OF MANAGEMENT CYCLE IN COMPREHENSION OF PEDAGOGICAL IDEAS OF SCHOLAR SCHOOL NAMED AFTER T.I. SHAMOVA

V.E. Tsibulnikova

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
of the Moscow State Pedagogical University,
corresponding member of the International Teacher's Training Academy of Science
E-mail: vicki-77@yandex.ru

The article in the context of historical and pedagogical approach highlights the understanding of the concepts of scientific school of management of educational systems of Tatiana Ivanovna Shamova. The periods of origin, formation and development of the theory and methodology of intra-school management are considered. The General and characteristic features of the management cycles grounded in concepts of T.I. Shamova and her pupils are revealed. The importance of the role and contribution of the scientific school of management of educational systems in pedagogical science is established.

Key words: management cycle, intra-school management, management functions, scientific school, conceptualization, management concepts of educational systems.

Историко-педагогическое осмысление значимости роли деятельности Научной школы управления образовательными системами Т.И. Шамовой вызывает необходимость концептуализации управленческого цикла в системе современного педагогического знания.

Зарождение теории и методологии внутришкольного управления происходит в период 70–80-х гг. прошлого столетия, что связано с обоснованием Т.И. Шамовой и членами Научной школы управления образовательными системами категории вну-

тришкольного управления (Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский); ряда методологических подходов – системного и системно-деятельностного (В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский [4], П.И. Третьяков, Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова), научного (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова), кибернетического (Т.И. Шамова); социально-психологических и организационно-распорядительных (Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова и др.) методов управления школой.

В данный историко-педагогический период были обоснованы:

1) **концепции Т.И. Шаповой:** «Концепция организации внутришкольного контроля» (1973 г.), «Концепция совершенствования руководства сельской 8-летней школой» (1975 г.), «Дидактическая концепция активизации учения школьников» (1977 г.);

2) **концепции управления в образовании учеников Т.И. Шаповой:** «Концепция совершенствования школьного инспектирования» Ю.А. Конаржевского (1972 г.); «Концепция организации повышения квалификации учителей и директоров 8-летних сельских школ» К.А. Нефедовой (1974 г.).

Становление теории и методологии управления школой в 80–90-х гг. XX в. связано с развитием идей научной школы Т.И. Шаповой и обоснованием закономерностей и принципов управления школой (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова); методологических подходов – исследовательского (Г.М. Тюлю, Т.И. Шамова), процессного (функционального) и проблемно-функционального (Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Немова, Т.К. Чекмарева, Т. И. Шамова и др.); организационно-распорядительных, организационно-педагогических, социально-психологических и экономических методов управления (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.) [1].

В данный историко-педагогический период были представлены:

1) **концепции управления Т.И. Шаповой:** «Концепция управления школой» (1983 г.), «Концепция планирования работы школы» и «Концепция управления школой на основе исследовательского подхода» (1984 г.), «Концепция развития факультетов по подготовке и повышению квалификации организаторов народного образования» (1986 г.);

2) **концепции управления членов научной школы:** «Концепция научного управления школой» Ю.А. Конаржевского (1980 г.); «Концепция рационального построения сети общеобразовательных школ в условиях производственного комплекса» В.Г. Новикова (1985 г.); «Концепция организации системы

повышения квалификации руководителей образования» Р.Б. Козиной, «Концепция исследовательской управленческой деятельности руководителя школы» Г.М. Тюлю (1986 г.); «Концепция формирования управленческих умений учителей труда» В.П. Зинченко (1987 г.); «Концепция демократизации внутришкольного управления» Ю.Л. Загуменнова, «Концепция развития управленческого самоуправления» Н.П. Капустина, «Концепция совершенствования инспектирования воспитательной работы в школе» Л.П. Погребняк (1988 г.); «Концепция управления деятельностью учителей по формированию у школьников знаний с заданными качествами» Т.М. Давыденко (1989 г.).

Научная школа Т.И. Шаповой сыграла значимую роль в **развитии теории и методологии управления общеобразовательной организацией**, начиная с 1990 г. по настоящее время. В данный почти 30-летний историко-педагогический период научной школой управления образовательными системами были обоснованы:

1) **концепции управления Т.И. Шаповой:** «Концепция стажировки резерва организаторов народного образования» (1990 г.), «Концепция развития системы непрерывного образования руководителей общеобразовательных школ» (1991 г.), «Концепция подготовки менеджеров образования в магистратуре с отрывом от производства» (1992 г.), «Концепция управления адаптивной школой» (1994 г.), «Концепция педагогического менеджмента» и «Концепция модульного обучения» (1995 г.), «Концепция управления качеством профессиональной переподготовки управленческих кадров в системе ДПО» и «Концепция управления образовательными системами» (2002 г.), «Концепция кластерного управления образовательными системами» (2006 г.) [11]; «Концепция и технология аттестации руководителей образовательных учреждений» (2007 г.) [12];

2) **концепции управления членов научной школы** (табл. 1–3).



Таблица 1

Концепции управления образованием учеников Т.И. Шамовой (1980–1990 гг.)

1991 г.	«Концепция внутришкольного управления» и «Концепция проблемно-функционального внутришкольного управления» Ю.А. Конаржевского, «Концепция управления деятельностью учителей» Цю Сина
1992 г.	Концепция развития системы управления школой в крупном городе» и «Концепция оперативного управления школой» П.И. Третьякова, «Концепция организации обучения руководителей школ в системе повышения квалификации» И.В. Ирхиной, «Концепция развития у руководителей школ умения готовить управленческие решения» Н.В. Немовой, «Концепция регулирования во внутришкольном управлении» Н.А. Рогачевой, «Концепция обновления системы управления народным образованием в КНР» Ши Ген Дуна
1995 г.	«Концепция управления качеством школьного образования» С.Г. Воровщикова, «Концепция отбора на должность директора общеобразовательной школы» Э.В. Литвиненко, «Концепция и технология оценки деятельности учителя» А.Г. Зырянова, «Концепция рефлексивного управления школой» Т.М. Давыденко
1996 г.	«Концепция подготовки будущих учителей к управлению учением школьников» Г.Н. Шибановой
1997 г.	«Концепция управления развитием школы» Л.М. Асмоловой (Плаховой)
1998 г.	«Концепция управления школой в контексте русской народной педагогической культуры» Т.И. Березиной; «Концепция регулятивно-коррекционной деятельности руководителя в контексте управления инновационными процессами» Т.К. Родионовой
1999 г.	«Концепция внутришкольного управления системой коррекционно-развивающего образования» И.Н. Щербо; «Концепция преодоления личностных затруднений руководителей школ в управлении» Е.И. Фадеевой
2000 г.	«Концепция квалиметрического подхода к результатам управления школой» Б.И. Канаева, «Концепция организации внутришкольной адаптивной образовательной среды» С.В. Красикова

Таблица 2

Концепции управления образованием учеников Т.И. Шамовой (2001–2010 гг.)

2001 г.	«Концепция управления образовательным процессом в адаптивной школе» Т.М. Давыденко, «Концепция управления развитием гимназического образования» Н.А. Шарай, «Концепция проектирования дополнительного профессионального образования руководителей школ» Г.Н. Подчалимовой
2002 г.	«Концепция регионального управления образованием» и «Концепция управления качеством образования по результатам» П.И. Третьякова [8], «Концепция организации консалтинговой деятельности школьной методической службы» О.Ю. Заславской
2003 г.	«Концепция управления развитием образовательной деятельности учителя» В.В. Лебедева
2004 г.	«Концепция управления школой с учетом правовых факторов» Л.П. Погребняк, «Концепция управления женским школьным коллективом» Т.А. Воробьевой, «Концепция управления воспитательной системой школы» М.П. Нечаева, «Концепция управления образовательной деятельностью лица с социономической профилизацией школьников» Л.А. Куманяевой
2005 г.	«Квалиметрическая концепция оценки управленческой деятельности руководителей образовательных организаций» Э.В. Литвиненко» [5], «Концепция муниципального управления развитием профессиональной переподготовки руководителей школ» И.В. Ильиной [3]

Окончание табл. 2

2006 г.	«Концепция внутришкольного управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников» С.Г. Воровщикова, «Концепция управления развитием общеучебных умений школьников» Е.В. Орловой, «Концепция муниципального управления развитием краеведческой деятельности образовательных учреждений» Е.Ю. Ривкина, «Современная концепция развития государственно-общественного управления образованием в России» Е.В. Переславцевой, «Концепция стратегического управления муниципальной системой образования» Т.И. Березиной
2007 г.	«Концепция проектирования развития образовательной среды» П.И. Третьякова, «Концепция организации продуктивных деловых игр во внутришкольном управлении» С.Г. Воровщикова, «Концепция управления качеством школьной методической службы» Л.В. Карпухиной
2008 г.	«Концепция управления развитием образовательного процесса в вузе» А.Н. Худина, «Концепция повышения управленческой компетентности заместителя директора школы» И.Г. Корнеевой, «Концепция интегративного управления школой» А.А. Ярулова, «Концепция управления развитием качества гуманитарного образования» Н.В. Спириной
2010 г.	«Концепция структурно-деятельностного управления школой» Л.М. Асмоловой

Таблица 3

Концепции управления образованием учеников Т.И. Шамовой (2011–2018 гг.)

2011 г.	«Концепция управления развитием воспитательной системы школы» М.П. Нечаева [6]
2013 г.	«Концепция управления образовательной организацией в условиях реализации ФГОС» Г.Н. Подчалимовой [7]
2015 г.	«Концепция управления рисками профессионального здоровья учителя», «Концепция здоровьесозидающего внутришкольного управления» В.Е. Цибульниковой [10]
2017 г.	«Концепция управления метапредметным образованием» С.Г. Воровщикова [2]
2018 г.	«Концепция ценностно-ориентированного опережающего управления общеобразовательной организацией» В.Е. Цибульниковой

3) **методологические подходы к управлению школой:** человекоцентристский (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Немова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), адаптивный (С.В. Красиков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), мотивационный (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), программно-целевой (С.Г. Воровщикова, Ю.А. Конаржевский и др.), рефлексивный и синергетический (Т.М. Давыденко, П.И. Третьяков), ресурсный (Г.Н. Подчалимова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), квалиметрический (Б.И. Канаев, Э.В. Литвиненко, Т.И. Шамова), компетентностный (Л.М. Асмолова, С.Г. Воровщикова, Т.И. Шамова), кластерный (И.В. Ильина, Е.Н. Семькина, Т.И. Шамова), интегративный (Т.И. Шамова, А.А. Ярулов), структурно-деятельностный (Л.М. Асмолова), опережающий (В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова и др.);

4) **классификации принципов, закономерностей, методологических подходов и методов внутришкольного управления; пе-**

риодизация генезиса и развития теории и методологии управления образовательными системами [9].

5) **историко-педагогические периоды зарождения, становления и развития внутришкольного управления в отечественной педагогике.** Раскрыта значимость и роль научной школы Т.И. Шамовой в развитии теории и методологии управления образовательными системами. [9].

Анализ педагогических концепций членов Научной школы управления образовательными системами выступал ключевым методом исследования концептуальных положений и оснований, позволяющих выявить общие и характерные черты управленческого цикла.

Синтез циклических полей педагогических концепций членов научной школы Т.И. Шамовой был направлен на концептуализацию управленческого цикла в осмысления интегративной направленности целостного восприятия значимости роли и вклада научного



коллектива школы в развитие теории и методологии управления образовательными системами.

Следует отметить, что в целостной концепции управления образовательными системами на современном этапе развития педагогического знания «управление общеобразовательной организацией» как категория педагогической науки рассматривается в концепциях членов научной школы Т.И. Шамовой со следующих 5 позиций:

1) как *целостная, открытая, динамическая социально-педагогическая система*, включающая управляющую и управляемую подсистемы, имеющая организационную структуру, в рамках которой осуществляется процесс управления (Л.М. Асмолова, С.Г. Воровщиков, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова и др.);

2) как *деятельность*, которая средствами анализа, планирования, организации, контроля и регулирования обеспечивает упорядочение и совершенствование, функционирование и развитие педагогического коллектива и общеобразовательной организации как управляемых объектов (Л.М. Асмолова, С.Г. Воровщиков, Ю.А. Конаржевский, В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова и др.);

3) как *процесс* – непрерывная последовательность действий, имеющих циклический характер, в результате которых качественно изменяются объекты управления (С.Г. Воровщиков, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова и др.);

4) как *целенаправленное воздействие управляющей системы на управляемую* для достижения поставленных целей (Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, В.Е. Цибульникова, Т.И. Шамова и др.);

5) как *субъект-субъектное взаимодействие руководящего состава общеобразовательной организации и участников образовательных отношений по упорядочению и переводу управляемой подсистемы в иное более качественное состояние* (Т.М. Давыденко, И.В. Ильина, П.И. Третьяков, В.Е. Цибульникова, Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова, А.А. Ярулов и др.).

Несмотря на то что в контексте каждой из концепций учеников Т.И. Шамовой разработаны характерные управленческие циклы, общей чертой результата синтеза и концептуализации управленческого цикла в осмыслении педагогических идей научной школы

Т.И. Шамовой, показывающих преемственность традиций как одного из критериев идентификации научной школы, выступают два подхода, которые были взяты за основу, дополнены и развиты другими учениками Татьяны Ивановны.

Первый подход – состав управленческого цикла, обоснованный Т.И. Шамовой и Ю.А. Конаржевским и включающий педагогический анализ, планирование, организацию, регулирование и контроль;

Второй подход – состав управленческого цикла, разработанный Т.И. Шамовой и П.И. Третьяковым и представленный информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной функциями управления школой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шамова Т.И., Конаржевский Ю.А., Нефедова К.А., Третьяков П.И.* Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики: монография / под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991.

2. *Воровщиков С.Г., Гольдберг В.А., Виноградова С.С., Татьянченко Д.В. и др.* Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем. – М.: 5 за знания, 2017.

3. *Ильина И.В.* Управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне: монография. – М.: МГПУ; Курск: КГУ, 2005.

4. *Конаржевский Ю.А.* Система. Урок. Анализ. – Псков: Псковский обл. ин-т повышения квалификации работников образования, 2012.

5. *Литвиненко Э.В.* Теория и технология оценки управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций: монография. – М.: У Никитских ворот, 2014.

6. *Нечаев М.П.* Управление развитием воспитательной системы школы: монография. – М.: Педагогический поиск, 2011.

7. *Подчалимова Г.Н.* Управление образовательным учреждением в условиях реализации ФГОС. – Курск: КГУ, 2013.

8. *Третьяков П.И.* Школа: управление качеством образования по результатам. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Перспектива, 2009.

9. *Цибульникова В.Е.* История внутришкольного управления: монография / под общ. ред. Т.И. Шамовой. – М.: Прометей, 2011.

10. Цибульникова В.Е. Ценностно-смысловое и созидательно-смысловое значение концептосферы «здоровьесозидание» в контексте внутришкольного управления педагогическим коллективом // Школа будущего. – 2015. – № 5. – С. 214–223.

11. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействие образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: мат-лы X Междунар. образоват. форума: в 2 ч. – Ч. 1. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – С. 24–29.

12. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: избранные труды. – М.: Перспектива, 2009.

4. Konarzhevskiy Yu.A.. System. Lesson. Analysis. – Pskov: the Pskov Regional Institute of Skill Improvement of Educators, 2012.

5. Litvinenko E.V. Theory and Technology of Assessment of Management Activity of Directors of General Educational Establishments: Monograph. – M.: U Nikitskikh vorot, 2014.

6. Nechayev M.P. Management of Development of School Educational System: Monograph. – M.: Pedagogicheskiy poisk, 2011.

7. Podchalimova G.N. Management of Educational Establishment under Conditions of Implementation of the Federal State Educational Standard. – Kursk: the Kursk State University, 2013.

8. Tretyakov P.I. School: Education Quality Management Based on the Results. – 2nd ed., updated and revised – M.: Perspektiva, 2009.

9. Tsybulnikova V.Ye. Interschool Management History: Monograph / under general ed. by T.I. Shamova. – M.: Prometey, 2011.

10. Tsybulnikova V.Ye. Value and Logical, Creative and Logical Meaning of Sphere of Concepts «Health/Creation» in the Context of Interschool Management by Teaching Staff // School of Future. – 2015. – № 5. – P. 214–223.

11. Shamova T.I. Cluster Approach to Development of Educational Systems // Cooperation of Educational Establishments and Institutes of Society in Ensuring Efficiency, Availability and Quality of Regional Education: Materials of the X International Educational Forum: in 2 parts. – P. 1. – Belgorod: Publishing House of the Belgorod State University, 2006. – P. 24–29.

12. Shamova T.I. Management of Educational Systems: Selecta. – M.: Perspektiva, 2009.

REFERENCES

1. Shamova T.I., Konarzhevskiy Yu.A., Nefedova K.A., Tretyakov P.I. Interschool Management: Theory and Practice Issues: Monograph / ed. by T.I. Shamova. – M.: Pedagogika, 1991.

2. Vorovshchikov S.G., Goldberg V.A., Vinogradova S.S., Tatyanchenko D.V., etc. Theory and Practice of Meta-Subject Education: Search for Problem Solving. – M.: 5 za znaniya, 2017.

3. Ilina I.V. Management of Development of Professional Retraining for School Directors on the Municipal Level: Monograph. – M.: the Moscow State Pedagogical University; Kursk: the Kursk State University, 2005.

ДИДАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ И УПРАВЛЕНИЕ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

Н.Л. Галеева

кандидат биологических наук, доцент, профессор
Московского педагогического государственного университета,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования,
Почетный работник среднего общего образования России,
Учитель года Москвы – 2003
E-mail: galeeva-n@yandex.ru
Авторские сайты: galeeva-n.ru, technologiya-isud.ru

Статья посвящена исследованию дидактического потенциала управления в образовательных системах разного уровня. Сформулировано определение дидактического потенциала управленческой деятельности.

Ключевые слова: управление в образовательной системе, дидактический потенциал управления.

MANAGEMENT DIDACTICS AND MANAGEMENT IN THE DIDACTIC SYSTEM

N.L. Galeeva

*candidate of biological sciences, assistant professor, professor
of the Moscow State Pedagogical University,
corresponding member of the International Teacher's Training Academy of Science,
Honorary Worker of Secondary Future Education of Russia,
Teacher of year of Moscow – 2003
E-mail: galeeva-n@yandex.ru
Author's sites: galeeva-n.ru, technologija-isud.ru*

The article is devoted to the study of didactic potential of management in educational systems of different levels. The definition of didactic potential of administrative activity is formulated.

Key words: *management in educational system, didactic potential of management.*

Все уже давно написано. По счастью, не обо всем еще подумано.

Лец С.Е. Непричесанные мысли, 1999

Начну с признания. Никогда еще написанные статьи не давалось мне с таким трудом. И я понимаю, почему. Практически каждое положение этой статьи обсуждалось в 2003–2010 гг. с Татьяной Ивановной Шамовой. Это накладывало на мою сегодняшнюю работу высочайший уровень ответственности – я вспоминала, *что* моему Учителю нравилось или не нравилось в предлагаемых выводах, какие акценты Татьяна Ивановна расставляла в моих текстах, от чего предлагала отказаться во имя новых идей... Поэтому когда я в статье описывала данные своих исследований последних 8 лет, то пыталась представить себе, как бы она среагировала на полученные данные... Последую ее советам, которые всегда помогали мне: структурирую материал по используемым мною в работе методологическим подходам: системно-историческому, системно-функциональному и системно-ресурсному.

1. С начала 1960-х гг. в работах Т.И. Шамовой ребенок всегда описывался как субъект учения [9; 10]. Целесообразность понимания учения как «самоуправляемой деятельности» позволяла ученикам и соратникам Татьяны Ивановны не только исследовать закономерности процессов учения и обучения, но и разрабатывать новые педагогические методики и технологии.

В последние годы очевидность такого подхода к процессу учения была подтверж-

дена открытием для педагогического сообщества работы Я.А. Коменского «Матетика» (впервые перевод книги на русский язык с латинского осуществили в 2015 г. профессора РГГУ Н.А. Федоров и Е.С. Федорова) [6; 7].

Призыв «вперед, к Коменскому», сформулированный авторами одной из последних публикаций по этой теме, был, несомненно, оправдан. Но нет пророка в своем Отечестве, и большинство авторов статей, восхищаясь гением Коменского, как будто начисто забыли о работах российских педагогов.

О том, например, как на одной из первых конференций Международной ассоциации развивающего обучения В.В. Давыдов сказал: «...Мы должны, наконец, понять, что обучение есть деятельность управленческая. Управлять учением – значит создавать такие условия, при соблюдении которых деятельность учения достигала бы поставленных целей. Жаль, что в зале нет специалистов в области управления...» [4, с. 33–36] (ученый ошибался только в одном: все, кто присутствовал в том зале, были – или должны были быть! – управленцами. Каждый в своем пространстве реализации управленческих функций).

И.Я. Лернер утверждал: «Учение не совпадает с усвоением, это – деятельность по организации для себя условий усвоения содержания социального опыта. Включает планирование, деятельность усвоения и кон-

троль за его эффективностью» [5, с. 11]. Автор на своем опыте прочувствовала негатив педагогического социума к позиции субъектности ученика, когда в 2004 г. в соавторстве с Т.И. Шамовой опубликовала две статьи по управлению качеством предметного занятия «Постановка целей и планирование учебного процесса – важнейшие компетенции современного учителя» в журнале «Биология в школе» [11].

Полностью разделяя позицию Татьяны Ивановны по субъектности ученика, я предложила в статье логичный практический вывод: если учение – это субъектная деятельность ученика, а деятельность учителя – это преподавание, то следует отказаться от классической формулы «цели урока», заменив на формулу «цели на уроке». В статье подробно доказывалось, что так как ученик не просто субъект, а *целеобразующий субъект* совместной деятельности, то его цели – *цели учения* – учитель должен сформулировать для себя при подготовке к уроку *операционально* и *диагностично* от результатов: знать, уметь, уметь объяснить свое отношение, иметь представление и т.д.

А свои *цели* учитель как субъект деятельности *преподавания* должен формулировать уже от целей ученика: а что я как учитель должен сделать, чтобы мои ученики достигли своих целей? Причем формулировать свои цели учителю необходимо в управленческих глаголах – организовать, помочь освоить, помочь осознать, показать значение. Эти цели практически повторяли триединую дидактическую цель урока (ТДЦ) «по Конаржевскому» – предметные, развивающие и воспитательные цели урока. Мы с Татьяной Ивановной в статье не критиковали ТДЦ, не призывали отказаться от классической структуры *дидактических* целей, мы просто распределили цели по субъектам: ты обучаешь, значит, твои цели – управлять образовательной средой на уроке, обеспечивая успех учебной деятельности ученика (сегодня можно было бы написать: для поклонников классических терминов – так учитель формулирует свои дидактические цели от матетических целей ученика).

И по сегодняшний день это очевидное управленческое решение – планировать

свою деятельность от конечной цели, от результатов ученика – вызывает у определенной части педагогов отторжение. Несколько лет назад студенты выпускного курса нашего университета в ответ на мой вопрос: «Кто является целеобразующим субъектом в образовательном процессе», – ничтоже сумняшея ответили хором: «Конечно, учитель!».

Но в последние 5 лет позиция большей части практикующих учителей изменилась в лучшую сторону. И причиной этого стал... ФГОС. Да, этот критикуемый многими маститыми учеными стандарт позволяет мне при обучении учителей, методистов, администраторов опираться на три группы образовательных результатов «по ФГОС»: учителя осознают, что становление личностных результатов ученика требует от учителя воспитательной деятельности, формирование метапредметных результатов – развивающей деятельности, а предметные – обучающей деятельности.

Но я забегаю вперед... Вернемся на 10 лет назад. В 2008 г. Татьяна Ивановна просит меня сформулировать идею моей докторской диссертации так, чтобы «было понятно любому непосвященному человеку». Рабочее название «Методолого-теоретические основы управления как дидактического ресурса развития образовательных систем» казалось ей громоздким.

За всю следующую неделю я перерыла массу литературы, собственных рабочих записей, аналитических материалов, углубляясь в историю исследований по теории дидактики, управления, общей теории систем, ощущая, как растет уровень когнитивного диссонанса, пока в поисках формулировки я не обнаружила неизвестные мне ранее работы А.А. Богданова. Этот ученый в начале прошлого века утверждал, что управление (в его терминах – организация) – это то общее, что есть в каждом виде деятельности: смысловое единство всех видов деятельности человека: «У человечества нет иной деятельности, кроме организационной, нет иных задач, кроме организационных... Было бы мало пользы для практики и теории, если бы дело свелось к философскому положению: “все есть организация”. Для практики

и для теории нужны и важны методы. Вывод по отношению к ним ясен: «все методы суть организационные». Отсюда задача: понять и изучить все и всякие методы как организационные» [2].

На следующий день я предложила вариант формулировки темы докторской «для непосвященных», с которым Татьяна Ивановна согласилась: «Если человек грамотно управляет, то он одновременно обучает, развивает и воспитывает». Оставалось только доказать этот простой и очевидный постулат.

2. Опыт работы с образовательными системами разных уровней позволил мне сделать определенные выводы об их сходстве и различии в аспекте системно-функционального и системно-ресурсного подходов.

Если проанализировать (по заветам А.А. Богданова), как реализуются функции управления в образовательных системах разного уровня сложности, то очевидно, что на всех уровнях реализуются все функции управления. Так, например, мотивационно-целевая функция реализуется как на уровне системы «учитель–ученик», так и на остальных уровнях: при управлении образовательной организацией, на уровне муниципального управления образованием, в регионе, республике и государстве. Правда, уровни организации образовательных систем диктуют акцентуацию определенных функций управления, но без потери значения остальных функций, по принципу: какова цена ошибки при нарушении конкретной функции.

А вот системно-ресурсный анализ управления каждым уровнем образовательных систем не просто констатирует разнообразие ресурсов, но и выявляет рост значения экономических и политических факторов в управлении при переходе на более высокий уровень образовательных систем.

Вывод очевиден: законы дидактики и – особенно – матетики теряют свою актуальность при переходе на образовательную систему высшего уровня, где правят балом законы политики и экономики.

Но тогда о каком же дидактическом потенциале управления в образовательных системах любого уровня может идти речь, если в системах высокого уровня дидакти-

ка вытесняется политикой и экономикой, а в системах «учитель–ученик» и в образовательной организации субъекты реализации дидактических задач не всегда осознают себя управленцами, вследствие чего не готовы грамотно управлять?

Предлагаю рассмотреть в качестве примера дидактический потенциал управления в системе «учитель–ученик», где грамотное управление обеспечивает и учителю, и ученику в их деятельности возможность успешно проходить все этапы управленческого цикла.

Постепенно ученик учится (хотелось бы сказать «обучается», но этот глагол может быть применим только в условиях реализации курсов типа «учись учиться») *самостоятельно* выбирать и использовать свои внутренние ресурсы – управлять своим учением. При этом происходит целенаправленная постепенная передача функций управления учебной деятельностью ученика извне учителем (в 1 классе) к реализации управленческих функций в учении самим учеником (к выпускному классу). При этом каждый субъект в образовательной системе имеет свои цели, являющиеся основанием для выбора ресурсов реализации целей другого субъекта. Так, внутренние ресурсы развития ученика (знаю, умею, могу, хочу) в большой мере в начальной школе для учителя определяют выбор программ и методик обучения, а также приемов педагогического общения. Следовательно, если учитель в начале обучения реализует цель «обучить предметным навыкам», то он будет востребовать внутренний ресурс ученика «знаю», а свои ресурсы – внешние по отношению к ученику (собственную компетентность, дидактическое сопровождение) – он будет отбирать по принципу «ученик должен это знать». Если цель учителя – развить и социализировать ученика, то он будет востребовать все внутренние ресурсы ученика и свои ресурсы выбирать в соответствии с тем, насколько дидактический потенциал каждого педагогического воздействия, каждого задания соответствует уровню и вектору «хочу», уровню «могу», «знаю» и «умею» конкретного контингента (пример – реализация технологии ИСУД в школе).

В школьной методической системе субъекты управления реализуют дидактический потенциал управления, когда в основе проектирования внутришкольной методической работы лежит мониторинг компетентности учителя. По данным мониторинга выявляются индивидуальные профессиональные потребности учителя, диагностика качества его деятельности происходит с учетом законов критериального оценивания, и каждый учитель понимает, в чем ему нужна помощь, имеет возможность целенаправленно выбирать траекторию повышения профессиональной компетентности. Именно такой подход к управлению был реализован автором в режиме экспериментальной площадки в начале 2000-х гг. в школах Южного округа г. Москвы с достоверным ростом и образовательных результатов детей, и компетентности учителей [3].

Субъекты управления качеством образования на уровне школы реализуют дидактический потенциал управления, если общешкольный мониторинг качества школьного образования выстроен по принципу: **целью управленческой деятельности на каждом уровне управления является создание условий для успешной деятельности тех, чьей деятельностью управляют**. Такой мониторинг становится именно дидактическим ресурсом, так как управление с его помощью реализует обучающую функцию для учителя, являясь целеобразующим фактором в реализации педагогического процесса для каждого субъекта.

...Уважаемый читатель, Вы еще не устали от моего управления Вашей познавательной деятельностью с помощью данного текста? Тогда предлагаю Вам самостоятельно ответить на вопрос: «В какой из трех систем управления наиболее эффективно реализуется потенциал современной личностно ориентированной дидактики?» [8]:

1) модель директивного управления: соответствует теории Х организационного поведения Д. Макгрегора и У. Оучи, в которой человек определяется как недобросовестный и безынициативный работник, и, соответственно, деятельность руководителя должна быть основана на мотивации страха наказания (девиз модели: «Я начальник – ты... не очень умный человек»);

2) модель управления путем проб и ошибок – по теории Y тех же авторов предполагает предоставлять работникам больше свободы для проявления самостоятельности, инициативы, творчества и создавать для этого благоприятные условия (но на практике часто реализуется под девизом: «Главное – начать, а там посмотрим»);

3) модель управления, реализующая субъект-субъектные отношения на основе принципа распределенной ответственности: основой такого организационного поведения Д. Макгрегор и У. Оучи назвали теорию Z: решения принимаем коллективно, а действуем и отвечаем за свою работу самостоятельно на основе четких критериев оценки работы (сегодня этот тип управления отлично реализуется в аджайл-подходе).

Согласитесь, что именно третий вариант и есть управление с наивысшим дидактическим потенциалом. Потому что так, как воспитывает и обучает **собственная деятельность**, не научит и не воспитает никто.

В прошлом году автором были опубликованы результаты масштабного исследования по матрице Макгрегора–Оучи, содержание которой было скорректировано для системы «учитель–ученик». Были опрошены более 1000 педагогов г. Москвы и других городов России. Оказалось, что после подробных обсуждений каждой модели управления в анонимном опросе коллегиальную модель как **реализуемую на практике** в процессе обучения выбирали всего 10–15% педагогов.

Но в таком случае ученику и не нужна ответственность, так как она может формироваться только при предоставлении ученикам возможности выбирать и отвечать за свой выбор.

В последнее время мне приходится начинать каждый курс, каждый обучающий семинар с реализации нарративного подхода в определении коннотата и денотата понятий «образование» и «педагогика». Для всех очевидно, что педагогика – это комплекс наук, а образование – это государственная структура. И когда я зачитываю слушателям фразу из научной (!) статьи «... педагогика в большом долгу перед образованием»... вот тут и возникает когнитивный диссонанс, когда от пе-



дагогика требуют оправдания образовательных перестроек.

Приведу пример, демонстрирующий в контексте обсуждаемой темы значение уровня дидактического потенциала такого управленческого механизма, как единый государственный экзамен (ЕГЭ). Единый – значит объединяющий. В реализуемом сейчас формате ЕГЭ определение **единый** указывает на связь школы и института.

Такая характеристика ЕГЭ главными заказчиками школьного образования – учениками и родителями – читается однозначно: школа – это обязательный этап образовательной системы, после которой **обязательно** идет следующий этап – вуз. Или проще: все выпускники школы **должны в обязательном порядке** сдавать экзамены в вуз.

Но разве России больше не нужны рабочие? Профессионалы своего рабочего дела? Мастера, ремонтники, строители, шоферы, техники, медбратья и медсестры?

В 1990-е гг. лозунг «Все в вуз после школы!» был оправдан практическим распадом системы СПО, и единым фронтом из школы в вуз надо было отправлять выпускников, иначе тысячи молодых людей оказывались на улице... Тогда же открывали институты, которые сейчас закрывают.

Но сегодня правительство выделило миллиарды на развитие СПО, система образования возрождает колледжи, училища и другие организации, где можно получить рабочие профессии на самом высоком уровне. *Единство школы и института теряет приоритетность*. Основная причина – необходимость для России увеличения в сотни раз количества рабочих, служащих среднего звена, специалистов сельского хозяйства, а для этого – *возрождения уважения к рабочим профессиям*.

ЕГЭ как экзамен «из школы в вуз» этого не обеспечивает.

Более того, ЕГЭ как **обязательный** экзамен в вуз для всех и каждого противоречит задаче возрождения воспитания уважения к рабочим профессиям! «Плохо сдашь ЕГЭ – ты отстой, пойдешь в рабочие, а не в вуз»...

Очевидно, что реализуемый дидактический потенциал такого управленческого действия, как использование ЕГЭ **в его нынешнем**

формате, противоречит не только государственной политике, но и социальному заказу.

Приведем пример: директор одной из московских школ, расположенной недалеко от богатейшего подмосковного совхоза, категорически отверг мое предложение организовать классы сельскохозяйственного профиля на базе этого совхоза и Сельскохозяйственной академии, объясняя это тем, что вдруг ребята захотят быть фермерами, пойдут на работу в совхоз, а как же ЕГЭ? «Ты что, хочешь, чтобы меня уволили?»

Напомню читателям, что нигде в мире экзамены в вуз не сдают как итоговые испытания в школе. У школы есть свои задачи, и их отлично описывает портрет выпускника во ФГОС.

У меня есть конкретные предложения, в которых нашли отражение лучшие, по моему мнению, модели преобразования ныне существующей системы.

1. Необходимо вывести ЕГЭ из школы, сделав его обязательным этапом поступления в вуз, как пробный шаг, гоюсь ли я для обучения в вузе? Сдавать такой ЕГЭ можно в любое время года в независимых центрах качества, в любом возрасте любому гражданину России (один раз в год – бесплатно, второй – за деньги, третий – за большие деньги; и все – в карман государства).

Результаты сдачи такого экзамена должны быть предоставлены сдавшему экзамен в течение 10 дней:

- человек получает справку с баллами по разным вопросам и рекомендации для отправления документов в конкретные вузы или СПО по данным анализа экзамена;

- одновременно школа выставляет окончательные оценки в аттестат по данным ВПР, внутренних конкурсов и других внутришкольных диагностик;

- выпускник сравнивает себя по результату своего ЕГЭ с результатами своего аттестата, но не с ЕГЭ других абитуриентов;

- государство может сравнивать результаты такого *независимого* ЕГЭ с аттестатами, делая вывод о работе школы.

В этих центрах качества не должно быть ни одного педагога (**никогда!**), а охрану порядка вполне может осуществлять полиция (зачем иметь высшее педагогическое образо-

вание для того, чтобы отслеживать честность сдачи экзаменов?).

2. Теперь о содержании такого экзамена. Предлагаю оставить название ЕДИНЫЙ, но изменить его смысл. Определение ЕДИНЫЙ должно характеризовать единство всех предметов, в таком случае он атрибутивно должен быть *метапредметным*.

Физика, математика, русский язык и другие школьные предметы будут ресурсом для содержания заданий. А формы заданий должны проверять способность человека, желающего обучаться в вузе, работать с информацией в любом формате: графиках и диаграммах, литературных и научных текстах, схемах и рисунках и т.д. Для такого экзамена допустимо предоставление испытуемому, например, набора формул, используемых в заданиях, так как проверяется не память, а умение выбрать и использовать нужную формулу.

Структура такого экзамена может отражать предметность (разделы в экзамене) либо тоже быть надпредметной (количественное, словесное мышление). Содержание знаний по физике может быть проверено как через анализ теста с предметным содержанием, так и через выполнение задач.

Программистам нетрудно сделать такую оболочку, которая будет анализировать такой экзамен, выявляя по типу и содержанию правильных ответов на вопросы рекомендуемые направления для обучения в вузе.

Будет решена задача управления потоками абитуриентов: в программу для анализа результатов такого экзамена закладываются проходные баллы каждого вуза на каждое направление (это показатели критериального оценивания); оценка каждого сданного экзамена производится в соответствии с этими показателями; через 10 дней после сдачи экзамена человек получает конверт по почте со сканом своей работы и письмом, где перечислены все институты и факультеты, куда он может отправлять свои документы, так как он по факту уже принят.

Я понимаю, что будут сложности с таким распределением между институтами в первое время. Так это и есть конкуренция! Причем, настоящая, без коррупции...

Не могу отказать себе в анализе ныне существующей системы ЕГЭ как объектной и как процессной системы с позиций научного подхода к социальному управлению. Представляю на суд коллег результаты такого авторского анализа (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Соответствие состава и структуры ЕГЭ в школе принципам социального управления (2 балла – оптимальный уровень, 1 – критический уровень, 0 – недопустимый уровень)

Критерии: принципы управления	Показатели – характеристики реализации принципов управления во ВСОКО	Моя оценка
1. Принцип системности и целостности в управлении	Соответствие состава и структуры ЕГЭ целям и задачам развития школы, наличие всех направлений деятельности оценивания качества образовательного процесса и его результатов	1 (нет диагностики личностных результатов, недостатки диагностики метапредметных результатов)
2. Принцип демократизации и гуманизации управления	Наличие обратной связи в организационной системе ЕГЭ для управления качеством образовательного процесса в <i>каждой школе</i>	0
3. Принцип оптимального сочетания централизации и децентрализации	Оптимальность распределения управленческих полномочий в процессе подготовки и проведения ЕГЭ (зачем высшее педагогическое образование человеку, наблюдающему на ЕГЭ, чтобы не списывали? Абсурд!)	0
4. Принцип научности управления	Реализация компетентностного, системно-деятельностного и других научных подходов в проектировании материалов ЕГЭ	0

Соответствие процесса ЕГЭ в школе управленческим функциям
(2 балла – оптимальный уровень, 1 – критический уровень, 0 – недопустимый уровень)

Критерии: функции управленческой деятельности	Показатели	Моя оценка
1. Мотивационно-целевая функция	Содержание контрольно-измерительных материалов в ЕГЭ (мотивирует на «натаскивание» на ЕГЭ (как четко сформулировал один из директоров: «Что оценивается, то и ценится...»))	0
2. Информационно-аналитическая функция	Технологичность, информативность и оперативность реализации КИМов в ЕГЭ (нет разработок для использования в методической системе школы и в системе «учитель–ученик»)	0
3. Контрольно-диагностическая функция	Объективность и действенность результатов анализа ЕГЭ (лучший учитель тот, кто умеет подготовить к ЕГЭ, а не тот, кто воспитывает и развивает)	0
4. Организационно-исполнительская функция	Качество организации процесса ЕГЭ (мы бесконечно корректируем процесс подготовки и проведения ЕГЭ, не учитывая, что идем в противоположную сторону... Недавно одному директору, который прошел подготовку к ЕГЭ со своими выпускниками, я сказала, что уважаю его, как повторившего подвиг Корчака, но что его действия не доказывают, что ЕГЭ – это хорошо. Не смертельно, но и не хорошо)	0
5. Планово-прогностическая функция управления	Качество ЕГЭ как инструмента планирования и прогноза. Данные ЕГЭ могут быть <i>конструктивны</i> для учителей, методистов, завучей и директоров школ, руководителей муниципальных и региональных служб как информация об исправлении прошедших действий. В управлении образовательными системами должно реализовываться опережающее управление, а ЕГЭ не отражает заказ на будущее – готовить человека, который не просто знает и умеет, но может в любой момент освоить новые знания и умения	1

Подведем итоги нашим рассуждениям. Итак, что такое педагогика для управленца? Если любая деятельность человека – это управленческая деятельность, а все ошибки – это ошибки управления, в этом случае педагогика – комплекс наук, объединенных одной целью: научить человека действовать без ошибок, реализуя при этом свободу выбора. А учебные предметы, методики, оснащение и оборудование, да и мы – педагоги – со своей компетентностью – это ресурсы управления в такой дидактической системе.

Что такое управление для педагога? Это оболочка любого профессионального акта деятельности педагога: педагог всегда или планирует, или контролирует, или мотивирует, или организует – педагогическая деятельность описывается в глаголах управленческих функций (посмотрите текст проекта нового профстандарта – в этом документе четко описаны уровни управления: в долж-

ности «учитель» субъект деятельности «осуществляет, реализует», в должности «старший учитель» он «проектирует, осуществляет, реализует», а в должности «ведущий учитель» – «координирует, организует, демонстрирует, проектирует, осуществляет, реализует»).

Позвольте мне закончить статью двумя формулировками, демонстрирующими способность нашего мозга работать как в режиме цифровой системы (левое полушарие), так и в формате аналогового мышления (правое полушарие).

Итак, правила управления – технологический инструмент для реализации законов педагогики (и дидактики и матетики) – позволяют субъекту деятельности ответить на вопросы «как и с помощью чего действовать», а педагогические закономерности опережают содержание, уровень результата и грамотность распределения ответственности

в процессе реализации управленческого действия («зачем, для кого, что и кому делать»).

Таким образом, можно сформулировать рабочее определение дидактического потенциала управления следующим образом:

Дидактический потенциал управления – это атрибутивное качество управленческого действия, основанного на законах социального управления и проявляющееся в росте уровня знаний, самостоятельности и ответственности субъекта деятельности управляемой системы.

А теперь – мыслеобраз как продукт правополушарного мышления.

Если педагогическая деятельность – это мелодия, построенная по законам гармонии (по законам дидактики и матетики), то управление – это инструмент, на котором играют эту педагогическую мелодию.

При всей условности и метафоричности выводы из этого мыслеобраза очень практичны и реальны: без инструмента мелодию нельзя воспроизвести или услышать, а без музыкального ряда инструмент мертв.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барышников Ю.Н.* Модели управления персоналом: зарубежный опыт и возможность его использования в России. – М.: РАГС, 1998.

2. *Богданов А.А.* Очерки организационной науки. – М.: Директ-Медиа, 2009.

3. *Бычкова М.Р. и др.* Цели, задачи и результаты работы ГЭП «Методологическая и управленческая культура учителя как ресурс повышения качества личностно-ориентированного образовательного процесса» за период 2002–2005 гг. // Формирование методологической культуры учителя как средство повышения качества образования. – М.: ЮОУО, 2005. – С. 13–204.

4. *Галеева Н.Л.* Исследование пространства реализации управленческих функций учителя (праксеологический подход) // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 33–36.

5. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980.

6. *Меськов В.С., Сабанина Н.Р.* Матетика Яна Амоса Коменского: ученичество – наука о познании // Наука и Школа. – 2017. – № 3. – С. 113–123.

7. *Меськов В.С., Зискин К.Е., Сабанина Н.Р.* Введение в матетику. – М.: МПГУ, 2016.

8. *Ньюстром Дж., Дэвис К.* Организационное поведение: поведение человека на рабочем месте. – СПб: Питер, 2000.

9. *Шамова Т.И.* Внедряем передовой опыт // Народное образование. – 1961. – № 10. – С. 70–73.

10. *Шамова Т.И.* К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 18–25.

11. *Шамова Т.И., Галеева Н.Л.* Постановка целей и планирование учебного процесса – важнейшие компетенции современного учителя // Биология в школе. – 2004. – № 4. – С. 29–34; № 5. – С. 28–32.

REFERENCES

1. *Baryshnikov Yu.N.* Human resource management models: Foreign experience and possibility of its use in Russia. – M.: RAGS, 1998.

2. *Bogdanov A.A.* Sketches organizational sciences. – M.: Direkt-media, 2009.

3. *Bychkova M.R., etc.* The purposes, tasks and results of work the GAP «Methodological and administrative culture of the teacher as a resource of improvement of quality of the personal focused educational process» during 2002–2005 // Formation of methodological culture of the teacher as means of improvement of quality of education. – M.: YuOUO, 2005. – P. 13–204.

4. *Galeyeva N.L.* Research of space of realization of administrative functions of the teacher (prakseologicheskyy approach) // Science and school. – 2010. – № 2. – P. 33–36.

5. *Lerner I.Ya.* Process of training and its regularity. – M.: Knowledge, 1980.

6. *Meskov V.S., Sabanin N.R.* Matetik Yana Amosa Komenskogo: an apprenticeship – science about knowledge // Science and School. – 2017. – № 3. – P. 113–123.

7. *Meskov V.S., Ziskin K.E., Sabanina N.R.* Introduction to a matetika. – M.: MPGU, 2016.

8. *Nyustr J., Davies T.* Organizational behavior: behavior of the person on a workplace. – SPb: Piter, 2000.

9. *Shamova T.I.* Vnedryaem best practices // National education. – 1961. – № 10. – P. 70–73.

10. *Shamova T.I.* To a question of the analysis of structure of cognitive activity of pupils // Soviet Pedagogics. – 1971. – № 10. – P. 18–25.

11. *Shamova T.I., Galeyeva N.L.* Statement is more whole also planning of educational process – the most important competences of the modern teacher // Biology at school. – 2004. – № 4. – P. 29–34; № 5. – P. 28–32.

ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

С.Р. Гулядов

*учитель физики, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
ОЧУ СОШ «Классика» ЮАО г. Москвы
E-mail: gilsr@mail.ru*

В статье описан подход к оценке уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников: представлены и обоснованы критерии, показатели, уровни, методы и формы диагностики развития общеучебных умений.

Ключевые слова: методика, уровень, критерий, показатель, развитие, общеучебные умения, оценка.

EVALUATION OF LEVEL OF DEVELOPMENT OF GENERAL LEARNING SKILLS IN RESEARCH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN

S.R. Gilyadov

*physics teacher, deputy principal for studies and educational work
of the Private Foundation Educational Institution Secondary General School «Classic» of Moscow,
applicant of the Moscow State Pedagogical University
E-mail: gilsr@mail.ru*

The article describes an approach to assessing the levels of development of general educational skills in the research activities of schoolchildren: criteria, indicators, levels, methods and forms of diagnosing the development of general educational skills are presented and justified.

Key words: technique, level, criterion, indicator, development, general educational skills, assessment.

Решение проблемы развития умений обучающихся учиться, являющихся фундаментом учебно-познавательной деятельности человека на протяжении всей жизни, относится к одному из актуальных направлений педагогической науки и практики. В условиях продолжающегося введения в школах страны федеральных государственных образовательных стандартов общего образования особо актуальным становится формирование и развитие общеучебных умений с позиций системно-деятельностного и компетентностного подходов, так как они выдвигают на первый план не информированность ученика, а умение разрешать проблемы.

Рассмотрим основные элементы диагностической методики (критерии, показатели, уровни), позволяющей установить состояния развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. При моделировании средств диагностики уровня развития общеучебных умений мы опира-

лись на парадигму метапредметного образования [1; 9; 10].

Как известно, слово «критерий» происходит от греч. *criterion* – «средство для суждения». В то же время понятие «критерий» трактуется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки [8, с. 656].

Анализ разъяснений понятия «критерий», выявленных в научно-педагогической литературе, позволил выделить несколько рекомендаций для обоснования критериев измеряемого педагогического явления:

1) критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является (в критерии должны четко отражаться природа измеряемого явления и динамика изменения свойства, выражаемого критерием);

2) критерий должен выражаться дефиницией. Одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении

к ним критерия давать одинаковые качественные значения;

3) критерий должен быть простым и допускать простейшие способы измерения с использованием недорогих и несложных методов, опросников, тестов;

4) в качестве основных критериев сформированности умений учебно-познавательной деятельности обучающихся выделяются состав и качество выполняемых операций, их осознанность, полнота и свернутость [5; 7; 11].

Ю.Г. Кублицкая предлагает условно разделить все критерии на три инвариантные группы:

1) мотивационно-ценностные критерии, проявляющиеся в потребности в познании, положительном отношении к познавательной деятельности как личностной и профессиональной ценности, удовлетворении самостоятельной познавательной деятельностью, наличии целей самостоятельной познавательной деятельности;

2) когнитивные критерии, характеризующиеся наличием знаний о планировании и организации познавательных действий,

определенного количества алгоритмов, обеспечивающих оперативность в решении тех или иных познавательных задач, организацией поиска новых знаний и способов их применения в изменяющихся условиях для решения возникающих задач;

3) процессуально-деятельностные критерии: наличие опыта самостоятельного решения познавательных задач, умения создавать новые способы деятельности [3].

С нашей точки зрения, в блок критериев оценки уровней развития общеучебных умений школьников, реализующих исследования или разрабатывающих проекты, должны входить следующие критерии: *ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, креативный, коммуникативный, рефлексивно-оценочный*.

Учитывая то, что критерии раскрываются посредством показателей, т.е. данных, по которым можно судить о развитии или ходе чего-нибудь [4], охарактеризуем перечисленный выше блок критериев, а также методы и формы диагностики уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников (табл. 1).

Таблица 1

**Критерии, показатели, методы и формы диагностики
уровня развития общеучебных умений
в исследовательской деятельности школьников**

Критерии	Показатели	Методы и формы диагностики
1. Ценностно-мотивационный: осознание и принятие школьниками целей развития общеучебных умений в исследовательской деятельности; признание общеучебных умений как эффективного средства учения и важного компонента послешкольной жизни; убежденность в личностной и социальной значимости развития общеучебных умений; опыт эмоционально-ценностных отношений при осуществлении учебного исследования – ценностные ориентации	1.1. Принятие важности овладения общеучебными умениями как средства осуществления учебного исследования/проекта. 1.2. Постоянное стремление к истине в учебном исследовании/проекте. 1.3. Осознание важности деятельностного характера и продуктивности каждого этапа учебного исследования/проекта. 1.4. Принятие ценности творческого подхода к решению познавательных проблем. 1.5. Осознание необходимости постоянной коммуникации при коллективном решении сложных познавательных проблем. 1.6. Познавательная потребность	1. Анкетирование. 2. Интервьюирование / индивидуальные беседы. 3. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе. 4. Выполненная часть учебного исследования/проекта

Критерии	Показатели	Методы и формы диагностики
<p>2. Когнитивный: полнота и объем знаний об общеучебных умениях; наличие опыта использования общеучебных умений в исследовательской деятельности, зафиксированного в форме результатов – инструктивно-теоретических знаний, знаний технологических и аксиологических основ применения общеучебных умений в исследовательской деятельности</p>	<p>2.1. Полнота и прочность знаний об общеучебных умениях как средстве и результате учебно-исследовательской деятельности. 2.2. Интегрированность знаний об использовании общеучебных умений в учебно-исследовательской деятельности в систему личностных знаний. 2.3. Отношение к исследовательской деятельности как к средству достижения высоких образовательных результатов. 2.4. Знание ценности исследования как вида познавательной деятельности, характеризующегося объективностью, воспроизводимостью, доказательностью и точностью. 2.5. Знание об истине как цели и мерило процесса и результата исследовательской деятельности. 2.6. Знание значимости объективности, научности, гуманистичности в научном исследовании. 2.7. Знание ценности творческой деятельности при получении и подтверждении нового знания и т.д. 2.8. Владение информацией о содержании, формах, историческом развитии теории и практики научного исследования: знание фактов истории науки, гносеологических законов, теорий познания, понятий исследовательской деятельности и т.д. 2.9. Представление о методах и приемах исследования, применяемых при решении стандартных и нестандартных познавательных проблем («знаю как»): знание логических методов познания, моделирования и аналогии, индукции и дедукции и т.д.</p>	<p>1. Интервьюирование / индивидуальные беседы. 2. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе. 3. Составление плана работы над учебными исследованиями/проектами от этапа определения проблемы и формулирования темы до взаимного рецензирования завершённых работ и подготовки доклада к защите. 4. Выполненная часть учебного исследования/проекта</p>
<p>3. Операционно-деятельностный: уровень овладения общеучебными умениями, необходимыми для осуществления исследовательской деятельности; понимание исследовательской деятельности как деятельности по формированию адекватного представления об изучаемом объекте в процессе решения реальной познавательной проблемы, сопровождающейся овладением необходимыми для ее эффективного разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации</p>	<p>3.1. Учебно-управленческие умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и самоанализ учебно-исследовательской деятельности. 3.2. Умения осуществлять анализ и синтез. 3.3. Умения осуществлять сравнение. 3.4. Умения осуществлять обобщение и классификацию. 3.5. Умения формулировать родовидовое понятие. 3.6. Умения осуществлять доказательство и опровержение. 3.7. Умения работать с письменными текстами. 3.8. Умения работать с устными текстами. 3.9. Умения работать с реальными объектами как источниками информации</p>	<p>1. Интервьюирование / индивидуальные беседы. 2. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе. 3. Методики определения уровня сформированности основных приемов мыслительной деятельности, уровня развития учебно-логических умений. 4. Выполнение заданий, требующих сложных мыслительных операций.</p>

Продолжение табл. 1

Критерии	Показатели	Методы и формы диагностики
		5. Представление докладов, мультимедийных презентаций, участие в дискуссиях. 6. Оформление портфолио. 7. Выполненная часть учебного исследования/проекта
4. Креативный: содержание опыта творческой деятельности как умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; творческое отношение к учебно-познавательной деятельности	4.1. Умения определять познавательные проблемы, т.е. устанавливать несоответствие между желаемым и действительным. 4.2. Умения формулировать гипотезу по решению проблем. 4.3. Умения определять для решения проблем новую функцию объекта, т.е. устанавливать новое значение, роль, обязанность, сферу деятельности. 4.4. Умения осуществлять перенос знаний, умений в новую ситуацию для решения проблем. 4.5. Умения комбинировать известные средства для нового решения проблем. 4.6. Активность в преобразовании действительности (получении нового знания или создании нового продукта) в зависимости от собственной индивидуальности средствами общеучебных умений. 4.7. Проявление самостоятельности замысла и оригинальность решения задач творческого характера. 4.8. Стремление создать свой индивидуальный стиль учебно-исследовательской деятельности	1. Интервьюирование / индивидуальные беседы. 2. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе. 3. Выполненная часть учебного исследования/проекта
5. Коммуникативный: взаимоотношения субъектов образовательной деятельности, раскрывающиеся в двух аспектах: взаимоотношения по горизонтали (обучающийся – обучающийся, партнер по исследовательской деятельности) и взаимоотношения по вертикали (учитель (руководитель учебного исследования/проекта) – обучающийся); использование коммуникации как средства взаимодействия, кооперации (сотрудничество), условия интериоризации; владение основами культуры речи	5.1. Умение планировать учебное сотрудничество с руководителем работы и партнерами по учебному исследованию/проекту (определение цели, функций участников, способов взаимодействия). 5.2. Умение ставить вопросы для получения необходимой информации по учебному исследованию/проекту (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации). 5.3. Умение обосновывать и доказывать собственную позицию. 5.4. Готовность принять иную позицию, предвидение точек зрения других людей. 5.5. Готовность к разрешению конфликтов (выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация).	1. Интервьюирование / индивидуальные беседы. 2. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе. 3. Анализ ситуаций общения, участия в дискуссиях и защитах в рамках курсной исследовательской деятельности. 4. Выполненная часть учебного исследования/проекта



Окончание табл. 1

Критерии	Показатели	Методы и формы диагностики
	5.6. Управление поведением партнера по учебному исследованию/проекту (контроль, коррекция, оценка действий партнера). 5.7. Умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли. 5.8. Владение различными видами речевой деятельности. 5.9. Стремление к общению (диалогу и полилогу) с участниками исследовательской/проектной деятельности	
6. Рефлексивно-оценочный: самоконтроль, самокоррекция и самореализация обучающегося в исследовательской деятельности; умение самостоятельно оценивать свою учебную деятельность посредством сравнения с деятельностью других обучающихся	6.1. Умение оценивать свою деятельность, аргументируя причины достижения или отсутствия планируемого результата. 6.2. Адекватность самооценки. 6.3. Умение брать ответственность на себя. 6.4. Умение самостоятельно определять причины своего успеха или неуспеха и находить способы выхода из ситуации неуспеха	1. Анализ и самоанализ ответов обучающихся на занятиях учебного курса «Основы учебного исследования». 2. Экспертная оценка результатов исследовательской деятельности обучающегося. 3. Самооценка автора учебного исследования/проекта. 4. Анкетирование автора и руководителя учебного исследования/проекта

Если критерии развития общеучебных умений, конкретизирующиеся показателями, выступают качественной характеристикой, то уровни развития данных умений в исследовательской деятельности школьников выступают количественной характеристикой. Как отмечает А.Д. Даржания, «чаще всего исследователями выделяются три (Ю.К. Бабанский, А.А. Бобров, И.Я. Лернер, А.В. Усова и др.) или четыре (В.П. Беспалько, Н.Д. Кучугурова и др.) уровня сформированности умений» [2, с. 273–277]. В то же время сами уровни отличаются друг от друга переходом к более сложным и измененным качествам умений [2].

Анализ подходов к организации исследовательской деятельности обучающихся [6], а также логика определения перечисленных выше шести критериев позволяют выделить следующие уровни развития общеучебных умений:

– *низкий уровень* определяется как уровень, свидетельствующий об умениях обучающегося в основном с опорой на помощь

научного руководителя: определять тему исследования и планировать работу, ставить проблему исследования и находить пути ее решения. Обучающимся продемонстрированы понимание содержания выполненной части работы, готовность присваивать новые знания и/или осваивать новые способы действий; при этом в работе и в ответах на вопросы по содержанию работы отсутствуют грубые ошибки, проявляются отдельные элементы самооценки и самоконтроля обучающегося; степень самостоятельности обучающегося при реализации задач работы не превышает 30–50%;

– *достаточный уровень* отражает рост включенности обучающегося в учебное исследование. В соответствии с данным уровнем выполненная часть работы осуществлена в строгом соответствии с циклограммой осуществления учебного исследования, свидетельствует о способности обучающегося самостоятельно ставить проблему исследования и находить пути ее решения. Обучаю-

щимся продемонстрированы владение основами учебного исследования и предметом проектной деятельности, умения ясного изложения и форматирования работы в соответствии с требованиями к ее оформлению; степень самостоятельности обучающегося при реализации задач исследования составляет 51–75%.

– *высокий уровень* предусматривает освоение обучающимися ключевых образовательных компетенций осуществления исследования и разработки проекта. Выполненная работа тщательно спланирована и последовательно реализована, а также в целом свидетельствует о самостоятельности обучающегося в вопросах формулирования проблемы исследования и нахождения путей ее решения; продемонстрировано уверенное владение технологией осуществления исследования; степень самостоятельности обучающегося при реализации задач работы составляет 76–100%.

Следует заметить, что охарактеризованные выше уровни отличаются друг от друга переходом к более сложным и измененным

качествам общеучебных умений. В то же время ключевое отличие данных уровней состоит в степени самостоятельности (активности) обучающегося при осуществлении исследовательской деятельности. Чем выше уровень развития общеучебных умений, тем больше исследовательская самостоятельность обучающегося по получению нового знания или созданию нового продукта.

Таковы критерии, показатели, уровни, методы и формы диагностики, позволяющей не только судить о развитии общеучебных умений, но и обеспечить объективную оценку динамики развития общеучебных умений школьников, проводящих исследования или разрабатывающих учебные проекты.

Для иллюстрации опыта использования описанной в статье диагностической методики покажем данные по распределению уровней развития общеучебных умений школьников по ценностно-мотивационному критерию, полученные автором статьи и непосредственным организатором эксперимента на начальном и конечном этапах исследования (см. рис. 1 и 2).

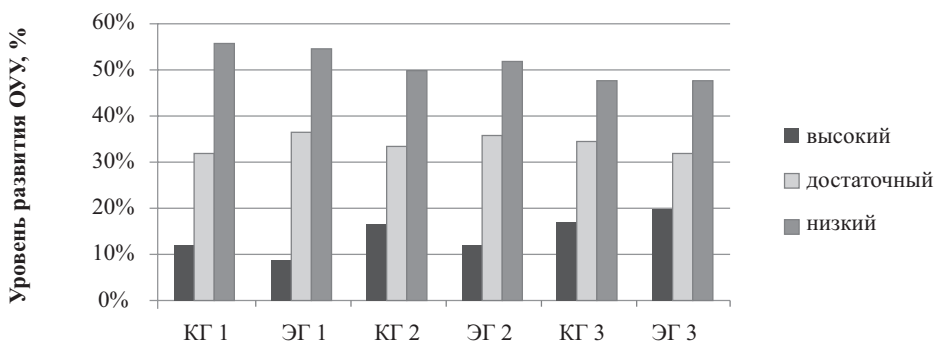


Рис. 1. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников (сущностно-мотивационный критерий, нулевой срез)

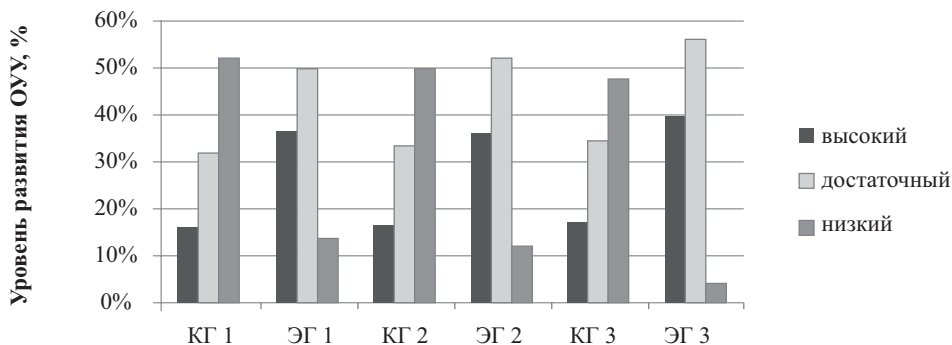


Рис. 2. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников (ценностно-мотивационный критерий, итоговый срез)

Анализ данных рис. 1 позволяет считать примерно равными уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по ценностно-мотивационному критерию в начале эксперимента во всех группах обучающихся (КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа).

Анализ данных рис. 2 позволяет констатировать значительное приращение уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по ценностно-мотивационному критерию в экспериментальных группах обучающихся (КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа).

В заключение отметим, что формат публикации не предполагает отражения всех итоговых данных эксперимента по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, полученных в том числе с использованием представленной диагностической методики. С нашей точки зрения, очень важным является то, что результаты эксперимента по всем вышеперечисленным критериям демонстрируют позитивную динамику уровня развития общеучебных умений во всех (контрольных и экспериментальных) группах обучающихся, участвующих в исследовательской деятельности. Такое положение объясняется образовательным потенциалом самой исследовательской деятельности, которая не только создает ситуации востребованности общеучебных умений для решения сложных познавательных проблем, но и закрепляет данные умения на практике. В то же время в экспериментальных группах позитивные изменения уровней развития общеучебных умений значительно превосходят аналогичные данные эксперимента в контрольных группах обучающихся.

Практическая значимость предложенной методической разработки определяется тем, что ее элементы могут использоваться в школьной практике преподавателями метапредметных курсов. Перспектива исследования состоит в моделировании единых подходов к оцениванию развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воровщиков С.Г.* Теория метапредметного образования: подходы к проектированию // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 6. – С. 16–23.

2. *Даржания А.Д.* Критерии и уровни сформированности организационно-управленческих умений у студентов профессионального колледжа // Молодой ученый. – 2009. – № 11. – С. 273–277.

3. *Кублицкая Ю.Г.* Критерии и показатели сформированности познавательной компетентности учащихся // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2017. – № 2. – С. 78–80.

4. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук, Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 2002.

5. *Полонский В.М.* Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987.

6. *Савенков А.И.* Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: Сентябрь, 2003.

7. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986.

8. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1988.

9. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Метаобразование школьников: формирование картины мира // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 11–17.

10. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115–126.

11. *Усова А.В., Бобров А.А.* Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987.

REFERENCES

1. *Vorovshchikov S.G.* Theory of metasubject education: approaches to design // Pedagogical education and science. – 2015. – № 6. – P. 16–23.

2. *Darzhaniya A.D.* Criteria and levels of formation of organizational and administrative abilities at students of professional college // *Young Scientist*. – 2009. – № 11. – P. 273–277.
3. *Kublitskaya Yu.G.* Criteria and indicators of formation of informative competence of pupils // *Bulletin of Krasnoyarsk state pedagogical university of V.P. Astafyev*. – 2017. – № 2. – P. 78–80.
4. *Ojegov S.I., Shvedova N.Yu.* Explanatory dictionary of Russian: 80 000 words and phraseological expressions / Russian Academician of Sciences, Institution of Russian Language of V.V. Vinogradov. – M.: Azbukovnik, 2002.
5. *Polonsky V.M.* Otsenk of quality of scientific and pedagogical researches. – M.: Pedagogics, 1987.
6. *Savenkov A.I.* Contents and organization of research training of school students. – M.: September, 2003.
7. *Skatkin M.N.* Metodologiya and technique of pedagogical researches. – M.: Pedagogics, 1986.
8. Soviet encyclopedic dictionary / ed. by A.M. Prokhorov. – 4 ed. – M.: Soviet Encyclopedia, 1988.
9. *Tatyanchenko D.V., Vorovshchikov S.G.* Metaobrazovaniye of school students: formation of a picture of the world // *Pedagogical education and science*. – 2018. – № 1. – P. 11–17.
10. *Tatyanchenko D.V., Vorovshchikov S.G.* Development of all-educational abilities of school students // *National education*. – 2003. – № 8. – P. 115–126.
11. *Usova A.V., Bobrov A.A.* Formation at pupils of educational abilities. – M.: Knowledge, 1987.

ГОЛОКАРТИНА МИРА: ШКОЛЬНОЕ МЕТАОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕТАПРОЕКТ

Д.В. Татьяначенко

*кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник
НИЦ «Центр управления образовательными проектами»
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования
E-mail: Tatyanchenkodv@cspu.ru*

С.Г. Воровщиков

*доктор педагогических наук, профессор
Института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета,
академик Международной академии наук педагогического образования
E-mail: sgvorov@mail.ru*

В статье актуализируется формирование голокартины мира как процесса и результата осмысления устройства мира различными формами мировоззрения. Рассматриваются основные позиции процесса игрового картирования мира и его сетевой версии.

Ключевые слова: голокартина мира, игровое картирование мира, сетевое взаимодействие.

HOLOGRAPHIC WORLD VIEW: SCHOOL META-EDUCATION AS META-PROJECT

D.V. Tatyanchenko

*candidate of pedagogical sciences, associate professor, leading researcher
of the Scientific Research Center «Center of Management of Educational Projects»
of the South Ural state University of Humanities and Education,
corresponding member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education
E-mail: Tatyanchenkodv@cspu.ru*

S.G. Vorovshchikov

doctor of pedagogical sciences, professor
of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education
of the Moscow City Pedagogical University,
academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education
E-mail: sgvorov@mail.ru

In work formation of a golokartina of the world as process and result of judgment of a peace arrangement is staticized by various forms of outlook. The main positions of process of a game kartinirovaniye of the world and its network version are considered.

Key words: *golokartina of the world, game kartinirovaniye of the world, network interaction.*

Предметом предлагаемой работы является картина мира, формирование умений учащихся использовать ее в процессе познания. Мы осознаем, что наш интерес достаточно тривиален, но от этого мир не менее глубок, а его понимание требует достижения определенных высот.

Цель данной публикации состоит в стремлении показать необходимость и возможность более многостороннего, многомерного взгляда на содержание и организацию образования, уделяя внимание, прежде всего, позициям, которые за отсутствием точного определения называют метапредметными и проектными.

Общепринято, что картина мира отражает мир природы (неживой и живой), мир культуры (материальной и духовной), внутренний мир человека (в жизненном цикле) как образ, имеющий комплексный и исторически обусловленный характер. Сущность картины мира состоит в постижении семантики, структуры, функционирования составляющих и целого. Следовательно, чтобы это понять, надо выйти за пределы частного, перейти от регистрации и констатации к объяснению и доказательству, что, естественно, связано с привлечением не только смежных и не смежных дисциплин науки, но и других сфер духовной культуры, а также с формированием голокартины мира, которая должна стремиться к выражению полноты и завершенности всех признаков содержания и формы образа мира.

Потребность в более сложном взгляде на картину мира объясняется злободневными обстоятельствами. Наука сегодня радикально меняет наш жизненный мир, и это далеко не всегда и не всеми оценивается положительно. Традиционное понимание науки как источника, безусловно, полезного, однозначно

положительного, беспристрастно рационального знания требует зрелых доказательств и доминирующей защиты. На рубеже нового тысячелетия вера в науку как в достаточное условие разрешения проблем человечества утратила много адептов, сделанных из «гранита и стали». Необходимо актуализировать, что вносит наука в мир человека, как она связана с другими видами духовной деятельности и в чем ее преимущество. Осмысление значения и преимущества научной картины мира должно строиться на ее сопоставлении с другими видами картин мира. Было бы большим упрощением считать их «дорогами ошибок и заблуждений».

Мир может отображаться различными формами мировоззрения и, в частности, научным, религиозным, философским, художественным, обыденным. Указанные формы являются способами создания внешних (общественных) картин мира. В этом контексте суть голокартины мира состоит в композиции разноаспектного осмысления устройства мира. Образу мира следует быть обобщенным, но не одноликим и не одноцветным. Он должен предполагать вопрос: какую сторону видения мира ученику признать за истину?

Известно, что репрезентирует реальный мир концептуальная картина. Ее смысловым и геометрическим центром, на наш взгляд, являются метакоцепты и метонарративы. Метакоцепты представляют собой семантические образования, которые включают в себя сложные единицы общественного сознания – составные части культуры, отражающие общечеловеческие ценности. Метанарративы – толкования метакоцептов, идеи объяснения мира. Это «центральные авторитеты» и «великие повествования» тех или иных форм мировоззрения, утверж-

дающие, что на все могут открыть глаза, они безошибочны и в силу этого не подлежат пересмотру. Однако можно согласиться с мнением о влиянии идеологии и политики на статус «больших учений»: господствующие идеи – это всего лишь идеи господствующего класса, а потому требуют деконструкции, анализа и критики, но критики, предполагающей поиск, выбор, выстраивание композиции метапонятий и метанарративов, вмещающих весь мир в «один рассказ», в голокартину мира. Такая картина должна стать «ядерным» концептом, объемлющим все включенные в нее формы мировоззрения как инструменты придания смысла растущему массиву информации, концептом, связующим процесс и результат познания.

Репрезентом концептуальной картины мира является языковая картина, которую можно определить как совокупность языков сфер духовной и материальной культур. Существуют различные точки зрения на способность языка отражать окружающую действительность. Сторонники одной из них считают, что такое утверждение основано на недоразумении. Образующий слово звуковой комплекс ни к какому отражению не способен. Язык не отражает действительность, а отображает ее знаковым способом. Фактически результатом отражения являются концепты. В таком понимании язык представляет собой инструмент, с помощью которого происходит концептуализация мира. Языковая картина мира лишь частично отображает концептуальную, но более удобного доступа к ней нет.

Внутренняя (индивидуальная) картина мира как конденсированная система концептов природной и социальной реальности основывается на понимании мира человеком, которое соотносится с обобщенным представлением человечества о своей сущности и сущности окружающего мира в прошлом, настоящем и будущем. Она вырабатывается личностью в движении от самого себя к широкому диапазону (по содержанию и масштабу) внешних картин мира. Внешние объединяются во внутреннюю картину мира человека как комплекс представлений, явных и не явных знаний, имеющих приоритеты и преобладающие компоненты, связанные с широким фронтом обыденного опыта.

Практический опыт является самой близкой, важной, но порой не заметной средой. Пространство повседневности соразмерно пространству культуры и скроено по ее меркам. Человек в повседневной жизни все более осмысливает окружающий мир в соответствии с концептами той или иной сферы духовной культуры. Житейский опыт ассимилирует их, превращая в сущности здравого смысла, переосмысливает, упрощает, лишает строгого соответствия «канонам». Человек может быть носителем какой-либо частнонаучной картины мира, но при этом освоить все остальные духовные практики на уровне обыденного восприятия и жить, прежде всего, бытовым повседневным постижением окружающей действительности. Обыденное мировидение обеспечивает общее представление о природе и социальной жизни. Без этого у людей происходит противоположное нарушение первостепенного чувства ориентирования. Мировидение состоит не только в том, что понял человек, но и в том, что он осознает, как это могут понимать другие. И это особенно важно сегодня, когда консенсус стал устаревшей и подозрительной ценностью.

Индивидуальная картина мира характеризуется уровнем соответствия реальному миру, который опосредован качеством внешних картин мира и качеством их освоения. Характеристики внутренней картины мира определяются, прежде всего, образованием, профессией, религией, средствами массовой информации, новыми информационными технологиями, семьей. Но в современных условиях образование утрачивает дидактические позиции, а принцип научности в осмыслении человеком сущего и бытия перестает быть системообразующим, что делает возможным воспроизводство крайне примитивного образа мира, изначально негодного к охвату всего разнообразия и сложности современной жизни. Мировоззрение обучающихся коллажируется клипами реанимированного имперско-православного, унаследованного советско-социалистического и насаждаемого глобально-либерального мировоззрения, а также всевозможных девиантных квазимировоззрений.

Естественно, введение в содержание образования голокартины мира требуют со-

ответствующей совместной деятельности педагогов и учеников. Возникает необходимость разработки результативного и доступного механизма освоения современных подходов к формированию картин мира. На наш взгляд, таким механизмом является игровое картирование мира (ИКМ), позволяющее изучать и представлять информацию по установленным правилам в форме картин мира и использовать их в процессе познания. Умение с помощью картины мира свертывать и развертывать информацию является «ходовой» частью процесса картирования. По сути дела, это процесс моделирования мира в сознании посредством моделирования мира сознанием. Разум не только отражает внешний мир, но и проектирует его. Проектов может быть много и не обязательно верных. Понимание устройства мира является его истолкованием, а истолкование не претендует на завершенность. Механизм картирования предполагает ряд взаимообусловленных процедур: «взгляд в пределах внутреннего мира», «взгляд в пределах контактного микромира», «взгляд в макромир». Данное сечение позволяет рассмотреть себя и окружающую среду во взаимодействии и способствует собиранию и пониманию мира в целом. Картирование мира – это процесс «сгущения» мысли, приращения смыслов, формирования метаконцептов в сознании на основе знаково-эмоционально-когнитивного триединства.

ИКМ для его организаторов и участников является образовательным конструктором, который позволяет проектировать и регулировать образовательные траектории посредством игровых технологий, собранных из методик, прежде всего, продуктивных, а также ролевых и деловых игр. Результат ИКМ – проектные продукты, которые описываются с помощью единой системы формализации. Это позволяет анализировать, соотносить между собой полученные материалы, представлять их в формальных и неформальных группах.

В зависимости от объекта, предмета, менталитета обучающихся и обучающихся соответствующим образом должны меняться содержание и организация коллективной мыследеятельности. Цель ИКМ триединая. Прежде всего, игровое картирование предполагает разработку моделей описания

картины мира и подготовку педагогов к проведению игр. Вторая составляющая цели – это организация игрового коллективного создания и совершенствования картин мира. В-третьих, цель состоит в обеспечении присвоения всеми учениками школы картины мира в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями.

Бесспорно, системообразующим процессом игрового картирования является формирование и развитие его методологии и методики во внутришкольном формате. С нашей точки зрения, каждый педагогический коллектив, ставший на этот путь, может и должен определиться, прежде всего, с исходными позициями, характеризующими общественные и индивидуальные картины мира, разработать свою дидактически адаптированную игровую типологию картин мира, выбрать приемлемую разновидность продуктивной игры или сформировать свою и дать ей имя, освоить и разработать игровые методики и техники. Сегодня нет недостатка в теоретических, методологических и методических работах, сфокусированных на «картинах мира», «продуктивных играх», «концептах» [1]. В распоряжении педагогов есть большое количество работ по философии, социологии, психологии, лингвистике и культурологии, а также многообразные междисциплинарные исследования и разработки [2]. Конечно, за редким исключением эти работы противоречат друг другу, поэтому наряду с традиционными формами методической работы требуется проведение специальных игр для учителей, способствующих поиску, осмыслению, формированию несущей конструкции внутришкольного ИКМ.

Картина мира – гипотеза, на основе которой идет свертывание и развертывание знаний посредством ментальных механизмов анализа, синтеза, обобщения. Игровая гипотеза может быть ошибочной, но игровой регламент позволяет организовать структурированную рациональную критику и делает возможным ее оперативную корректировку или замену. Для этой работы в случае необходимости могут привлекаться внешние эксперты и консультанты или создаваться образовательные партнерства.

Сегодня многие школы ведут исследовательскую деятельность, привлекают высоко-

квалифицированных работников, покупают и продают наукоемкие продукты. На смену «трансфера технологий» приходит «взаимообмен технологиями», способствующий созданию новых актуальных знаний. Естественно, сложно положить начало видению мира, которое согласует противоречия давно доказанного, а также доказанное с недоказуемым. И все же это не означает, что не нужно думать, придумывать и формировать картины мира. Собственно, опыт человека складывается из многообразных, не схожих, трудносопоставимых форм мироосмысления, которые, взаимодействуя и взаимодополняя друг друга, являются позитивной средой рациональной стратегии картинирования мира. Разумеется, в процессе картинирования неизбежно «коллажирование неосмысленного» и, как следствие, конфликты с притязаниями «дерзких дилетантов». Но тем сильнее и значимее в такой ситуации потребность в институализации голокартины мира как регулятивной идеи.

Кооперация учащихся и учащихся в обще-школьном масштабе является исходной позицией игрового формирования картины мира. Возможности отдельного субъекта познания ограничены, а реальный объект познания не исчерпаем. Естественно, что не соизмерим с человеческими возможностями запас знаний, транслируемый обществом. Одним из видов такой кооперации должно стать ИКМ как механизм формирования и развития познавательной культуры, посредством которого накапливается, обобщается, передается познавательный опыт от поколения к поколению учащихся в конкретной школе. Ученику необходимо овладеть умениями, декапсулировать предметные знания и структурировать метапредметные. Он должен научиться теоретические знания, отвечающие на вопрос «что?», превращать в методологические, отвечающие на вопрос «как?». Особая ценность понятно структурированного в форме картины мира школьного знания состоит и в том, что ты знаешь, что знают другие, и можешь совместно продвигаться по этой «дорожной карте познания». Знание в этом случае выступает средством познания и коммуникации.

Характерной чертой ИКМ является интеграция картин мира по горизонтали (созда-

ние межпрофильных групп учащихся) и по вертикали (разновозрастные группы) в сфере реализации дополнительных программ. Эта работа предполагает деление и самоопределение обучающихся и обучающихся на группы и подгруппы с целью получения наиболее эффективного сочетания под конкретные задачи и создания многомерной полифонической коммуникации длиной и шириной в школьную жизнь.

Особо нужно отметить идеологию баркемпа в ИКМ. Баркемп – это событие, которое не укладывается в традиционные формы учебного процесса. Вся работа основана на самоорганизации полилога, направленного на сближение понимания сложных злободневных вопросов. Здесь нет «смотрящих», есть только участники. Каждый должен прийти готовым сделать сообщение, презентацию, активно участвовать в обсуждении представленных материалов. Баркемп – это «мягко» структурированное открытое мероприятие, которое может посетить любой ученик, педагог, член семьи учащегося. Но «не жестко» структурированное не означает «не спланированное». Мероприятию предшествует серьезная подготовительная работа инициативной группы. Для приобретения действительно ценных знаний важно не только «сидеть» на уроках. Напротив, можно сделать акцент на неформальных методах обучения.

Неформальное обучение основано на общении и обмене игровым опытом и игровыми продуктами. Это нерегламентированные деловые встречи, где собираются для обсуждения актуальных проблем, происходят знакомства с новыми людьми. Обучающиеся учатся препарировать сложные противоречия, развивая умения исторического, комплексного и системного анализа. Такое взаимодействие заставляет активно реагировать на опыт других людей, толкает к изменениям, формирует или заостряет позитивные ценности ИКМ. Полилог может быть сетевым, поэтому ноутбуки, маршрутизаторы, хабы, точки доступа должны быть всегда в изобилии и обеспечивать в любой момент работу в сети.

ИКМ предполагает разветвление сетевого взаимодействия реальных и потенциальных игроков и организаторов. Формальные структурные связи уступают место неформальным. Создаваемые для определенной

цели *ad hoc* команды не обязательно замещают традиционные структуры, но они меняют их, лишая отчасти интеллектуальных и временных ресурсов. ИКМ должно порождать все больше и больше оперативных сетевых организационных структур, достаточно резильентных и резистентных. Ученики и педагоги, сохраняя свою формальную нишу, постоянно становятся членами временных групп, которые характеризуются отсутствием жесткой привязки к выполнению запрограммированной деятельности, самостоятельным принятием решений. Неформальные группы должны становиться более значимыми и наделяться новыми правами и ресурсами, но при этом стягиваться воедино информационными технологиями и организационной культурой ИКМ. При использовании информационно-коммуникационных технологий изменяется структура взаимодействия, позволяющая перевести процесс обучения с уровня «пассивного потребления» на уровень «активного преобразования». Самостоятельное извлечение знаний из электронных ресурсов, выстраивание сетевых коммуникаций способствуют формированию злободневных базовых компетенций. Центром становится не педагог как субъект профессиональной деятельности, а обучающийся как субъект учения. Выбирая каналы и способы коммуникаций, ученик взаимодействует с педагогом и другими обучающимися для достижения совместных целей. Диалогичное линейное взаимодействие в электронной среде обогащается гибкими, масштабируемыми сетевыми коммуникациями. Информационные обмены осуществляются в разнообразных форматах и схемах от «одного к другому» до «многие ко многим».

Открывая широкие возможности совместной деятельности, цифровые технологии позволяют привлекать партнеров (соучеников и сопедагогов) из внешней среды. Деятельность обучающихся в электронной среде основана на соуправлении, передаче ученику актуальных полномочий планирования, организации и контроля учебной деятельности. Приоритетными становятся не вертикальные, а горизонтальные связи. Интенсивность дополнения линейных педагогических технологий нелинейными основывается на преобразовании сложившегося сетевого поведения в учебно-позна-

вательное. Развертывание сетевых возможностей может изменить организационный дизайн активно внедряемых новых дидактических подходов и снять инфраструктурные ограничения их использования. Дальнейшее развитие в сети могут получить такие технологии, как тематическое образование, «перевернутый класс», «все свое ношу с собой», метаучеба, динамическое оценивание, событийное образование, сторителлинг, бриколаж, образовательный квест, «преодоление пороговых представлений», образовательный контент вместо учебника.

В рамках ИКМ должны создаваться цифровые образовательные ресурсы, поддерживающие деятельность субъектов образовательного процесса, специализированные энциклопедии, виртуальные лаборатории, сложные учебные интерактивные модели. Удаленный доступ к открытым образовательным ресурсам позволяет расширить информационное поле ИКМ. Образовательными драйверами в этой ситуации являются электронные порталы, электронные библиотеки, электронные базы издательств, а также научные базы, предоставляющие сетевой доступ к актуальным информационным ресурсам. В этой связи могут в школьном образовании по-другому заработать массовые открытые онлайн курсы и образовательный дизайн на основе анализа данных.

Мир современного человека уже не делится четко на сетевую и не сетевую части. Первая направляет развитие второй, интенсивно преобразует ее в соответствии со своей структурой. Сети способствуют тому, что образовательный процесс становится более субъектно-субъектным. Цель «учись учиться» трансформируется в «учитесь учиться друг у друга». Сетевая игра является востребованным этапом эволюции продуктивных игр. В данном случае ИКМ – один из инструментов освоения сетевого взаимодействия для решения образовательных проблем. Смысл сетевого картирования может получить нелинейное развитие. Возможно появление разнообразных обучающих практик, таких как подготовка игроками энциклопедий, справочников, порядков по картинкам и играм, создание фан-арта, формирование онлайн-сообществ. Игровое картирование предполагает не только активное участие игроков в самом процессе

игры, построении сетевых игровых миров, но и в создании игр. Эта деятельность должна закладываться организаторами в цели и содержание игры. Игроки становятся «продюсерами».

Расширение и развитие подобных практик приведет к дальнейшему размыванию границ между преподаванием и учением, работой и игрой, трудом и свободным временем и посредством этого хотя бы к сокращению ритуальности и мелодраматизма школьного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Метаобразование школьников: формирование картины мира // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 11–17.

2. *Хуторская Л.Н., Зеленко Л.Ф.* Формирование эмоционально-ценностного компонента физической картины мира на основе соционики // Вестник Института образования человека. – 2015. – № 2. – URL: <http://eidosinstitute.ru/journal/2015/200>

REFERENCES

1. *Tatyanchenko D.V., Vorovshchikov S.G.* Metaobrazovaniye of school students: formation of a picture of the world // Pedagogical education and science. – 2018. – № 1. – P. 11–17.

2. *Khutorskiy L.N., Zelenko L.F.* Formation of an emotional and valuable component of a physical picture of the world on the basis of socionics // Bulletin of Institute of Education of the Person. – 2015. – № 2. – URL: <http://eidosinstitute.ru/journal/2015/200>

СЕТЕВОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ВУЗА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.А. Арасланова

*кандидат педагогических наук, доцент
Сургутского государственного педагогического университета
E-mail: soldatovaa@list.ru*

В статье представлены методологические основы сетевого социального партнерства общеобразовательных организаций и вуза при подготовке будущего педагога.

Ключевые слова: социальное партнерство, педагогическое образование, стажировка, педагогическая практика, педагогическая интернатура.

NETWORK SOCIAL PARTNERSHIP OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AND UNIVERSITY IN FUTURE TEACHER TRAINING: METHODOLOGICAL ASPECT

A.A. Araslanova

*candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of the Surgut State Pedagogical University
E-mail: soldatovaa@list.ru*

Methodological bases of network social partnership of the general education organizations and higher education institution are presented in article when training future teacher.

Key words: social partnership, pedagogical education, training, student teaching, pedagogical internship.

Современные требования, предъявляемые к выпускнику педагогического вуза, обуславливают очевидную необходимость нового уровня взаимодействия педагогических вузов и общеобразовательных организаций. Наиболее продуктивной формой такого сотрудничества может быть сетевое взаимодействие педагогических вузов и общеобразовательных организаций, призванное стать взаимовыгодным для всех ее участников [1]. Традиционно под партнерством понимается процесс сотрудничества, не закрепленный в учредительных документах, но поддерживаемый фактически. Правовой основой совместной деятельности должен стать договор, которым регулируются права и обязанности партнеров. Подобное некоммерческое образовательно-производственное партнерство может создаваться для усиления «практической подготовки обучающихся и компетентностной направленности повышения квалификации работников образования посредством учебной, воспитательной, методической, практико-ориентированной научно-исследовательской работы и организации производственной, стажировочной деятельности обучающихся» [10, с. 117]. На базе общеобразовательных организаций не просто организуется традиционная педпрактика, а педагогическими вузами совместно с региональными управлениями образования создаются сертифицированные кампусы психолого-педагогической интернатуры, обеспечивающие трансляцию лучших практик, стажировку и повышение профессиональной квалификации педагогов [4].

Социальное партнерство основывается на взаимной выгоде всех ее участников. Опытные педагоги еще больше повышают свою компетентность в процессе практико-ориентированной подготовки будущих учителей, получают возможность оперативно получить научно-методические консультации вузовских преподавателей. Школа имеет возможность выбрать наиболее подготовленных выпускников вуза, а также при необходимости использовать научно-исследовательский потенциал вуза-партнера. Педагогические вузы, в свою очередь, создают для профессорско-преподавательского состава атмосферу методической погруженности в решение реальных проблем образо-

вательного процесса общеобразовательных организаций, инициируют постоянное повышение квалификации учителей, что императивно повышает реализм и близость к современной практике вузовских преподавателей.

Сетевое социальное партнерство общеобразовательных организаций и вуза при подготовке будущего педагога требует глубокого и всестороннего теоретико-методологического осмысления. Как справедливо заметили В.Л. Лекторский и В.С. Швырев, «до поры до времени деятельность может осуществляться на основе неосознанного применения тех или иных средств и приемов на определенном этапе; однако когда деятельность усложняется, такое ее осуществление становится невозможным. Достижение исходных целей деятельности в этой ситуации требует осознания и исследования ее средств и регулятивов» [7, с. 7].

Под методологией, как правило, понимают учение о принципах построения, формах и способах научного познания.

Э.Г. Юдин, ссылаясь на приоритет исследований В.А. Лекторского и В.С. Швырева, определил *четыре уровня методологии*:

– во-первых, *философская методология*, выступающая в качестве системы предпосылок и ориентиров познавательной деятельности; ее содержание составляют общие принципы гносеологии как теории познания, диалектический метод познания и категориальный строй науки в целом;

– во-вторых, *общенаучная методология*, выступающая как уровень общенаучных принципов и форм исследования; ее содержание составляют как общенаучные концепции, воздействующие на все или большую часть научных дисциплин, так и теории, связанные с решением широкого круга методологических задач;

– в-третьих, *конкретно-научная методология*, представляющая собой совокупность методов, принципов, приемов и процедур исследования, применяемых в той или иной научной дисциплине;

– в-четвертых, *методика и техника научного исследования* как набор процедур, обеспечивающих получение эмпирического материала и его первичную обработку [12, с. 60–69].

В соответствии с четырехуровневой моделью методологии наметим контур **теоретико-методологического обоснования** сетевого социального партнерства общеобразовательных организаций и вуза при подготовке будущего педагога.

В *философской литературе* осмыслению категории развития уделяется справедливо большое внимание. Развитие определяется как процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, причем не случайному, а объективно необходимому (от простого к сложному, от низшего к высшему) [5, с. 507]. Развитие трактуется как изменение материи и сознания, их универсальное свойство. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, меняется полнота его состава, взаимообусловленность структурных отношений компонентов. Все это проявляется в изменении соответствующих свойств объекта [6].

Кроме того, развитие понимается как эволюция, изменение, приводящее к новому состоянию субъекта развития, повышению его социальной ценности. В этом определении для нас важно то, что в нем подчеркивается субъектная природа развития социальных субъектов, его идентичность саморазвитию, связь процессов развития с социальными ценностями. Следовательно, гуманистическая идея целостного восприятия личности как субъекта собственного развития детерминировало появления *принципа полноты образования*, диктующего принципиально иную функциональную модель практико-ориентированной образовательной деятельности.

Системный подход выступает как наиболее общий инструмент *общенаучной методологии*, улавливающий специфику социально-педагогических систем. Для нас в данном случае особый интерес представляет практикоориентированность системного подхода. И.В. Блауберг даже при определении системы подчеркивает направленность на практику проектирования систем и системного видения объектов: «Система – понятие, которое служит для воспроизводства в знании целостного объекта с помощью специфических принципов, определенных по-

нятийных и формальных средств; как правило, это воспроизведение осуществляется с определенной практической направленностью (например, в связи с задачами управления)» [2, с. 160]. По этому поводу И.Б. Новик заметил: «Системное познание очень сильно ориентировано на практику, оно всегда соединяет практический анализ с практической рекомендацией. Последняя может быть не самой оптимальной, но она, по крайней мере, субоптимальная на сегодняшний день. В этом реализуется идея единства познания и практики» [8, с. 14].

Системный подход предусматривает рассмотрение интегрированного образования, объединяющего как теоретическое образование, так и практическую подготовку будущих педагогов, как сложной социально-педагогической системы, интегративное качество которой возникает благодаря взаимодействию ее компонентов. Как известно, сложности системы должен соответствовать и метод ее изучения. Эффективное управление сложной системой высшего образования предполагает, что и сам процесс управления проектируется и осуществляется как системный.

Однако следует согласиться с А.И. Пригожиным, отмечающим некоторые ограничения применения системного подхода в управленческой практике [9, с. 393–395]. Так, в случае проектирования и реализации интегрированного педагогического образования, включающего как теоретическое, так и практико-ориентированное образование, можно определить некоторую *ограниченность системного подхода* по трем параметрам системности:

– во-первых, системность означает определенность. В то же время необходимо признать, что и в реальных отношениях субъектов образовательного процесса существенно присутствует неопределенность;

– во-вторых, системность означает непротиворечивость. В то же время необходимо помнить, что проектируемая и «порождаемая» в профессорско-преподавательском коллективе, в частности, система ценностей интегрированного образования подчас противоречит до несовместимости системе ценностей отдельных участников образовательного процесса;

– в-третьих, системность означает целостность, которая как минимум предполагает полноту состава компонентов и определенность ее структуры. В то же время следует констатировать, что современный уровень развития педагогики обусловил некоторую незавершенность операционального представления ключевых компонентов педагогического образования и связей между ними.

Уровень конкретно-научной методологии сетевого социального партнерства общеобразовательных организаций и вуза при подготовке будущего педагога может быть представлен совокупностью принципов управления образовательными системами. Обычно под принципами подразумеваются основные руководящие положения, которые определяют требования к содержанию, структуре, организации процесса. Они составляют как бы идейную основу теории и практики и используются как фундаментальные аксиомы.

Деятельность сетевого социального партнерства должна основываться на следующих принципах взаимодействия:

– *принцип опережения*. В настоящее время сложилось понимание трех основных ипостасей феномена «опережение»: адекватное отражение ведущих тенденций, которые подчас только зарождаются в социально-экономической сфере; своевременная ликвидация имеющихся и только намечающихся проблем; выстраивание желаемого и прогнозируемого будущего. Мы исходим из того, что современная подготовка будущих педагогов требует интеграция усилий педагогического и общего образования, усиление значения дополнительного образования, расширяющего горизонт профессиональной и личностной реализации человека. Как известно, современная концепция непрерывного образования предполагает смену парадигм от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь». Можно смело утверждать, что в соответствии с данной концепцией, динамикой научно-производственных и социально-экономических процессов востребованность интеграции общего и профессионального образования и значимость системы дополнительного профессионального образования со временем будут только расти [3];

– *принцип диверсификации содержания деятельности партнерства и механизмов*

взаимодействия его членов. Вузы могут выполнять различные функции – от трансляции новых знаний и умений посредством обучения других участников партнерств до апробации или реализации готовых методик, таких как всевозможные социальные и педагогические экспертизы, психологическая реабилитация, создание моделей социализации и валеологических программ;

– *принцип ресурсного синергизма и конструктивного учета интересов партнеров*. Ресурсы партнерств могут использоваться в виде финансовых ресурсов (прямых инвестиций в профессиональное образование); материально-технических ресурсов (предоставление помещений, лабораторной базы, технологического оборудования для учебных занятий, производственных практик, подготовки выпускных квалификационных работ); интеллектуальных и кадровых ресурсов. Каждый из партнеров должен обретать конкретную и вполне ощутимую выгоду: если выпускающей кафедре предоставляется гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов, то заказчик получает высококвалифицированные кадры, по уровню и профилю наиболее отвечающие его запросам, включая цели перспективного развития организации;

– *принцип обеспечения доверия партнеров*, который подразумевает установление, сохранение и развитие доверия между всеми участниками партнерства. Наряду с другими драйверами реализации этого принципа следует отметить, что размеры и структура доходов партнерства, а также сведения о размерах и составе его имущества, расходах, численности и составе работников, оплате их труда, использовании безвозмездного труда граждан в деятельности партнерства не могут быть предметом коммерческой тайны и должны быть максимально прозрачны для членов партнерства [10, с. 120–121; 11].

Таким образом, образовательно-производственные партнерства могут стать эффективной формой организации деятельности для решения проблем подготовки и переподготовки педагогических кадров в процессе взаимодействия основных субъектов социальной сферы государства – власти, бизнеса, некоммерческих организаций и институтов образования. Естественно, что основными

партнерами педагогических вузов являются общеобразовательные организации, на базе которых идет практико-ориентированная подготовка школьных учителей, педагогов дошкольного и дополнительного образования, социальных педагогов и многих других категорий работников системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арасланова А.А.* Интеграция науки, образования и производства: синергетический эффект // *Философия образования.* – 2011. – № 1 (34). – С. 26–31.
2. *Блауберг И.В.* Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиториал УРСС, 1997.
3. *Воровщиков С.Г.* Сетевое взаимодействие образовательных организаций: ресурс решения инновационных проблем // *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций.* – 2015. – № 4. – С. 1222–1225.
4. *Воровщиков С.Г.* Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем // *Педагогическое образование и наука.* – 2014. – № 2. – С. 22–25.
5. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975.
6. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
7. *Лекторский В.А., Швырев В.С.* Методологический анализ науки // *Философия, методология, наука.* – М.: Наука, 1962. – С. 7–44.
8. *Новик И.Б.* Вопросы стиля мышления естествознания. – М.: Политиздат, 1975.
9. *Пригожин А.И.* Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003.
10. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Образовательно-производственное партнерство как новая форма организации основного высшего и дополнительного профессионального образования // *Педагогическое образование и наука.* – 2015. – № 5. – С. 115–122.
11. *Шайдуллина А.Р.* Интеграция вуза, университета и производства в региональной системе профессионального образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2010.

12. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997.

REFERENCES

1. *Araslanova A.A.* Integration of science, education and production: synergetic effect // *Philosophy of education.* – 2011. – № 1 (34). – P. 26–31.
2. *Blauberg I.V.* Problem of integrity and system approach. – M.: Editorial of URSS, 1997.
3. *Vorovshchikov S.G.* Network interaction of the educational organizations: resource of the solution of innovative problems // *Konferentsium ASOU: collection of scientific works and materials of scientific and practical conferences.* – 2015. – № 4. – P. 1222–1225.
4. *Vorovshchikov S.G.* Network interaction of school and professional community as resource of the effective solution of innovative problems // *Pedagogical education and science.* – 2014. – № 2. – P. 22–25.
5. *Kontakions N.I.* Logichesky dictionary reference. – M.: Science, 1975.
6. *Krayevsky V.V.* General fundamentals of pedagogics. – M.: Publishing center «Akademiya», 2003.
7. *Lecturing V.A., Shvyrev V.S.* Metodologicheskyy analysis of science // *Philosophy, methodology, science.* – M.: Science, 1962. – P. 7–44.
8. *Novick I.B.* Questions of style of thinking of natural sciences. – M.: Politizdat, 1975.
9. *Prigozhin A.I.* Methods of development of the organizations. – M., 2003.
10. *Tatyanchenko D.V., Vorovshchikov S.G.* Educational and production partnership as new form of the organization of the main higher and additional professional education // *Pedagogical education and science.* – 2015. – № 5. – P. 115–122.
11. *Shaydullina A.R.* Integration of a ssuz, higher education institution and production in regional system of professional education: avtoref. dis. ... doct. of ped. sciences: 13.00.01. – Kazan, 2010.
12. *Yudin E.G.* Metodologiya of science. Systemacity. Activity. – M.: Editorial of URSS, 1997.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Г.В. Калабухова

кандидат социологических наук, доцент
Московского городского педагогического университета
Тел.: 8 (499) 181-58-72; e-mail: KalabukhovaGV@mgpu.ru

А.А. Сорокин

кандидат педагогических наук, доцент
Московского городского педагогического университета
Тел.: 8 (499) 181-58-72; e-mail: SorokinAA@mgpu.ru

И.А. Нидерман

кандидат педагогических наук, доцент
Московского городского педагогического университета
Тел.: 8. (499) 181-58-89; e-mail: NidermanIA@mgpu.ru

Авторами анализируются результаты социологического исследования мнения студентов Московского городского педагогического университета о содержании и организации социокультурной практики, проходившей в 2017/2018 учебном году. Особый интерес исследовательской группы к изучаемой теме вызван необходимостью получения оценочных суждений участников практики в связи с использованием в качестве организационной формы проведения мероприятий практики метода проектных групп, а также применения метода самооценки и взаимооценки обучающихся в ходе защиты результатов социокультурной практики.

Ключевые слова: проектная деятельность, социокультурная практика, самооценка обучающихся, взаимооценка обучающихся.

SOCIAL AND CULTURAL PRACTICE IN LIBERAL EDUCATION SYSTEM IN HIGHER SCHOOL: OPINION OF STUDENTS

G.V. Kalabukhova

candidate of sociological sciences, associate professor
of the Moscow City Pedagogical University
Ph.: 8 (499) 181-58-72; e-mail: KalabukhovaGV@mgpu.ru

A.A. Sorokin

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the Moscow City Pedagogical University
Ph.: 8 (499) 181-58-72; e-mail: SorokinAA@mgpu.ru

I.A. Niderman

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the Moscow City Pedagogical University
Ph.: 8 (499) 181-58-89; e-mail: NidermanIA@mgpu.ru

The authors of the article analyze the results of a sociological study of the opinion of students of the Moscow City University on the content and organization of sociocultural practice, which took place in the 2017/2018 academic year. The particular interest of the research group to the topic under study is caused by the need to obtain evaluative judgments of the practice participants in connection with the use of the project group method as an organizational form of activities, as well as the use of the method of self-assessment and mutual evaluation of students in protecting the results of socio-cultural practices.

Key words: project activities, socio-cultural practice, self-assessment of students, mutual evaluation of students.

В начале 2000-х гг. в российском образовании стали активно разрабатываться и внедряться методы управления, основанные на методологии управления качеством. Наиболее интенсивно эти работы реализовывались, в первую очередь, в системе высшего образования. Одним из наиболее важных вопросов в этой области являлась проблема создания системы показателей, учитывающей результаты деятельности образовательной организации и, в первую очередь, оценка мнения потребителей образовательных услуг вуза [1; 2].

К настоящему времени накоплен достаточно большой опыт применения социологических методов, позволяющих реализовывать процедуры сбора информации относительно субъективных оценок участников образовательного процесса по различным аспектам учебной, научной, воспитательной работы, ведущейся в образовательных организациях.

Исследовательским коллективом Московского городского педагогического университета, работающим над проблемой обновления содержания и форм гуманитарного образования в высшей школе [3; 4], в прошедшем учебном году было проведено социологическое исследование, задачей которого являлся начальный этап мониторингового изучения мнения студентов, участвовавших в новом для вуза виде практики – социокультурной. Исследование проводилось на базе трех институтов университета: Института культуры и искусств, Юридического института и Института гуманитарных наук и управления. Основные вопросы, которые интересовали исследовательский коллектив, касались оценок содержания заданий практики, качества методического и организационного сопровождения прохождения практики со стороны кафедры.

Задачей такого вида практики являлось изучение социокультурного пространства г. Москвы в процессе подготовки учебного проекта, предусматривающее посещение, сбор, систематизацию информации о театрах, музеях, библиотеках, культурно-исторических памятниках и предполагающее дальнейшее использование результатов проекта в учебной, исследовательской и профессиональной деятельности студентов.

В качестве организационной технологии проведения мероприятий социокультурной практики был выбран метод групповой проектной работы. В опросе приняли участие 223 студента очной формы обучения, что составило более 72% от общего числа обучающихся (по очной форме), выполнявших задания в рамках социокультурной практики.

Подавляющее большинство студентов (более 55%) оценили задания практики положительно; одни указали, что на практике было интересно, они узнали много нового для себя; другие считали, что практика оказалась увлекательной, они еще больше узнали друг друга и подружились. Негативные оценки дали чуть более 11% студентов. По их мнению, практика была скучной, не интересной и бесполезной; по их мнению, очевидно, что руководителю самому не нравится этим заниматься.

Анализ мнения студентов, обучающихся в различных институтах университета и различных академических группах, показал, что лидерами по числу положительных оценок стали студенты, обучающиеся в Институте культуры и искусств (почти 68%) и Институте гуманитарных наук и управления (около 53%), а наибольшее число негативных оценок дали студенты Юридического института (более 30%). Очевидно, что отношение студентов к содержанию заданий социокультурной практики коррелируется с направлением профессионального образования.

Оценка студентами заданий практики представлена в процентном отношении на рис. 1.

Оценка методической обеспеченности социокультурной практики также носит положительный характер: почти 63% респондентов отметили высокое качество иллюстративного и методического материала.

Характер организационного сопровождения социокультурной практики анализировался по нескольким параметрам: оценка помощи со стороны руководителя практики (рис. 2); простота/сложность подготовки отчетной документации по практике (рис. 3); оценивание результатов по практике (рис. 4).



Рис. 1. Оценка студентами заданий практики, %

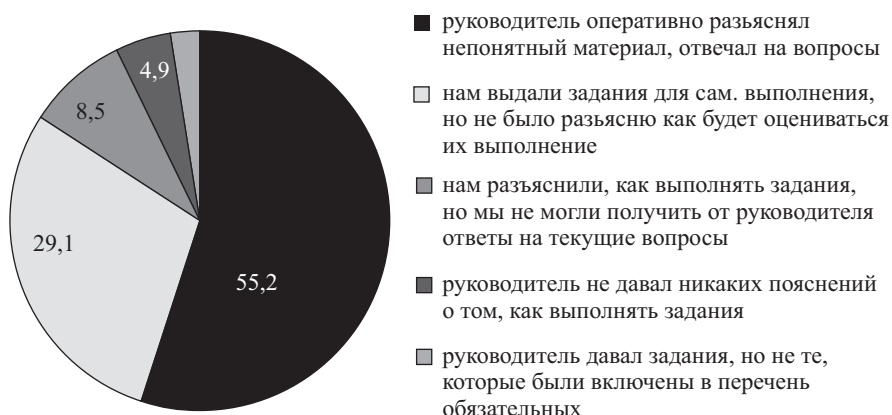


Рис. 2. Оценка помощи со стороны руководителя практики, %

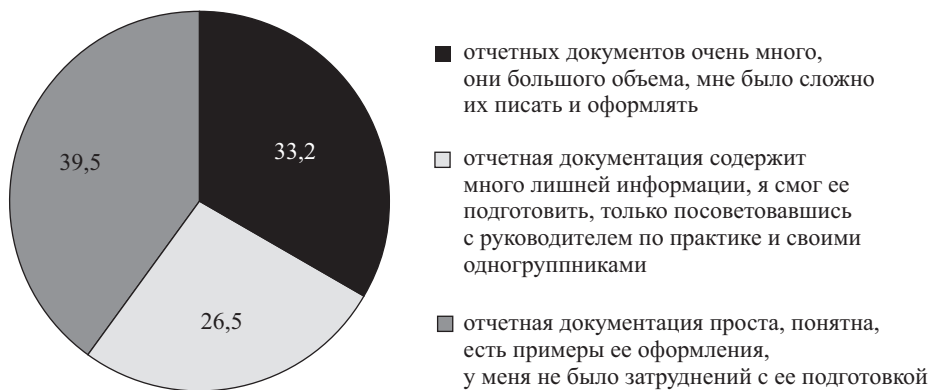


Рис. 3. Оценка простоты/сложности подготовки отчетной документации по практике, %

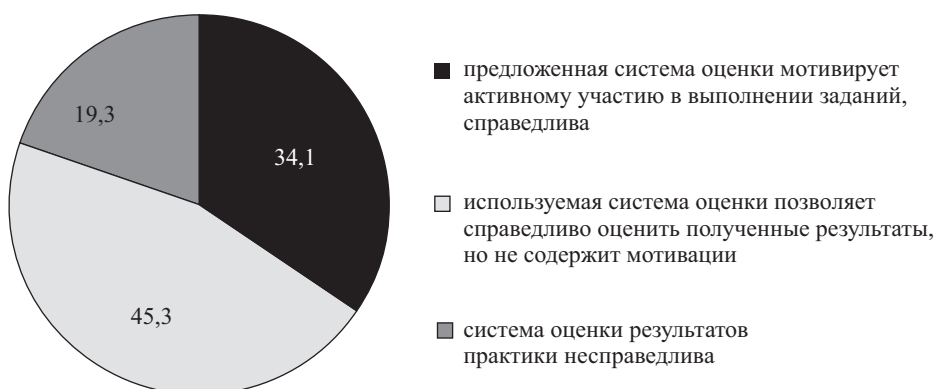


Рис. 4. Оценивание результатов по практике, %

Результаты социологического опроса показали, что подавляющее большинство студентов (более 84%) не испытывали никаких затруднений в получении от групповых руководителей информации, необходимой для выполнения заданий социокультурной практики. Студенты Института гуманитарных наук и управления оценили этот параметр еще выше: почти 90% высказались положительно о взаимодействии с руководителями групп.

Сложность подготовки отчетной документации, на которую указало более 2/3 респондентов, вызвано, на наш взгляд, тем обстоятельством, что, обучаясь на первом курсе, студенты еще не достаточно адаптировались к административно-регламентирующим аспектам обучения в вузе.

Оценивание выполненных работ проводилось с использованием метода самооценки и взаимооценки, система которой включала в себя две составляющие: самооценка студентов подгруппы вклада каждого в подготовку материалов (содержательная, организационная часть, участие в оформлении и публичной защите сформированных предложений на итоговой конференции); оценка студентами, не входящими в состав группы, качества представленного материала.

Количество баллов для самооценки определяется путем умножения числа студентов, входящих в подгруппу, на 4. Этот прием позволяет не выставлять себе и своим одногруппникам заведомо только отличные

оценки. Итоговое количество баллов каждой студент, входящий в состав подгруппы, распределяет среди всех ее участников (сумма баллов не должна отличаться от выделенного количества). При этом количество баллов, выставленных одному студенту подгруппы, никак не ограничивается. Возможность получить более высокий балл существует с помощью корректировочных баллов преподавателя.

Оценка выступления подгруппы предполагает индивидуальное оценивание каждого участника этого творческого коллектива в установленном интервале оценок.

Оценочные суждения респондентов по последнему критерию стали основанием для доработки методического инструментария по оценке результатов социокультурной практики, который был использован во II семестре 2017/2018 учебного года.

Студентами была дана достаточно высокая общая оценка организации социокультурной практики: ее отдельные аспекты получили следующие средние балльные оценки (по 5-балльной шкале) (рис. 5).

В заключение авторами был задан вопрос о трудностях, которые возникли у студентов в ходе социокультурной практики. Разработчиками анкеты были предложены закрытые ответы и возможность высказать собственные суждения по этому вопросу.

Причины, вызвавшие трудности при прохождении практики, представлены на рис. 6.

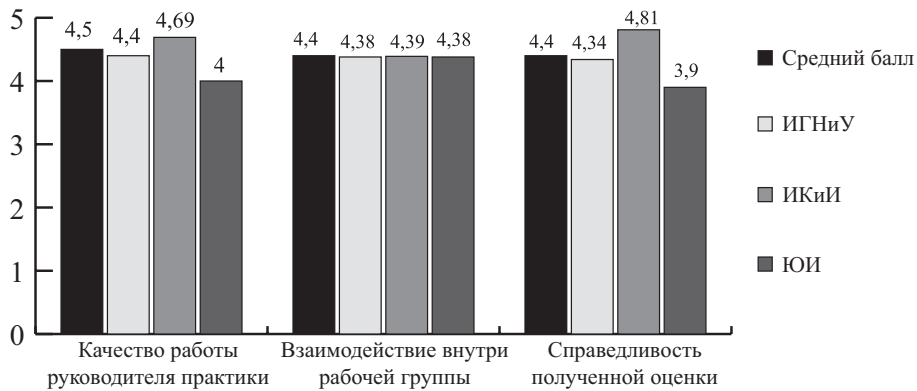


Рис. 5. Оценка организационных аспектов социокультурной практики, %



Рис. 6. Причины, вызвавшие трудности при прохождении практики, чел.

Как видно из рис. 6, более 44% участников опроса отметили недостаточную подготовку студентов к прохождению практики, причиной которой, скорее всего, стала незавершенная адаптация к отличиям организации учебного процесса в вузе (в сравнении со школьной системой). Почти пятая часть респондентов в качестве трудностей прохождения социокультурной практики указала на финансовые затруднения, связанные с приобретением входных билетов в те или иные культурные центры, которые они выбрали для посещения.

Среди основных причин, вызвавших трудности в прохождении социокультурной практики, сформулированных студентами, следует выделить недостаточность времени для выполнения заданий практики и подготовки отчетной документации (8% от общего числа респондентов, участвовавших в опросе), а также неорганизованность и отсутствие взаимодействия внутри студентов подгруппы (1,4%).

Рекомендации по совершенствованию социокультурной практики, высказанные участниками опроса, можно условно разделить на следующие группы:

- регулирование временных рамок проведения социокультурной практики;
- большая вариативность в выборе объектов для изучения и формах дополнительных отчетных материалов (например, видеоматериалы);
- совершенствование организационной составляющей практики (оптимизация набора отчетной документации, решение финансовых вопросов, связанных с посещением объектов социокультурного назначения, формирование рекомендаций по их выбору и т.д.);
- изменение системы оценивания результатов социокультурной практики;
- разработка заданий, ориентированных на будущую профессиональную деятельность студентов.

Результаты проведенного исследования и высказанные предложения были использова-

ны кафедрой методики преподавания истории, обществознания и права в качестве направлений совершенствования нормативной и методической документация по регламентации социокультурной практики.

В частности, были пересмотрены критерии взаимооценивания результатов проектной деятельности групп, параметры оценки конкретизированы, система оценивания стала более вариативной:

– актуальность проекта (обоснованность потребности в проекте в настоящее время, наличие интереса к выбранной теме);

– самостоятельность (уровень самостоятельности выполненной работы: планирование и выполнение всех этапов проектной деятельности самими студентами);

– проблемность (наличие и характер проблемы в проектной деятельности, умение формулировать проблему, проблемную ситуацию);

– содержательность (уровень информативности, смысловой емкости проекта);

– научность (соотношение изученного и представленного в проекте материала, а также соответствие методов проектной работы рекомендованным в научной и методической литературе, корректность использование научных терминов и корректность оперирования ими);

– работа с информацией (уровень работы с информацией, продемонстрированные способы поиска новой информации, способы подачи информации);

– системность (способность рассматривать все явления, процессы в совокупности, выделять обобщенный способ действия и применять его при решении задач в работе);

– эмоциональность (выразительность и культура речи, образность, лаконичность);

– логичность (четкая структура содержания проекта);

– практикоориентированность (возможность использования результатов проекта в дальнейшей профессиональной деятельности обучающегося);

– артистичность и оригинальность представления проекта;

– наличие фото- и видеоматериалов в презентации проекта.

Апробация актуализированной методики проведения и оценивания результатов социокультурной практики проведена в те-

кущем учебном году. Инструментарий исследования позволяет провести сравнительный анализ по основным показателям оценивания студентами содержания заданий практики, а также качества методического и организационного сопровождения прохождения практики со стороны кафедры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калабухова Г.В.* Качество образования в вузе социального профиля // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2008. – № 5 (61). – С. 67–72.

2. *Калабухова Г.В.* Показатели процессов системы менеджмента качества социального вуза // Социальная политика и социология. – 2009. – № 1 (43). – С. 132–137.

3. *Калабухова Г.В., Шаповал В.В., Сорокин А.А., Токарева Е.А.* Содержание и формы гуманитарного образования в высшей школе: взгляд современных участников образовательного процесса // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 5. – С. 15–27.

4. *Рябов В.В., Сорокин А.А., Шаповал В.В., Половникова А.В., Нидерман И.А., Басик Н.Ю.* Социально-гуманитарное образование в современном образовательном пространстве: реалии и тенденции. – М.: Книгодел, 2018.

REFERENCES

1. *Kalabukhova G.V.* Quality of education in higher education institution of a social profile // Scientific Notes of the Russian State Social University. – 2008. – № 5 (61). – P. 67–72.

2. *Kalabukhova G.V.* Indicators of processes of quality management system of social higher education institution // Social Policy and Sociology. – 2009. – № 1 (43). – P. 132–137.

3. *Kalabukhova G.V., Shapoval V.V., Sorokin A.A., Tokareva E.A.* The contents and forms of arts education at the higher school: look of modern participants of educational process // Pedagogical Education and Science. – 2018. – № 5. – P. 15–27.

4. *Ryabov V.V., Sorokin A.A., Shapoval V.V., Polovnikova A.V., Niderman I.A., Basik N.Yu.* Social arts education in modern educational space: realities and tendencies. – M.: Knigodel, 2018.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕЗАУРУС В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ж.Н. Чарнецкая

педагог-организатор, учитель начальных классов

ГБОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 1234» г. Москвы

Email: mongoosepro@mail.ru

Статья посвящена анализу понятия «тезаурус» как «накопителя» информации, вызывающего развитие личности, определяющего проблемное поле экологизации образования, реализации новой образовательной парадигмы устойчивого развития человечества.

Ключевые слова: педагогический тезаурус, ноосферизм, экологическое мышление, экологическая культура, неразрушающее поведение, устойчивое развитие, экология, экологичность, экологизация образования.

PEDAGOGICAL THESAURUS IN THE CONTEXT OF ECOLOGIZATION OF EDUCATION

J.N. Charnetsky

teacher-organizer, elementary school teacher

of GBOU «School with in-depth study of individual subjects № 1234» (Moscow)

Email: mongoosepro@mail.ru

The article is devoted to the analysis of the concept of «thesaurus» as a «store» of information that causes development of personality and determines the problem field of education greening as well as implementation of the new educational paradigm of mankind's sustainable development.

Key words: pedagogical thesaurus, noospherism, ecological thinking, ecological culture, nondestructive behavior, sustainable development ecology, ecology, ecologization of education.

Чтобы Жить, нужны Солнце, Свобода и маленький Цветок.

Г.-Х. Андерсен

Практическая реализация научно-теоретических положений ноосферизма в образовании обеспечивается разными факторами. Среди них, несомненно, первое место занимает уровень осознания педагогическим сообществом сущности изменения образовательной парадигмы.

История развития человечества показывает, что актуализация только знаниевой образовательной парадигмы не может обеспечить достижение целей развития человечества на основе неразрушающего поведения. Необходима реализация новой образовательной парадигмы устойчивого развития человечества, использующей знаниевую составляющую как ресурс формирования экологической культуры и экологичного, системного, ноосферного мышления. Альтернативы такому пути развития человечества нет, однако ис-

следования показывают, что в среде педагогов-практиков уровень осознания необходимости обучения таким метапредметным образовательным результатам, как «экологическое мышление», недостаточен.

Учителя любых предметов, в содержании программ которых отсутствуют естественнонаучные фактологические данные, не могут осознать связи своего предмета с внедрением в образование идей ноосферизма. На наш взгляд, проблема здесь не только в недостаточном уровне знаний учителей-гуманитариев или математиков в области естественных наук, но и в низком уровне владения большинством учителей экологическим системным мышлением, позволяющим видеть «связь всего со всем» [6].

Эта проблема, несомненно, связана с познанием человека как носителя ценностей

с осознанием того, что качество жизни может быть изучено и осознано только как свойство целостной системы «человек–общество–природа» и требует коренных изменений в программах, прежде всего, профессионального педагогического образования.

Определение экологичности в аспекте качества жизни человечества как базовой категории построения образовательной политики должно атрибутивно включать не только биологические, но и социально-культурные и духовно-нравственные составляющие. Именно такой подход позволяет увидеть потенциал любого школьного предмета как ресурса становления и развития экологической культуры и экологического мировоззрения обучающихся. Подобный опыт подробно описан в работах Н.Л. Галеевой, посвященных экологизации образовательной деятельности. Автор вывела рабочую формулу экологичности как критерия качества любого процесса или объекта: «экологично – значит, здорово, справедливо и нравственно» [4]. Такая формула позволяет «перевести» это понятие с языка метафоры Г.-Х. Андерсена, описывающей атрибуты Жизни, на язык описания качества образовательной деятельности. Становится понятно, как экологизация может быть связана со всеми школьными предметами.

Анализ работ, посвященных проникновению идей экологизации в практику школьного образования, позволяет выявить главную «точку роста» в обеспечении этого процесса. Практически все авторы сетуют на недостаточный уровень владения учителями понятийно-терминологическим аппаратом, лежащим как в основе развития педагогического знания, так и в основе процесса реализации этого знания на практике. Е.А. Кошкина, исследуя становление понятий и терминов педагогики в историческом аспекте, определяет педагогические понятия и термины как результат осмысления педагогического опыта с помощью средств общелитературного языка [7]. Очевидно, что накопление и обновление педагогического опыта ведет за собой уточнение и расширение содержания и объема понятий.

Одновременно определяя образовательную практику как реализацию педагогического знания, следует признать, что не

менее важен и обратный вектор в отношениях науки и практики: термины и понятия педагогики для развития образовательной практики играют не менее важную роль, а в некоторых ситуациях выполняют роль решающего фактора. Это утверждение можно проиллюстрировать на примере ситуации, в которой оказались многие педагоги, искренне желающие реализовать на практике требования ФГОС к некоторым метапредметным и личностным образовательным результатам. Речь идет о ФГОС основного общего образования, где одним из личностных результатов является формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления; развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях, а в качестве одного из метапредметных результатов определено формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

В.А. Мижериков в своих работах доказывает, что терминологическая компетентность – это интегральная профессионально-значимая личностная характеристика педагога, определяемая его способностью и готовностью применять (следовательно, знать и объяснять) термины из его профессиональной области знаний при решении педагогических задач, возникающих или конструируемых в его собственной профессиональной деятельности [8].

Связывая становление человека с появлением высшего вида отражения – человеческого сознания, Р.Ф. Абдеев определяет сознание как высшую ступень в развитии отражения в качестве свойства материи (наряду со временем, пространством и движением). При этом автор подчеркивает, что сознание как отражение эволюционирует, исторически развиваясь в процессе развития материи. Самый высокий уровень развития сознания автор называет «мыслящей материей» с огромным объемом памяти – хранилищем прошлого опыта, социальной информации и знаний, образующих тезаурус [1].

Несомненно, что в таком ракурсе понятие «тезаурус» должно служить основанием для описания понятийного поля, педагогической

проблемы и реальных ресурсов решения этой проблемы. О.В. Петунин, исследуя тезаурус как личностное образование, отмечает его роль как динамичного и изменчивого инструмента в управлении образовательной деятельностью. Обогащение и совершенствование тезауруса в процессе развития самой образовательной среды позволило автору определить тезаурус как особого рода «накопитель» информации, вызывающий развитие личности [9].

По мнению М.А. Холодной, понятия как структурные единицы тезауруса образуют запас сформированных информационных ценностей, позволяя в словах передавать смысл наглядно-образного, эмоционального, волевого, двигательного и других тезаурусов человеческого сознания [12].

У педагогов достаточно часто возникают сложности с освоением и использованием тезауруса, определяющего проблемное поле экологизации образования, тем более что на современном этапе происходит процесс уточнения и дифференциации даже тех терминов, которые уже были всесторонне обоснованы в методологическом отношении десятилетия назад. Если использовать три смысловые группы рабочего определения понятия «тезаурус», выделенных Т.А. Абрамовских при анализе процесса исторического становления и развития понятия «тезаурус», можно еще раз убедиться в недостаточном уровне владения педагогами-практиками понятиями, лежащими в основе экологизации образования [2]:

– тезаурус – это тип построения одноязычного словаря (у большинства учителей нет единого понимания смысла таких опорных понятий, как экологическое мышление, экологическая культура, неразрушающее поведение, устойчивое развитие и др.);

– тезаурус – это информационно-поисковый язык (учителя не могут грамотно сформулировать учебные вопросы, задания, описать проблемы формирования экологического мышления как системного изначально, выявляя их в содержании собственных предметов);

– тезаурус – это система представлений, знаний человека об окружающем мире или об отдельных его областях (недостатки системного мышления педагогов – одна из проб-

лем педагогической профессии, реализующей предметный подход к обучению).

В своей работе Т.А. Абрамовских дала четкое и понятное определение тезауруса, позволяющее выстроить методическую работу в школе и/или обновить педагогическое образование с позиции экологии человека как комплексной науки: «Тезаурус – это достаточно полный, подробный и систематизированный список (набор, перечень, словарь) терминов, дефиниций, определений, характеристик, которые уточняют, конкретизируют какое-либо ключевое понятие или категорию» [2, с. 342].

В научной и научно-методической литературе описываются разные способы обновления тезауруса. Так, например, термин может родиться на стыке наук, как это произошло с названием междисциплинарного научного направления когнитивистики, объединяющее теорию познания, когнитивную психологию, нейрофизиологию, когнитивную лингвистику [3; 11]. Новые термины могут возникнуть в практике и приобрести научное наполнение (так случилось с понятием «дидактический потенциал учебного задания») [5]. Термины могут быть перенесены из одной научной среды в другую (так происходит сейчас с терминами «учитель-управленец», «образовательный стандарт» и др.).

В случае с понятиями, описывающими процессы экологизации в образовании, обновление тезауруса происходит путем расширения, уточнения, конкретизации смыслов. А для субъекта, обновляющего тезаурус, это психологически гораздо сложнее, чем освоить новый термин.

Так, например, понятие «экология» первоначально появилось в сфере естественных наук: экология как наука о взаимоотношениях живых и неживых объектов в природе. Однако за последние десятилетия это понятие приобрело атрибуты обобщения, интегрируя в себя дополнительные смыслы.

Сегодня понятие «экология» в обиходе, да и, как мы увидим ниже, в практике обучения используется также для оценки комплекса условий существования (плохая экология, экология города и т.д.).

Но в ряду производных однокоренных понятий есть еще и третий смысловой концепт, обозначающий *экологичность* как требование

к качеству любого вида человеческой деятельности. Именно в этом последнем смысле экология в сознании учеников может подняться до уровня убеждений и даже основы мировоззрения. Такой подход к осмыслению понятия требует целенаправленного обучением экологическому мышлению как системному изначально, интегрирующему разные сферы жизни человека в единое целое. Тогда формирующийся собственный экологический императив создается и совершенствуется ребенком как нравственный изначально.

Эволюция тезауруса процесса экологизации образования происходит не так быстро, как хотелось бы: прилагательное «экологический» постепенно, медленно, но все же наполняется содержанием всей совокупности отношений человека к природным, культурным и социальным условиям среды. Это понятие все чаще употребляется в значении «целостный», «недеструктивный», «гармоничный» и обозначает меру качества. Хотя, по нашему мнению, с этими задачами эффективнее справилось бы определение «экологичный».

За последние 3 года нами были исследованы потребности педагогов в обновлении или освоении тезауруса, обеспечивающего процессы становления и развития экологизации образования. Анализ результатов этих исследований вкупе с последующими обсуждениями этих результатов в процессе обучающих и проблемных семинаров позволил выявить основные понятия, с осознанием дидактического потенциала которых у учителей были самые большие проблемы.

Исследование проводилось в начале курсов или семинаров в форме теста: часть заданий на выбор правильного ответа; в тесте были кейсовые задания, определяющие не просто знание респондентами смысла понятий, но и оценивающими умение учителей использовать это понятия как дидактический ресурс. В табл. приведены обобщенные данные анализа результатов исследования (в исследовании приняли участие 257 педагогов школ г. Москвы: слушатели курсов повышения квалификации, участники обучающих и проблемных семинаров в 2016–2018 гг.).

Таблица

Диагностика потребности педагогов в освоении тезауруса, обеспечивающего процессы становления и развития экологизации образовательной деятельности

Понятие тезауруса, обеспечивающего успешность экологизации образования	Участники, выбравшие или сформулировавшие неправильный ответ		Контекстный анализ ошибок (составлено на основании обсуждения ошибок, допущенных в ответах на задания с данным понятием)
	количество	доля (%)	
Экологическая этика	208	80,9	Не видят в единстве двух наук – этики и экологии – потенциала для проектирования собственной обучающей деятельности
Экологически-ориентированное образовательное пространство	204	79,3	Не могут оценить экологичность образовательного пространства с позиции качества биосоциальных характеристик (здорово и справедливо), а также не осознают значения нравственных характеристик образовательного пространства
Экологическая компетентность учителя	191	74,3	Не осознают места «экологического» в структуре профессиональной компетентности учителя
Ноосфера	189	73,5	Ошибаются в определении, не осознают разумную человеческую деятельность как определяющий фактор развития ноосферы



Окончание табл.

Понятие тезауруса, обеспечивающего успешность экологизации образования	Участники, выбравшие или сформулировавшие неправильный ответ		Контекстный анализ ошибок (составлено на основании обсуждения ошибок, допущенных в ответах на задания с данным понятием)
	количество	доля (%)	
Устойчивое развитие	187	72,7	Не могут описать характеристики и проблемы такого развития, которое удовлетворит потребности населения планеты и не лишит такой возможности будущие поколения
Экологический императив	181	70,4	Не осознают связи основных законов и правил, обеспечивающих сохранение единства человечества и природы, с нравственными основами поведения каждого человека
Экологическое мышление	178	69,2	Не понимают требования ФГОС ОО к формированию и развитию экологического мышления, умению применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации как требование к деятельности учителя каждого предмета
Экологизация образования	166	64,5	Понимают экологизацию как увеличение учебных часов на изучение биологии; не видят своей личной роли и роли своего предмета в процессе экологизации образования
Экологическое сознание	165	64,2	Не понимают смысла этого понятия как такого способа освоения действительности, которое дополняет научное познание отношением к объекту познания
Экологическая культура	109	42,4	Не осознают экологическую культуру как способность человека в управлении процессами как ресурсами устойчивого развития, видеть связь всего со всем, уметь реализовать неразрушающее поведение на основе экологического императива как изначально нравственного
Экологические факторы, обеспечивающие качество жизни человека	102	39,6	Не могут определить экологические факторы человека в трех группах: биологические, социальные и духовные факторы
Экология	59	22,9	Определяют экологию, прежде всего, как характеристику окружающей среды («плохая экология»)

Очевидно, что для большинства учителей слова с корнем «эко» осознаются как принадлежащие к понятийно-терминологическому тезаурусу естественнонаучных дисциплин. После выявления в тестах собственных «точек роста» учителя с интересом осмысливали новые и корректировали знакомые понятия, выявляли ресурсы собственных предметов, обеспечивающие воспитание эко-

логической культуры, становление экологического сознания и развитие экологического мышления учеников.

После проектирования и апробации в течение нескольких лет отдельных семинаров по экологизации предметного обучения и дополнительного школьного образования в 2017 г. был создан авторский курс «Формирование экологического системного мышле-

ния как метапредметного результата школьного образования». Курс принят к реализации Координационным экспертным советом дополнительного образования МПГУ [13]. Содержание курса обеспечивает целенаправленное становление профессиональных компетенций учителей по организации учебных занятий в рамках урочной и внеурочной деятельности по формированию и развитию экологического системного мышления на этапе реализации ФГОС и Профстандарта педагогической деятельности. Практико-ориентированный характер занятий способствует эффективному освоению материалов курса. В центре содержания курса – индивидуальная траектория роста профессиональной компетентности учителя: технологии проектирования, ресурсы и критериальная система оценивания уровня компетентности учителя, реализующего образовательную парадигму устойчивого развития человечества.

В.В. Сериков, подробно описывая личностно-ориентированный педагогический процесс, актуализировал самостоятельность целей, содержания и средств самого учителя: любой «проект», «заказ» и т.п., прежде чем дойдут до ученика, должны быть им (учителем) приняты. И если даже ему предложат другую, более «научно» поставленную цель, в которой он не видит возможностей реализовать самого себя, она все равно не будет им достигнута [10]. Очевидно, что это положение довольно точно иллюстрирует проблемы экологизации образования. Приходится констатировать, что опубликованные сотни статей, диссертаций, пособий, описывающих цели, содержание и методы реализации принципов системной экологизации образования, до сих пор не обеспечили необходимой личностной мотивации педагогов к реализации новой образовательной парадигмы устойчивого развития человечества в образовательной системе школы.

Решением этих проблем должны заниматься специалисты всех уровней и форматов непрерывного педагогического образования. Специальные курсы по системной экологии, экологии человека, экологизации школьной учебной дисциплины должны быть включены в учебные программы педколледжей, магистратуры и бакалавриата всех вузов. Специалисты системы дополнительного об-

разования должны привлекать системных экологов к разработке и проведению курсов по экологизации образовательных систем в различных форматах – в виде лекций, семинаров, тренингов.

В то же время наш опыт показывает, что наибольшей эффективностью на данном этапе инициации, становления, развития экологически значимых качеств личности ученика средствами учебных предметов обладают обучающие проблемные семинары в предметных методических объединениях, в процессе которых учителя на конкретных примерах обучаются выявлять предметное содержание, иллюстрирующее каждый из законов Б. Коммонера, и проектируют на основе такого содержания обучающие ситуации. В процессе этих семинаров учителя успешно осваивают тезаурус, необходимый для дальнейшего саморазвития их экологической компетентности.

Для того чтобы экологичность как проявление единства свободы и ответственности человека стала реальной мерой качества целей, содержания и организации педагогических систем, необходимо, чтобы Учитель сам обладал желанием не только повторять за А. Швейцером: «Я есть жизнь, желающая жить среди жизни, желающей жить», но и воплотить эту максиму в педагогическую реальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдеев Р.Ф.* Философия информационной цивилизации. – М.: Книга, 1994.
2. *Абрамовских Т.А.* Формирование терминологической компетентности как составная часть системы повышения профессиональной квалификации слушателей // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: сборник статей Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений Научной школы управления образовательными системами (22 января 2016 г.) / отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М.: МПГУ, 2016. – С. 340–345.
3. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 1; 2. – М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006.
4. *Галеева Н.Л.* Уроки экологического мышления (реализуем требования ФГОС к личностным и метапредметным образова-



тельным результатам). – М.: Перспектива, 2012.

5. *Галеева Н.Л.* Дидактический потенциал форм, видов и приемов учебной работы // Иностранные языки. – 2012. – № 4. – С. 17–19.

6. *Коммонер Б.* Замыкающийся круг. – Л.: Гидрометеиздат, 1974.

7. *Кошкина Е.А.* Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования // Образование и наука. – 2012. – № 5 (94). – С. 83–94.

8. *Мижеригов В.А.* Терминологическая компетентность педагога как составная часть его профессионализма // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: сборник статей Восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений Научной школы управления образовательными системами (22 января 2016 г.) / отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярлова. – М.: МПГУ, 2016. – С. 336–340.

9. *Петунин О.В.* Тезаурус как методологическое основание для конструирования тезаурусного поля педагогической проблемы // Знание. Понимание. Умение. – 2008 – № 4. – С. 50–53.

10. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994.

11. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Метаобразование школьников: формирование картины мира // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 11–17.

12. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб: Питер, 2002.

13. *Чарнецкая Ж.Н.* Экологическое образование для формирования и развития экологического системного мышления: Курс повышения квалификации. – URL: <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-sotsiolno-gumanitarnogo-obrazovania/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie> (дата обращения: 24.07.2018).

REFERENCES

1. *Abdeev R.F.* Filosofiya of information civilization. – М.: Book, 1994.

2. *Abramovskikh T.A.* Formation terminological competence as component of system of increase professional qualifications of listeners // Prospect of de-

velopment domestic obrazovaniya: prioriteta and decisions: Collection of articles of the Eighth All-Russian Shamovsky pedagogical readings school of sciences of Management of educational systems (January 22, 2016) / отв. ed. S.G. Vorovshchikov, O.A. Shklyarova. – М.: MPGU, 2016. – P. 340–345.

3. *Velichkovsky B.M.* Cognitive science: Fundamentals of psychology of knowledge: in 2 t. – Vol. 1; 2. – М.: Sense; Publishing center «Akademiy», 2006.

4. *Galeyeva N.L.* Lessons of ecological thinking (we realize requirements of FGOS to personal and metasubject educational results). – М.: Prospect, 2012.

5. *Galeyeva N.L.* Didaktichesky potential of forms, types and methods of study // Foreign Languages. – 2012. – № 4. – P. 17–19.

6. *Kommoner B.* Zamykayushchiysya circle. – L.: Gidrometeoizdat, 1974.

7. *Cat's E.A.* Ponyatiino-terminological pedagogics device as subject of historical and pedagogical research // Science and Education. – 2012. – № 5 (94). – P. 83–94.

8. *Mizherikov V.A.* Terminologicheskaya competence of the teacher as component of his professionalism // Prospect of development domestic obrazovaniya: prioriteta and decisions: Collection of articles of the Eighth All-Russian Shamovsky pedagogical readings school of sciences of Management of educational systems (January 22, 2016) / ed. by S.G. Vorovshchikov, O.A. Shklyarova. – М.: MPGU, 2016. – P. 336–340.

9. *Petunin O.V.* Thesaurus as methodological basis for designing of a tezausny field of a pedagogical problem // Knowledge. Understanding. Ability. – 2008 – № 4. – P. 50–53.

10. *Serikov V.V.* Personal approach in education: concept and technologies. – Volgograd: Change, 1994.

11. *Tatyanchenko D.V., Vorovshchikov S.G.* Metaobrazovaniye of school students: formation of a picture of the world // Pedagogical Education and Science. – 2018. – № 1. – P. 11–17.

12. *Cold M.A.* Psikhologiya of intelligence. Paradoxes of research. – Spb: Piter, 2002.

13. *Charnetskaya Zh.N.* Ecological education for formation and development of ecological system thinking: Advanced training course. – URL: <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-sotsiolno-gumanitarnogo-obrazovania/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie> (date of the address: 24.07.2018).



**БАЗОВАЯ КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ
КАК ИНСТРУМЕНТ СЕТЕВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
И МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «АРТЕК»**

В.В. Рябов

*доктор исторических наук, профессор, Президент
Московского городского педагогического университета,
член-корреспондент РАО,
действительный член РАЕН
E-mail: RyabovV@mgpu.ru; тел.: +7 (499) 181-69-61*

О.А. Любченко

*кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора
Института педагогики и психологии образования по ресурсному обеспечению
Московского городского педагогического университета
E-mail: LubchenkoOA@mgpu.ru; тел.: +7 (499)255-02-27*

С.Г. Воровщиков

*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теории и практики организации образовательной среды
Московского городского педагогического университета
E-mail: VorovshchikovSG@mpgu.ru; тел.: +7 (499) 253-05-48*

В статье представлены методологические основания для проектирования концепции деятельности базовой кафедры подготовки вожатых Международного детского центра «Артек».

Ключевые слова: базовая кафедра, подготовка вожатых, сетевое сотрудничество, партнерство, Международный детский центр «Артек».

**SPECIALIZED DEPARTMENT OF TRAINING OF LEADERS
AS MEANS OF NETWORK COOPERATION
OF THE MOSCOW CITY PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AND INTERNATIONAL CHILDREN'S CENTER «ARTEK»**

V.V. Ryabov

*candidate of pedagogical sciences, associate professor, Deputy Director
of the Moscow City Pedagogical University,
corresponding member of RAO,
member of the Academy of Natural Sciences
E-mail: RyabovV@mgpu.ru; ph.: +7 (499) 181-69-61*

O.A. Lyubchenko

*candidate of pedagogical sciences, associate professor, Deputy Director
of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education on Resource Provision
of the Moscow City Pedagogical University
E-mail: LubchenkoOA@mgpu.ru, ph.: +7 (499)255-02-27*

S.G. Vorovshchikov

*doctor of pedagogical sciences, professor,
head of the Department of Theory and Practice of Educational Environment
of the Moscow City Pedagogical University,
E-mail: VorovshchikovSG@mpgu.ru; ph.: +7 (499) 253-05-48*

The methodological are presented bases for design of the concept of activity of basic chair of training of leaders of the International Child Center «Artek».

Key words: *basic chair, training of leaders, network cooperation, partnership, International Child Center «Artek».*

В настоящее время при сохранении лучших традиций подготовки педагогических работников является очевидной необходимость совершенствование целей, содержания и форм этой деятельности, актуализации практической направленности высшего образования. «Одним из наиболее популярных решений этой задачи является инициированное приказом Минобрнауки РФ создание вузами кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся на базе организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующих образовательных программ. В системе педагогического образования эти кафедры стали называться базовыми и создаваться излюбленным “отверточным” методом на местах проведения производственной практики» [7, с. 56]. Наиболее выверенным подходом, позволяющим избежать дискредитацию открытия базовых кафедр, является теоретическая рефлексия имеющегося опыта, концептуальное осмысление сетевого взаимодействия образовательных организаций, вовлеченных в реализацию общей образовательной программы.

В связи с этим очевидно, что создание и деятельность базовой кафедры Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (МГПУ), создаваемой на базе Международного детского центра «Артек» (далее – «Артек»), в целях подготовки вожатых в условиях постоянно действующего педагогического отряда должна осуществляться на основе целостной теоретической концепции. Так, В.А. Лекторский и В.С. Швырев настаивали на том, что «до поры до времени деятельность может осуществляться на основе неосознанного применения тех или иных средств и приемов на определенном этапе; однако когда деятельность усложняется, такое ее осуществление становится невозможным. Достижение исходных целей деятельности в этой ситуации требует осознания и исследования ее средств и регулятивов» [5, с. 7]. Мы будем рассматривать концепцию

как относительно целостную, структурированную совокупность взглядов, воззрений, идей.

Нам представляется наиболее перспективной точка зрения отечественных философов Е.В. Ушакова [8, с. 232–237] и И.В. Кузнецова [4, с. 30–42] на состав и структуру концепции. В соответствии с данной точкой зрения, концепция создания и деятельности базовой кафедры подготовки вожатых Института педагогики и психологии образования МГПУ, создаваемой на базе «Артек», включает три основные части:

1. **Основания концепции базовой кафедры подготовки вожатых Института педагогики и психологии образования МГПУ и «Артек»**, представляющее общий предпосылочный контекст, на котором базируется концепция, включается следующие разделы:

1.1. Требования концептуальных положений развития «Артек», определяющих создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых.

1.2. Требования основных положений теории интеграции и сетевого взаимодействия, определяющих создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых.

1.3. Требования стратегических законодательных и нормативно-правовых документов, определяющих создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых.

2. **Ключевые положения концепции базовой кафедры подготовки вожатых Института педагогики и психологии образования МГПУ и «Артек»** включают определение статуса, принципов, целей и задач, обоснование направлений деятельности кафедры.

3. **Приложения концепции базовой кафедры подготовки вожатых МГПУ и «Артек»** проявляются, прежде всего, в следующих документах, определяющих стартовый этап создания и деятельности кафедры:

3.1. Положение о базовой кафедре подготовки вожатых Института педагогики и психологии образования МГПУ и «Артек».

3.2. Проект Договора о сотрудничестве МГПУ и «Артек».

3.3. «Дорожная кара» создания базовой кафедры подготовки вожатых Института педагогики и психологии образования МГПУ и «Артек».

Таким образом, концепция обосновывает нормативно-правовые и теоретические основания создания и деятельности базовой кафедры, определяет и закрепляет ее статус, генеральную цель, ключевые принципы, основные задачи, стратегические направления и нормативно-правовые документы деятельности.

1. Основания концепции базовой кафедры подготовки вожатых Института педагогики и психологии образования МГПУ и «Артек».

1.1. Требования концептуальных положений развития «Артек», определяющих создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых.

Программа развития «Артек» на 2015–2020 гг. закрепляет содержательные, методические, управленческие и организационные основания для функционирования в системах дополнительного образования, отдыха и оздоровления детей РФ в качестве ведущего центра управления инновациями и развитием в перечисленных отраслях [1]. Реализация указанной цели предполагает заключение соглашений о сотрудничестве с сетью тематических партнеров из сфер науки и технологий, бизнеса, экономики и финансов, творчества, спорта, государственного управления, общественных объединений, участвующих в разработке и реализации образовательных программ; заключение соглашений с образовательными организациями высшего образования о прохождении практики студентов [1]. Включение «Артек» в сетевое взаимодействие с педагогическими вузами во многом обусловлено инновационным характером грандиозных целей, стоящих перед руководителями и педагогическими работниками инновационной экспериментальной площадки российской системы образования.

Действительно, сетевое взаимодействие с ведущими педагогическими вузами России позволит эффективно выполнить стоящие перед «Артек» цели и задачи. Создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых МГПУ в условиях постоянно действующего педагогического отряда является

одним из проявлений такого сотрудничества с тематическими партнерами.

1.2. Требования основных положений теории интеграции и сетевого взаимодействия, определяющих создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых.

Создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых осуществляются благодаря интеграции ресурсов и сетевому взаимодействию Института педагогики и психологии образования МГПУ и «Артек». Представим и кратко прокомментируем требования основных положений теории интеграции и сетевого взаимодействия, определяющих создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых.

Важной характеристикой интеграции является *уровневая дифференциация*: *первый уровень* – накопление интегративного потенциала посредством объединения отдельных компонентов системы вплоть до возникновения нового интегративного качества, отсутствующего у каждого элемента, составляющего систему; *второй уровень* – возникновение новой системы, что в условиях создания базовой кафедры может проявляться от установления договорных отношений между МГПУ и «Артек». Ряд исследователей утверждают, что структурная модель интеграции включает *ценностно-целевой, содержательный, аналитико-рефлексивный и организационно-управленческий компоненты* [6; 7]. Таким образом, современная интеграция МГПУ и «Артек» при создании базовой кафедры подготовки вожатых не может ограничиваться установлением взаимодействия только на уровне оформления договорных отношений о сотрудничестве. Интеграция требует творческого процесса согласования ценностных приоритетов, целевых ориентиров деятельности, совместной разработки программных и методических материалов, определения организационных условий, общей координации действий и контроля результатов [2]. И это очевидно, коль работа базовой кафедры предполагает совместную деятельность членов педагогического коллектива «Артек» и профессорско-преподавательского состава МГПУ.

В зависимости от глубины интеграции образовательных организаций О.В. Кайго-



родова в своем диссертационном исследовании указывает *три основные формы интеграции* [3]: Во-первых, *поглощение* предполагает полное слияние нескольких организаций, создание новой организации и оформление ее юридически как нового юрлица. Во-вторых, *партнерство* предусматривает объединения равноправных участников для выполнения совместной деятельности. Обычно партнерство осуществляется на основе договора, который определяет предмет совместной деятельности, цели и направления работы, права и обязанности партнеров. В-третьих, *сотрудничество* проявляется в интеграции нескольких организаций только по конкретным позициям совместной деятельности, но эти положения могут иметь чрезвычайно важное значение для данных организаций [3].

Конечно, партнерские отношения по созданию и деятельности базовой кафедры подготовки вожатых осуществляются на основе договора о сотрудничестве МГПУ и «Артек». Как известно, обязательным признаком партнера является вклад. Вкладом в создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых могут быть педагогический и профессорско-преподавательский состав, профессиональная компетентность руководящих и педагогических работников, позитивный имидж и привлекательная репутация, пакеты дидактико-методических материалов, образовательные программы, опыт совместного сотрудничества.

Сетевое взаимодействие МГПУ и «Артек» направлено на совместную реализацию следующие векторы работы:

- организация длительных педагогических и стажировочных практик подготовки вожатых, которые характеризуются существенным увеличением объема практической подготовки;

- проведение совместных симпозиумов, педагогических чтений, консалтинговых семинаров, научно-практических конференций, мастер-классов, предусматривающих, с одной стороны, экспертное обсуждение векторов подготовки и переподготовки вожатых, с другой – взаимопрезентацию ресурсов для возможного сотрудничества;

- возрождение шефства и наставничества как персонифицированного методичес-

кого сопровождения профессиональной деятельности не только вожатых, но и педагогических работников «Артек»;

- создание психолого-педагогической клиники, осуществляющей консультативное и тьюторское сопровождение вожатых (педагогическая интернатура, авторские учебные курсы и мастер-классы) [2; 7].

Таким образом, сетевое взаимодействие позволяет порождать и постоянно корректировать цель совместной деятельности, корректно распределять ресурсы, определять наиболее эффективные направления достижения общей цели. Подобное сетевое взаимодействие создает возможность для организационного оформления образовательно-производственного кластера сетевого взаимодействия учреждений педагогических вузов, образовательных организаций, являющихся работодателями выпускников этих вузов, как сети удаленных образовательно-стажерских кампусов. Создание удаленных образовательных кампусов, имеющих статус стажировочных площадок и платформ для проведения практик, увеличивает практикоориентированность образовательного процесса и повышает степень социальной ответственности работодателя, так как его представители принимают непосредственное участие в организации стажировки, производственной практики, педагогической ординатуры [2].

Система высшего педагогического образования нуждается в создании и деятельности сетевого образовательного партнерства, предусматривающего многочисленные взаимные связи в социальной сфере и реальной экономике, что будет способствовать укреплению связей вуза и работодателей.

1.3. Требования стратегических законодательных и нормативно-правовых документов, определяющих создание и деятельность базовой кафедры подготовки вожатых.

Современная отечественная законодательная и нормативно-правовая база, определяющая создание и деятельность базовой кафедры МГПУ–«Артек» в целях подготовки вожатых в условиях постоянно действующего педагогического отряда, представляет собой достаточно полный по составу пакет документов на федеральном уровне и уровне образовательной организации, который

включает организационные, идеологические и содержательные аспекты деятельности базовой кафедры.

▪ Примерное положение о базовой кафедре организаций высшего образования в научных организациях, подведомственных ФАНО России (одобрено ФАНО России, протокол от 24.04.2017 № 14). Данное примерное положение подтверждает, что базовая кафедра организации высшего образования создается в целях практической подготовки высококвалифицированных специалистов, бакалавров, магистров и аспирантов путем реализации части образовательной программы с привлечением к преподаванию работников базовой организации, на территории которой она, как правило, располагается.

▪ Приказ ректора от 14.09.15 № 881 МГПУ «Об утверждении положения и перечня. Положение о базовой кафедре МГПУ» содержит определение цели создания базовой кафедры: повышение качества подготовки выпускников университета за счет совместного использования образовательных ресурсов организации и университета.

1. Задачи базовой кафедры включают в себя:

1.1. Научно-организационное сопровождение инновационного процесса в системе образования г. Москвы.

1.2. Реализацию в организациях экспериментальной работы по различным направлениям.

1.3. Интеграцию высшего педагогического образования и практической деятельности в Организациях.

1.4. Создание единой информационной базы для обеспечения образовательной научно-инновационной деятельности.

1.5. Реализацию программ подготовки, переподготовки и программ повышения квалификации педагогических работников, руководителей организаций на базе университета.

2. В функции базовой кафедры входят:

2.1. Проведение учебно-ознакомительных, производственных, научно-исследовательских и иных видов практик студентов университета на базе организации.

2.2. Актуализация содержания образовательных программ с учетом практических аспектов организации преподавательской деятельности.

2.3. Привлечение студентов и преподавателей университета к реализации социально значимых мероприятий и научных исследований, проводимых в организации.

2.4. Привлечение сотрудников организации к научным исследованиям, выполняемым университетом.

2.5. Организация и проведение семинаров, мастер-классов, открытых лекций ведущими научно-педагогическими работниками университета для педагогического коллектива организаций и иных образовательных организаций системы образования г. Москвы.

2.6. Оказание помощи в обеспечении трудоустройства выпускников университета.

3. Организация деятельности базовой кафедры.

3.1. Базовая кафедра создается на основании решения Ученого совета приказом ректора университета и договора, заключенного между университетом и организацией.

3.2. Ответственность за выполнение поставленных задач базовой кафедрой в срок и с хорошим качеством несет руководитель соответствующего учебного структурного подразделения университета.

3.3. Деятельность базовой кафедры прекращается при взаимном согласии университета и организации на основании решения Ученого совета и приказа ректора университета. Предложение о ликвидации базовой кафедры по предложению одной из сторон должно быть представлено не позднее чем за 3 месяца до начала нового учебного года.

▪ Приказ Минобрнауки России от 27.04.2015 № 427 «О ФГБОУ МДЦ «Артек»». «Артек» создан для осуществления образовательных, социальных и культурных функций, а также для выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности, а также лиц, добившихся успехов в учебной деятельности, научной деятельности, творческой деятельности и физкультурно-спортивной деятельности. Учреждение обладает правом в своей структуре создавать различные структурные подразделения.

▪ Распоряжение Правительства РФ от 10.03.2015 № 386-р «О Программе развития ФГБУ МДЦ «Артек» на 2015–2020 гг.». Разработка и реализация образовательных программ «Артек» будут осуществляться *совместно с тематическими партнерами*, которые будут привлекать дополнительные ресурсы.



Таким образом, отечественная законодательная и нормативно-правовая база создания и деятельности базовой кафедры МГПУ–«Артек» в целях подготовки вожатых в условиях постоянно действующего педагогического отряда носит интеграционный и межведомственный характер. Пакет нормативных документов является достаточно полным и позволяет создать и организовать деятельность базовой кафедры подготовки вожатых. Федеральные документы провозглашают один из идеологических приоритетов педагогического образования: в современных условиях усилить практическую подготовку студентов педагогических университетов, используя базу образовательных организаций, в которых и будут в дальнейшем трудиться выпускники вузов. Институциональный уровень нормативно-правовой базы как со стороны «Артек», так и со стороны МГПУ также позволяет обеспечить скорейшее создание и стабильное функционирование базовой кафедры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Правительства РФ от 10.03.2015 № 386-р «О Программе развития ФГБУ МДЦ «Артек» на 2015–2020 гг.». – URL: <http://static.government.ru/media/files/oA103NBuQWc.pdf>
2. *Воровщиков С.Г.* Формирования кадрового потенциала управления сферы образования: новая модель // Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы XII Международной научной конференции. 10–21 августа 2015 г., Стамбул. – М.: МАНПО, 2015. – С. 103–107.
3. *Кайгородова О.В.* Развитие процессов интеграции образовательных учреждений в системе педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2008.
4. *Кузнецов И.В.* Избранные труды по методологии физики: На подступах к теории физического познания. – М.: Наука, 1975.
5. *Лекторский В.А., Швырев В.С.* Методологический анализ науки // Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1962. – С. 7–44.

6. *Львова А.С., Любченко О.А.* Компетентностная модель вожатого-профессионала // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 9. — С. 114–119.

7. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Образовательно-производственные партнерства: форма организации сотрудничества // Развитие научных идей Т.И. Шамовой в достижении личностных результатов обучающихся: материалы IV Научно-практической конференции. – М.: Перспектива, 2015. – С. 56–67.

8. *Ушаков Е.В.* Введение в философию и методологию науки. – М.: Экзамен, 2005.

REFERENCES

1. The order of the Government of the Russian Federation of 10.03.2015 № 386-p «About the Program of development of “Artek” for 2015–2020». – URL: <http://static.government.ru/media/files/oA103NBuQWc.pdf>
2. *Vorovshchikov S.G.* Formations of personnel capacity of management of education: new model // Integrative function of pedagogical science in uniform educational space: Materials XII of the International scientific conference. August 10–21, 2015, Istanbul. – М.: МАНПО, 2015. – P. 103–107.
3. *Kaygorodova O.V.* Development of processes of integration of educational institutions in system of pedagogical education: autoabstract ... cand. ped. sciences: 13.00.08. – Kaliningrad, 2008.
4. *Kuznetsov I.V.* The chosen works on physics methodology: On approaches to the theory of physical knowledge. – М.: Science, 1975.
5. *Lecturing V.A., Shvyrev V.S.* Metodologicheskyy analiz of science // Philosophy, methodology, science. – М.: Science, 1962. – P. 7–44.
6. *Lvova A.S., Lyubchenko O.A.* Competence-based model of the professional leader // Modern high technologies. – 2017. – № 9. – P. 114–119.
7. *Tatyanchenko D.V., Vorovshchikov S.G.* Educational and production partnership: a form of the organization of cooperation // Development of scientific ideas of T.I. Shamova in achievement of the personal results which are trained: Materials IV of scientific and practical conference. – М.: Prospect, 2015. – P. 56–67.
8. *Ushakov E.V.* Introduction to philosophy and methodology of science. – М.: Ekzamen publishing house, 2005.



КЛЮЧЕВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ БАЗОВОЙ КАФЕДРЫ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «АРТЕК»

В.В. Рябов

*доктор исторических наук, профессор, Президент
Московского городского педагогического университета,
член-корреспондент РАО,
действительный член РАЕН
E-mail: RyabovV@mgpu.ru; тел.: +7 (499) 181-69-61*

О.А. Любченко

*кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора
Института педагогики и психологии образования по ресурсному обеспечению
Московского городского педагогического университета
E-mail: LubchenkoOA@mgpu.ru; тел.: +7 (499) 255-02-27*

С.Г. Воровщиков

*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой теории и практики организации образовательной среды
Московского городского педагогического университета
E-mail: VorovshchikovSG@mgpu.ru; тел.: +7 (499) 253-05-48*

В статье представлены основные положения концепции базовой кафедры подготовки вожатых Международного детского центра «Артек»: цель, принципы, задачи, основные направления стратегии.

Ключевые слова: концепция, базовая кафедра, подготовка вожатых, Международный детский центр «Артек».

KEY PROVISIONS OF CONCEPT OF SPECIALIZED DEPARTMENT OF TRAINING OF LEADERS OF INTERNATIONAL CHILDREN'S CENTER «ARTEK»

V.V. Ryabov

*candidate of pedagogical sciences, associate professor, Deputy Director
of the Moscow City Pedagogical University,
corresponding member of RAO,
member of the Academy of Natural Sciences
E-mail: RyabovV@mgpu.ru; ph.: +7 (499) 181-69-61*

O.A. Lyubchenko

*candidate of pedagogical sciences, associate professor, Deputy Director
of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education on Resource Provision
of the Moscow City Pedagogical University
E-mail: LubchenkoOA@mgpu.ru, ph.: +7 (499) 255-02-27*

S.G. Vorovshchikov

*doctor of pedagogical sciences, professor,
head of the Department of Theory and Practice of Educational Environment
of the Moscow City Pedagogical University
E-mail: VorovshchikovSG@mgpu.ru; ph.: +7 (499) 253-05-48*

In the article presents basic provisions of the concept of basic chair of training of leaders International Child Center «Artek»: purpose, principles, tasks, main directions of strategy.

Key words: *concept, basic chair, training of leaders, International Child Center «Artek».*

Базовая кафедра подготовки вожатых является **учебно-научным структурным подразделением** Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (МГПУ), создаваемым на базе Международного детского центра «Артек» (далее – «Артек»). «Артек» определяют как экспериментальную инновационную площадку и научно-методический центр системы дополнительного образования детей, предусматривающий разработку и внедрение инновационных воспитательных технологий, новых образовательных программ, которые объединяют достоинства формального и неформального образования.

Цель кафедры: повышение качества практико-ориентированной подготовки вожатых в условиях постоянно действующего педагогического отряда Института педагогики и психологии образования МГПУ за счет совместного использования научно-образовательных, информационно-методических, материально-технических ресурсов МГПУ и «Артек».

Деятельность базовой кафедры основываться на **следующих принципах:**

1) **принцип приоритета практико-ориентированной направленности подготовки вожатых.** Как известно, атрибутивными признаками практико-ориентированной направленности высшего образования являются: во-первых, нацеленность на овладение определенной профессиональной деятельностью по заказу конкретного заказчика-работодателя; во-вторых, социальное партнерство, которое предполагает непосредственную включенность в образовательную деятельность вузов представителей работодателя; в-третьих, доминирование в образовательном процессе практических форм обучения, нацеленных на овладение обучающимися конкретными профессиональными умениями и знаниями. Однако практико-ориентированная направленность деятельности базовой кафедры подготовки вожатых опирается на использование многолетней научно-исследовательский

ресурс МГПУ, высокопрофессиональный профессорско-преподавательский состав вуза, постоянный дидактико-методический консалтинг работников МДЦ «Артек», вовлеченных в образовательную деятельность кафедры.

2) **принцип сетевого взаимодействия как ресурс повышения конкурентоспособности базовой кафедры.** Развитие современного педагогического образования во многом обусловлено необходимостью конвергенции фундаментальной теоретической подготовки и усиленной практической направленности высшего образования, чтобы повысить уровень конкурентоспособности выпускников, их готовность к инновационному мышлению и творческой деятельности. Воплощение данной повестки предусматривает сотрудничество педагогического вуза с работодателями, т.е. системами общего и дополнительного образования детей, посредством реализации востребованных образовательных программ и проведения совместных проектов. Базовая кафедра, созданная на базе образовательных партнеров вуза, может стать одним из эффективных ресурсов такого сотрудничества педагогического вуза и образовательной организации. Данные кафедры призваны обеспечить востребованную интегрированность педагогической науки и образовательной практики на основе конструктивных взаимовыгодных связей образовательных, научных и общественных организаций. В то же время базовая кафедра должна осуществлять свою деятельность во взаимодействии с кафедрами и департаментами педагогического университета, интегрируя научную и образовательную деятельности. Очевидно, что значение создания базовой кафедры на базе «Артек» является проявлением инновационной и весьма амбициозной стратегии МГПУ как вуза, готового осуществлять инновационное развитие кадрового, научного, методического и информационно-технологического обеспечения систем образования не только г. Москвы, но и России.

Базовая кафедра подготовки вожатых становится площадкой превосходства, плацдармом сетевого взаимодействия МГПУ и «Артек», основанного на следующих позициях: во-первых, создаваемая сеть представляет возможность продвижения созданных и апробированных дидактико-методических ресурсов подготовки вожатых на рынок консалтинговых услуг и системы дополнительного профессионального образования, что позволит получить дополнительное финансирование; во-вторых, реализация совместных образовательных программ подготовки вожатых позволяет усиливать ресурсы как МГПУ, так и «Артек» за счет рационального использования ресурсов друг друга. Базовая кафедра МГПУ может выступить в качестве *федеральной площадки* подготовки вожатых, своеобразного институционального «поля инноваций» в образовательной, научно-исследовательской и консалтинговой деятельности. В продуктивную коммуникацию заинтересованных сторон могут быть вовлечены практики и теоретики, разработчики и потребители, заказчики и организаторы внедрения нового знания. Научно-методические решения актуальных проблем воспитательного процесса, разработанные и апробированные базовой кафедрой «Артек», могут транслироваться в другие детские центры и летние лагеря;

3) *принцип взаимовыгодности партнерских отношений при сетевом взаимодействии*. Усиление практико-ориентированной направленности педагогического образования, расширение форм продуктивной коммуникации практиков и теоретиков предполагает открытие исследовательско-образовательного кластера как инновационной формы сотрудничества образовательных организаций и работодателей; выстраивание системы прогнозирования кадрового запроса работодателей; рутинизацию отлаженной системы общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ высшего образования; легитимизацию системы взаимобучения: наставники от лица работодателя, выступающие в непривычной для себя роли педагогов высшей школы, учатся учить, студенты педагогических вузов – работать [1; 2].

Как известно, сетевое взаимодействие осуществляется на добровольной основе, укрепляется общей проблематикой, признанием и уважением интересов партнеров. В связи с этим участники сетевого взаимодействия участвуют в едином целеполагании и расстановке ценностных приоритетов, согласовывают организационные механизмы и нормативно-правовые основания взаимодействия, договариваются об общем видении результатов деятельности. Ключевой идеей данной модели практико-ориентированной направленности высшего образования является вовлечение работодателя в процесс подготовки специалиста. МГПУ и «Артек» оказываются равными партнерами при создании и реализации совместных образовательных программ, проектов, которые могут не ограничиваться только рамками подготовки вожатых.

Польза сетевого взаимодействия с МГПУ для «Артек» проявляется в следующем:

– во-первых, научно-методическое сопровождение со стороны МГПУ позволяет руководителям и педагогическому коллективу «Артек» создавать, теоретически обосновывать, инструментально экипировать и апробировать дидактико-методические и управленческие средства сопровождения воспитательного процесса. Созданные и апробированные дидактико-методические продукты характеризуются корректностью, реализмом и востребованностью;

– во-вторых, подобная совместная деятельность предусматривает проблемно-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогических работников «Артек», которая осуществляется при решении лично-значимой и социально-актуальной проблемы воспитательного процесса;

– в-третьих, участие педагогов и руководителей «Артек» в научно-методических проектах МГПУ ставит их в рефлексивную позицию субъектов совершенствования учебно-методического сопровождения воспитательного процесса.

Польза сетевого взаимодействия с «Артек» для МГПУ проявляется в следующем:

– профессорско-преподавательский состав МГПУ разрабатывает собственные научно-методические материалы, апробированные практиками в реальном воспитательном процессе. В связи с этим, с одной стороны, педагогический вуз приобретает корректные направления разработки образовательных программ подготовки востребованных специалистов, а с другой – вузовские преподаватели устанавливают прочную связь с динамично меняющейся системой образования;

– происходит постоянное обновление тематики и содержания курсов, прежде всего, дополнительного профессионального образования, в большей степени учитывающих динамику насущных образовательных потребностей педагогического сообщества;

– учитывая инновационный статус «Артек», профессорско-преподавательский состав МГПУ будет вовлечен в разработку и экспериментальную апробацию уникальных управленческих, дидактических и методических решений злободневных проблем воспитательного процесса, переструктурируя эти дидактико-методические находки в актуальное содержание программ основного и дополнительного образования;

4) *принцип ресурсного синергизма при сетевом взаимодействии.* Совместное использование общих ресурсов МГПУ и «Артек» должно приносить вполне очевидную выгоду: если МГПУ осуществляет практико-ориентированную подготовку востребованных специалистов, то «Артек» участвует в «выращивании» педагогических работников, соответствующих уникальному статусу и славной истории детского лагеря на Черном море. Такое сетевое сотрудничество приводит не только к интеграции и усилению общих кадровых, научно-методических, материально-технических и образовательных ресурсов, но и к координированию, оптимизации использования этих ресурсов и функций. Кроме того, данный принцип подразумевает установление, сохранение и развитие доверия между МГПУ и «Артек» при совместном использовании общих ресурсов. Совместное использование ресурсов в полной мере позволит проявить позитивный потенциал дуальной системы подготовки вожатых как сочетания практического обучения с частич-

ной занятостью будущих вожатых в качестве педагогических работников «Артек» и теоретического обучения профессорско-преподавательским составом МГПУ [3; 4].

Такое стратегическое видение и понимание вектора развития педагогического высшего образования определило в среднесрочной перспективе *следующие основные задачи базовой кафедры подготовки вожатых* в условиях постоянно действующего педагогического отряда:

– базовая кафедра осуществляет образовательную, методическую, научно-исследовательскую работу, повышение квалификации по модулю подготовки вожатых в рамках реализации образовательных программ бакалавриата, магистратуры и программам подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации;

– приоритетным является реализация и усиление практической направленности всех видов учебных занятий по дисциплинам модуля подготовки вожатых, проведение текущего контроля знаний, экзаменов и зачетов, организация и проведение всех видов практик обучающихся с использованием ресурсов «Артек»; руководство курсовыми и дипломными работами, самостоятельной, учебно-исследовательской работой обучающихся; руководство подготовкой диссертационных работ на соискание ученых степеней;

– специфика работы базовой кафедры заключается в разработке и реализации практико-ориентированных дополнительных образовательных программ по подготовке вожатых на базе «Артек»;

– диверсификация деятельности базовой кафедры посредством проведения научно-методической работы при создании образовательных программ, учебных планов, рабочих программ модуля подготовки вожатых; подготовке учебников и учебно-методических пособий для вожатых; разработке и внедрении новых технологий обучения;

– на основе идеологии «взаимообмена технологиями» участие в переподготовке, повышении квалификации, стажировке преподавателей детских центров (летних лагерей) и профессорско-преподавательского состава педагогических вузов на базе «Артек» и МГПУ;

– организация и проведение совместных научно-методических мероприятий подготовки вожатых, научно-исследовательских проектов МГПУ и «Артек»;

– содействие трудоустройству выпускников МГПУ в «Артек», партнерские детские центры (летние лагеря).

Базовая кафедра подготовки вожатых для выполнения перечисленных задач использует совместные учебно-лабораторные, научно-образовательные, информационно-методические, материально-технические ресурсы МГПУ и «Артек».

Выполнение данных задач по реализации общей образовательной программы подготовки вожатых в условиях постоянно действующего педагогического отряда МГПУ на базе «Артек» предполагает осуществление базовой кафедрой следующих **стратегических направлений деятельности:**

1) реализация совместных научных и образовательных программ, проектов, исследований, акций и мероприятий при наличии взаимного интереса;

2) научно-исследовательское и консалтинговое сопровождение инновационного развития образовательной системы «Артек»;

3) консалтинг, обмен опытом с педагогическими вузами по организации и методике проведения занятий, используемых образовательных технологий по подготовке вожатых;

4) реализация совместных программ подготовки, переподготовки, стажировки и программ повышения квалификации педагогических работников «Артек», детских центров, летних лагерей на базе МГПУ;

5) проведение учебных, производственных и иных видов практик студентов МГПУ на базе «Артек»;

6) подготовка совместных научно-методических, образовательных и информационно-аналитических изданий, публикаций, учебно-методических пособий, сборников статей и т.д.;

7) содействие в распространении информации о научно-методических разработках, публикациях, социальных проектах и образовательных программах МГПУ и «Артек»;

8) проведение совместных конференций, семинаров, совещаний, консультаций и дру-

гих мероприятий по вопросам, представляющим взаимный интерес.

Реализация данных направлений по организации и осуществлению практико-ориентированной образовательной, научно-исследовательской, экспертно-аналитической, консалтинговой, просветительской деятельности, информационно-методическому сопровождению инновационного развития образовательной системы «Артек» предполагает формирование базовой кафедрой совместных рабочих и экспертных групп, временных творческих коллективов в соответствии с нормативно-правовыми документами деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воровщиков С.Г.* Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 22–25.

2. *Радионов А.А., Рулевский А.Д.* Условия эффективности деятельности базовых кафедр вузов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 87–93.

3. *Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А.* Мастерство вожатого: подготовка к руководству временным коллективом // Народное образование. – 2018. – № 3-4. – С. 90–96.

4. *Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г.* Образовательно-производственные партнерства: форма организации сотрудничества // Развитие научных идей Т.И. Шамовой в достижении личностных результатов обучающихся: материалы IV Научно-практической конференции. – М.: УЦ Перспектива, 2015. – С. 56–67.

REFERENCES

1. *Vorovshchikov S.G.* Network interaction of school and professional community as resource of the effective solution of innovative problems // Pedagogical education and science. – 2014. – № 2. – P. 22–25.

2. *Radionov A.A., Rulevsky A.D.* Conditions of efficiency of activity of basic chairs of higher education institutions // Bulletin of the South Ural State



University. Series «Education. Pedagogical sciences». – 2016. – Т. 8. – № 1. – P. 87–93.

3. *Savenkov A.I., Lvova A.S., Lyubchenko O.A.* Masterstvo of the leader: preparation for the management of temporary collective // National education. – 2018. – № 3-4. – P. 90–96.

4. *Tatyanchenko D.V., Vorovshchikov S.G.* Educational and production partnership: a form of the organization of cooperation // Development of scientific ideas of T.I. Shamova in achievement of the personal results which are trained: Materials IV of scientific and practical conference. – M.: UTs Prospect, 2015. – P. 56–67.



ОФИЦИАЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЯЗЫК И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ», 18 ЯНВАРЯ 2019 Г., МОСКВА, МГОУ)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА»



ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
(по материалам Международной
научно-практической конференции
«Язык и актуальные проблемы образования»,
18 января 2019 г., Москва, МГОУ)

Е.И. Артамонова

доктор педагогических наук, профессор
Московского государственного областного университета,
Президент, академик Международной академии наук педагогического образования
Email: manpo@yandex.ru; тел.: 8 (499) 3905412

О.С. Ушакова

доктор педагогических наук, профессор, руководитель научного направления
Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования,
академик Международной академии наук педагогического образования
Тел.: 8 (905) 742-81-15

В статье рассматриваются итоги Международной научно-практической конференции «Язык и актуальные проблемы образования» (18 января 2019 г., Москва, МГОУ), посвященной традициям и перспективам обучения языку и развития культуры речи (детский сад – школа – вуз), на которой поднимались актуальные вопросы современного состояния дошкольного образования и анализировались актуальные проблемы школьного и высшего образования.

Ключевые слова: обучение русскому языку; развитие культуры речи; дошкольное, школьное и высшее образование; инновационная деятельность; формирование инновационной компетентности будущего учителя; система педагогического образования.

LANGUAGE TEACHING AND ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION
(according to the materials
of the International scientific-practical conference
«Language and actual problems of education»,
January 18, 2019, Moscow, Moscow State Regional University)

E.I. Artamonova

doctor of pedagogical sciences, professor
of the Moscow State Regional University,
President, academician of the International Academy of Pedagogical Education
Email: manpo@yandex.ru; ph.: 8 (499) 390-54-12

O.S. Ushakova

doctor of pedagogical sciences, professor, head of scientific direction
of the Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education,
academician of the International Academy of Pedagogical Education
Ph.: 8 (905) 742-81-15

The article is devoted to the results of the International scientific and practical conference «Language and actual problems of education» (January 18, 2019, Moscow, Moscow State Regional University), which considered the traditions and prospects of language teaching and the development of speech culture (kindergarten–school–University), raised topical issues of the current state of preschool education and analyzed topical problems of school and higher education.

Key words: teaching Russian language; development of speech culture; pre-school, school and higher education; innovative activity; formation of innovative competence of the future teacher; the system of pedagogical education.

18 января 2019 г. в МГОУ состоялась Международная научно-практическая конференция «Язык и актуальные проблемы образования», на которой рассматривались традиции и перспективы обучения языку и развития культуры речи (детский сад – школа – вуз), поднимались актуальные вопросы современного состояния дошкольного образования и анализировались актуальные проблемы школьного и высшего образования.

На пленарном заседании была представлена проблема модернизации педагогического образования в России в контексте инновационной деятельности и формирования инновационной компетентности будущего учителя в системе педагогического образования (**Е.И. Артамонова**).

В материалах профессоров **Т.В. Волоصةц** и **И.Л. Кириллова** из Института изучения детства, семьи и воспитания РАО проанализировано развитие сферы дополнительных услуг в дошкольных образовательных организациях нашей страны.

В.И. Слободчиков (д.психол.н., проф., член-корреспондент РАО) в своем докладе обосновал базовые смыслы, проблемы и перспективы национальной доктрины образования Российской Федерации, которая определяет основания перехода к национально-ориентированному образованию и является неотъемлемой частью Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Кроме того, доктрина задает ориентиры качественного и подлинно общенародного образования, необходимые для обеспечения суверенного развития России, ее многонационального и многоконфессионального народа. Автор делает вывод: Россия – одна из ведущих мировых держав с мощным внешнеполитическим, экономическим, оборонным и духовным потенциалом, которой необходима суверенная и самостоятельная образовательная политика, что обуславливает необходимость перехода к национально-ориентированной модели образования.

На пленарном заседании были заслушаны доклады, рассматривающие конкретные проблемы обучения студентов русскому языку.

Доклад «Форма, смысл, экспрессия отрицательно-безличных предложений» представил **П.А. Лекант** (д.филол.н., проф. МГОУ). Автор выделил и определил особую форму

безличного предложения, охарактеризовав его экспрессию и образность в метафорической художественной речи. При этом он отметил, что реализация русской грамматической системы остается открытой для новых поисков образного и экспрессивного.

Т.М. Воутелева (д.п.н., проф. МГОУ) рассмотрела основные направления изучения русского родного языка в контексте введения в школьную программу предмета «Русский родной язык», а также цели, задачи и основные содержательные линии программы по русскому (родному) языку. Автор напомнила, что русский язык входит в систему гуманитарного образования, основой которого является изучение человека в его отношении к миру, знание о самом субъекте познания, формирование мировоззрения школьника.

Сообщение **Г.П. Новиковой** (д.п.н., д.психол.н., проф., ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, академик МАНПО) касалось реализации комплекса мер, направленных на развитие вариативных форм дошкольного образования. Автор обосновала их актуальность и необходимость для создания эффективной инновационной системы дошкольного образования, обеспечивающей всем детям, проживающим в России, равные стартовые возможности для получения качественного дошкольного образования.

Зарубежные коллеги из Белорусского университета им. М. Танка проф. **Н.С. Старжинская** и доц. **Д.Н. Дубинина** рассмотрели концептуальные положения лингвистического развития детей в условиях близкородственного двуязычия. Они отметили необходимость формирования у дошкольников чувствительности к языковым нормам и выразительным средствам русского и белорусского языков; формирование речевых умений и навыков на белорусском языке, необходимых для ежедневного общения; развитие лингвистического отношения к языку и собственной речевой деятельности. Авторы считают важным воспитательные ориентации, направленные на развитие личности, обогащение внутреннего духовного мира, воспитание любви и уважения как к русскому, так и к белорусскому языку, формирование национального мировоззрения. Развивающие ориентации этой работы предусматривают

развитие языковых и интеллектуально-творческих способностей, а социализирующие направлены на приобщение к национальной культуре. Авторы подчеркнули, что *язык есть средство общения, национальной идентификации, социализации и приобщения ребенка к общечеловеческим и национальным культурным ценностям, поэтому родной язык является одновременно и целью, и средством обучения и воспитания*. Овладение белорусскими детьми русским языком – это овладение богатым источником знаний, средством глубокого разностороннего развития ребенка. В то же время овладение детьми, наряду с русским языком, белорусским языком составляет один из основных элементов формирования личности ребенка, усвоения им национальной культуры, становления национального самосознания.

Профессор из Германии **Х. Кючук** представил материалы двух исследований, проведенных с цыганскими детьми, живущими в Германии и Словакии. Результаты показывают, что в ценностной системе цыган образование имеет высокий уровень, однако многие из них живут в условиях сегрегации и бедности, поэтому у большинства нет возможности обучать детей в школе. Аналогичное положение наблюдается и с цыганскими детьми, живущими в Словакии. У болгарских цыган, живущих в Германии, отмечается другое отношение к образованию. В Болгарии цыганские дети зачастую подвергались дискриминации, поэтому получение высшего образования становилось проблематичным. В настоящее время родители цыганских детей, проживающие в Германии, стремятся, чтобы их дети получали высшее образование в европейских университетах.

О развитии языковых способностей носителей русского языка в дошкольном детстве прозвучало в сообщении профессоров **О.С. Ушаковой** и **В.И. Яшиной**. Авторы охарактеризовали закономерности овладения лексико-семантической системой родного языка и показали, что центром развития языковой способности является семантический компонент, который лежит в основе лингвистического развития ребенка-дошкольника.

Обсуждение многих актуальных вопросов современного образования продолжалось на секционных заседаниях. Так, на секции

«Язык и культура речи: традиции и перспективы. Языковая подготовка и культура речи педагога» обсуждались самые разнообразные проблемы обучения языку школьников и студентов.

Только одно перечисление обсуждаемых тем говорит о значимости этой важнейшей темы:

– *«Интернационализация образования: проблемы межкультурной коммуникации»* (д.филол.н., проф., заведующая кафедрой иностранной филологии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (г. Астана) **А.Е. Бижкенова**);

– *«Методическая система формирования общеучебных умений школьников в курсе русского языка»* (д.п.н., проф. МГОУ, академик МАНПО **И.Ю. Гац**);

– *«Описание внешности человека как способ выражения отношения к нему»* (д.филол.н., проф. МГОУ, академик МАНПО **Н.А. Герасименко**);

– *«Инновационные технологии формирования культуры речи у изучающих иностранный язык в вузе»* (д.п.н., проф. МПГУ, академик МАНПО **Т.А. Дмитренко**);

– *«Некоторые аспекты изучения теории языка в школе и вузе: к вопросу о системе и структуре языка»* (к.филол.н., доц. МГОУ **Ю.В. Коренева**);

– *«Проблема организации информационно-коммуникативной ситуации на уроке русского языка»* (аспирант МГОУ **В.А. Кураксина**);

– *«Ценность истории русского литературного языка как учебной дисциплины»* (д.филол.н., проф. Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина **М.С. Милованова**);

– *«Глобализация как фактор притока англицизмов в современный русский язык»* (д.филол.н., проф. **Т.С. Моница**);

– *«Когнитивная функция сложного синтаксического целого как средства формирования мысли»* (д.филол.н., зав. кафедрой культуры речи и риторики МГОУ **И.С. Папуша**).

На секции по развитию детей раннего и дошкольного возраста обсуждались проблемы воспитания, обучения и развития (в том числе развития речи) детей раннего и дошкольного возраста. В основном эту про-

блему освещали сотрудники Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, в котором создается концепция, программа, а также методические пособия, разработанные на основе экспериментальных исследований и в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Большой интерес вызвали следующие сообщения: вопросы создания психолого-педагогических условий становления субъектности и поддержке детской инициативы в раннем детстве (*М.Е. Богоявленская*), общение с взрослым как условие развития инициативы детей раннего возраста (*Л.М. Кларина*), психологическая готовность к игровой деятельности в раннем детстве (*Е.Е. Кравцова*), воспитательные стратегии родителей, имеющих детей раннего возраста (*В.В. Кожевникова*), особенности изучения переживаний у детей раннего возраста при переходе из семьи в ДОУ (*В.И. Кулаковская*), инновационный потенциал образовательной программы «Теремок» для детей от 2 месяцев до 3 лет (*И.А. Лыкова*) и др.

Заинтересовали слушателей и выступления, посвященные развитию детей дошкольного возраста.

На секции по актуальным вопросам образования участники конференции затронули много проблем, волнующих современную педагогическую общественность. *Т.В. Борисова* (к.п.н., преподаватель Светлоградского педагогического колледжа) раскрыла сущностные характеристики и значение аксиологического, социокультурного, системно-деятельностного, средового, возрастного и субъектного подходов в организации пространства формирования информационной культуры младших школьников в воспитательном пространстве образовательной организации. Одним из важнейших условий формирования информационной культуры младших школьников автор считает создание целостного воспитательного пространства, предполагающего интеграцию различных подпространств: социального, культурного, образовательного.

В.П. Голованов (д.п.н., проф., главный научный сотрудник ИИДСВ РАО, Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ) рассмотрел педагогические смыслы детства в зазеркалье сво-

бодного времени, поднял вопрос о современных тенденциях развития дополнительного образования детей как пространстве детства, считая поиски педагогического осмысления современного детства и образования в свободное время ребенка охранной грамотой детства.

Проблему восприятия школьниками литературы в условиях информационной социализации на примере анализа стихотворений русского поэта XX в. Н. Рубцова доложила *Н.Н. Казначеева* (к.п.н., доц., ведущий научный сотрудник ИИДСВ РАО).

Проблему совершенствования нормативно-методической базы социального партнерства субъектов духовно-нравственного воспитания в российской школе представил *И.В. Метлик* (д.п.н., зав. лабораторией развития воспитания и социализации детей ИИДСВ РАО), сформулировав предложения взаимодействия субъектов духовно-нравственного воспитания, направленные на повышение его эффективности.

Сообщение *Е.Я. Ореховой* (д.п.н., проф., главный научный сотрудник ИИДСВ РАО) «Семья и школа за рубежом в контексте глобальных проблем глобального обучения» было направлено на рассмотрение современных проблем обучения чтению в контексте повсеместного внедрения в зарубежных школах глобальной методики. Автор показала ключевые моменты напряжения в вопросах обучения между школой и родителями и предложила пути преодоления данных противоречий с использованием зарубежного опыта.

Сохранению и развитию традиционных ценностей семейного воспитания в современной России было посвящено сообщение *И.А. Шаповаловой* (д.п.н., проф., Заслуженного деятеля науки, главного научного сотрудника ИИДВ РАО) и *М.В. Шаповалова* (к.п.н., доц., зав. кафедрой Карачаево-Черкесского института повышения квалификации работников образования). Авторы отмечают «вызревание» возможностей сотрудничества государственных и общественных организаций, процессов объединения профессионалов сфер науки, образования и культуры с представителями родительских сообществ, заинтересованных в сохранении традиционных ценностей российской семьи и школы,

ориентированных на стратегию «очеловечивания» человека XXI в.

М.Е. Яковлев (выпускник МГОУ, ныне магистрант) представил свой опыт педагогической рефлексии молодого преподавателя, проанализировав его в контексте психологической трансформации учащейся молодежи отечественного постиндустриального общества.

В целом конференция прошла интересно, получила положительный резонанс. А организаторы конференции сделали для себя вывод, что к таким педагогически значимым мероприятиям надо больше привлекать студентов, магистрантов, аспирантов, их руководителей, расширять аудиторию участников с целью обсуждения злободневных проблем образования.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА»

REQUIREMENTS FOR ARTICLES IN THE JOURNAL «PEDAGOGICAL EDUCATION AND SCIENCE»

1. Редакция журнала «Педагогическое образование и наука» принимает к публикации материалы (статьи, информационные сообщения, обзоры научных конференций и круглых столов, интервью, рецензии и т.п.), соответствующие профилю и тематике издания, актуальные, имеющие научную и практическую новизну и значимость, не опубликованные ранее и оформленные в соответствии с настоящими требованиями.

2. Материалы представляются в редакцию в электронном (на диске) и распечатанном виде в адрес редакции. Диск не должен содержать вирусов. В случае обнаружения вирусов редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

3. Схема построения публикации:

1) название статьи;

2) инициалы и фамилия (фамилии) автора с указанием ученой степени, ученого звания, должности, места работы, телефон, эл. почты);

3) аннотация (500–700 знаков);

4) ключевые слова (от 3 до 10);

5) по возможности – перевод на английский язык названия статьи, ФИО автора с указанием ученой степени, ученого звания, должности, места работы, телефон, эл. почты, аннотации и ключевых слов;

6) основной текст с рисунками, таблицами, диаграммами, схемами;

7) литература (библиографический список работ, которые автор цитировал в статье) и по возможности перевод литературы на английский язык;

8) если в статье есть разделы «Примечания» и «Литература», то сначала идет раздел «Примечания»;

9) статья, имеющая научно-практический характер, может быть представлена в журнал вместе с рецензией-рекомендацией ведущего учреждения или кафедры.

4. **Рекомендуемый объем публикации** – от 8000 до 24 000 знаков с пробелами, включая аннотацию, графики, рисунки, таблицы и список литературы. Превышение указанных объемов возможно только по согласованию с редакцией.

5. Формат предоставляемых материалов:

1) текст статьи должен быть набран в редакторе Microsoft Office Word; формат документа – (.doc). Все материалы представляются в одном файле, названном по фамилии автора/авторов (например: Петров.doc; Иванов, Петров, Сидоров.doc). Переносы не проставляются или проставляются автоматически (недопустимо делать переносы вручную с помощью знака «-»); кавычки в тексте и в сносках проставляются в едином формате в следующем виде: «».

Поля страницы: верхнее, нижнее и правое – по 2 см, левое – 3 см; абзацный отступ – 1,5 см;

2) используемый шрифт – Times New Roman, кегль – 14 пт; интервал – 1,5. Разрядка текста и подчеркивание исключаются. Выделения в тексте делаются курсивом, полужирным курсивом или полужирным шрифтом. Выделение слов прописными буквами или подчеркиванием нежелательно;

3) все аббревиатуры и сокращения (за исключением заведомо общеизвестных) должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте. Названия следует приводить в оригинальном написании;

4) необходимо использовать общепринятые сокращения (оформление дат: 1917 г., 1920-е гг., 1930–1940-е гг., XIX в., XVIII–XX вв., 19th century, 1930s; сокращения: 1500 чел., 2 млн руб., 3000 тыс. дол. и т.п.);

5) цитаты (ссылки на литературу) оформляются следующим образом: в самом тексте после цитаты в квадратных скобках [] указываются номер цитируемой книги из списка литературы и цитируемая страница/



страницы (например: «...Да, хорошо!» [1, с. 10]);

б) таблицы должны быть выполнены исключительно в редакторе Microsoft Office Word; диаграммы, схемы, графики и т.п. должны быть вставлены в текст в виде рисунков в формате (.jpg) в черно-белом варианте. Рисунки, графики, диаграммы, схемы, таблицы и другие графические материалы размещаются внутри текста (стразу же после их упоминания) и должны иметь подрисовочные подписи, а таблицы – заголовки. На рисунках допускаются только цифровые и буквенные обозначения;

7) библиографический список источников к статье обязателен и должен быть актуальным; он приводится в конце публикации в разделе «ЛИТЕРАТУРА» в алфавитном порядке или в порядке появления ссылок в тексте. Все библиографические элементы иностранных источников следует указывать на языке оригинала, по возможности избегая аббревиатур. При использовании электронных ресурсов сети Интернет следует указывать заголовок титульной страницы ресурса, полный адрес местонахождения ресурса и дату последнего посещения веб-страницы (пример: URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prer/tj/index.php?id=1595&p=18019> (дата обращения: 5.02.2019)).

В конце статьи в разделе «ЛИТЕРАТУРА» указываются:

1) при цитировании книг: фамилия и инициалы автора, название книги, место издания, издательство и год издания (например: Куликов А.Н. Египет: боги и герои. – Тверь: Русь, 1995);

2) при цитировании статей сборника: фамилия и инициалы автора, название статьи, название сборника, фамилия редактора/редакторов и страницы расположения этой статьи в сборнике (например: Дубашинский И.А. Свифт // Краткая литературная энциклопедия / под ред. Э.П. Морозовой. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – С. 706–710);

3) при цитировании газет и журналов: фамилия и инициалы автора, название статьи, название издания, год, номер, страницы (например: Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60).

Автор несет ответственность за точность приводимых в его статье сведений, цитат и правильность указания книг в списке «ЛИТЕРАТУРА».

6. Требования к иллюстрациям. Рисунки и фотографии могут дополнительно представляться в цифровом формате в отдельных файлах (в названиях файлов указывается название статьи) в одном из стандартных форматов (JPG, разрешение не ниже 300 dpi, сохраненные с наивысшим качеством) и публикуются в черно-белом варианте. Качество рисунков и фото должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. Иллюстративный материал на бумажных носителях не принимается.

7. Сопутствующие документы. Вместе с материалами автор прилагает сопроводительное письмо с просьбой опубликовать статью и заполненную по форме личную карточку автора, сведения из которой в журнале не публикуются.

8. Личная карточка автора (заполняется в электронном виде):

– личные данные автора (фамилия, имя, отчество, дата рождения, место жительства (республика, край, область, город), образование (вуз, специальность, год окончания), ученая степень и звание (год их присуждения или присвоения – в скобках), почтовый адрес (с индексом), контактный телефон (с федеральным кодом города), мобильный телефон и эл. адрес);

– служебные данные автора: место работы или учебы (наименование организации и подразделения – факультета, кафедры, отдела), должность (при необходимости можно указать также должность по совместительству), время работы на данной должности, служебный адрес (с индексом), служебный телефон (с федеральным кодом города);

– сведения о научной работе автора: тема диссертации (заполняется аспирантами, соискателями), предполагаемая дата защиты диссертации (только для аспирантов, соискателей), научный руководитель или консультант (Ф.И.О., ученая степень и звание), количество научных публикаций, в том числе монографий и статей, наличие публикаций в научных журналах (перечень журналов).

9. **Дополнительные требования:**

1) авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений, а также за отсутствие плагиата;

2) авторы передают редакции исключительное право на использование материалов следующими способами: воспроизводить статью (право на воспроизведение); распространять экземпляры статьи любым способом (право на распространение); переводить статью (право на перевод). Представление материала, поступившего в адрес редакции, является конклюдентным действием, направленным на возникновение соответствующих прав и обязанностей. Согласие автора на опубликование материала на указанных условиях, а также на размещение его в электронной версии журнала предполагается. Редакция оставляет за собой право размещать материалы и статьи журнала в электронных базах данных;

3) редакция рецензирует все материалы (в соответствии с критериями актуальности, научной новизны, информативности, соответствия основным научно-практическим направлениям журнала) в соответствии с профилем представленной работы. Редакция по электронной почте сообщает автору результаты рецензирования. Представление статей с рецензиями не исключает их повторного рецензирования. **Редакция оставляет за собой право сокращать и редактировать материалы статей.** Отрицательная рецензия является основанием для отказа в публикации представленного текста;

4) гонорар за публикации не выплачивается (кроме случаев опубликования статьи, подготовленной по заказу редакции и в соответствии с заключенным договором).

Автор получает один бесплатный экземпляр журнала;

5) плата за публикацию рукописей с аспирантов не взимается;

6) редакция оставляет за собой право опубликовать принятые к печати статьи в том виде и последовательности, которые представляются оптимальными для журнала. Возможна приоритетная публикация одобренных материалов по согласованию с заинтересованными организациями. Приоритетом при публикации статей пользуются подписчики журнала.

10. Рукописи, оформленные без соблюдения настоящих требований, редакцией не рассматриваются. Поступившие в редакцию для публикации материалы авторам не возвращаются.

11. **Материалы направлять:** на эл. почту: publication@manpojournal.com или в редакцию журнала: 127051, Москва, ул. Радио, д. 10А, оф. 53, Президиум МАНПО.

Тел./факс: +7 (499) 390-54-12

Стоимость публикации:

– бесплатные публикации для аспирантов;
– бесплатные публикации для профессоров – членов МАНПО, чьи статьи отобраны редколлегией журнала как заглавные для тематических рубрик;

– стоимость платной публикации для членов МАНПО – 850 (восемьсот пятьдесят) руб. за страницу машинописного текста 14 шрифтом через 1,5 интервала;

– стоимость платной публикации для иных лиц – 1350 (одна тысяча триста пятьдесят) руб. за страницу машинописного текста 14 шрифтом через 1,5 интервала;

– стоимость рубрики «Регион крупным планом» – 100 000 (сто тысяч) руб. за 70 страниц текста 14 шрифтом через 1,5 интервала и 2 страницы цветной вклейки.

Правильное оформление статей и справочно-библиографического аппарата значительно облегчает труд редакторов.

Спасибо!