

Наука и Школа

Nauka i Shkola

№ 6, 2022

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

Учредитель и издатель:

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

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

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати.
Свидетельство о регистрации № 014427 от 1 февраля 1996 г.

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

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

Тел.: + 7 (499) 730-38-61

E-mail: naukaishkola@mail.ru

Сайт журнала: nauka-i-shkola.ru

© МПГУ, 2022

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

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

ISSN 1819-463X

Science and School

№ 6, 2022

ALL-RUSSIAN
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL

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

The founder and the publisher:

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

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

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

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

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

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

E-mail: naukaishkola@mail.ru

Website: nauka-i-shkola.ru

© MPGU, 2022

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

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

Редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

Готовцева А. Г., профессор кафедры журналистики и телевизионных технологий Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), доктор филологических наук, доцент

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Осипова О. П., профессор Кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой МПГУ, доктор педагогических наук, доцент

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

Рыжов А. Н., профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, доктор педагогических наук, доцент

Рыжова Н. И., ведущий научный сотрудник лаборатории математического общего образования и информатики Института стратегии развития образования Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

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

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

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

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

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

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

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

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

Шаряфетдинов Р. Х., доцент Кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии МПГУ, кандидат филологических наук, доцент

Состав редакции:

Выпускающий редактор: *Г. В. Альперина*
Переводчик: *Ю. В. Курбакова*
Дизайн, верстка: *Н. И. Лисова*

Editorial Council:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gotovtseva A. G., Professor, Department of Journalism and Television Technologies, The Kosygin State University of Russia, ScD in Philology, Associate Professor

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

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

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

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

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

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

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

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

Osipova O. P., Professor, T. I. Shamova Department of Educational Systems Management, Moscow Pedagogical State University, Associate Professor

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

Ryzhov A. N., Professor at the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, ScD in Education, Associate Professor

Ryzhova N. I., Chief Researcher, Laboratories of mathematical general education and Informatics, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, ScD in Education, Professor

Sharyafetdinov R. Kh., Associate Professor, Department of Russian Literature, Moscow Pedagogical State University, PhD in Philology, Associate Professor

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

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

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

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

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

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

Editorial staff:

Executive editor G. V. Alperina
Translator Yu. V. Kurbakova
Design and layout: N. I. Lisova

Подписано в печать 14.10.2022.
Формат 70x100/16.
Тираж 1000 экз. Усл. печ. л. 21,1.

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

13.00.00. Педагогические науки	5.8. Педагогика
13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования	5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания	5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
13.00.03. Коррекционная педагогика	5.8.3. Коррекционная педагогика
13.00.08. Теория и методика профессионального образования	5.8.7. Методология и технология профессионального образования
10.01.00. Литературоведение	5.9. Филология (находится на перерегистрации)
10.01.01. Русская литература	5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации
10.01.02. Литература народов Российской Федерации	
10.01.03. Литература народов стран зарубежья	5.9.2. Литературы народов мира
10.01.10. Журналистика	5.9.9. Медиакommunikации и журналистика

Литературоведение (10.01.00) / Филология (5.9)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС

- Мысовских Л. О.** Закономерности возникновения и трансформации жанра романа-антиутопии 11
- Пономарева Т. А.** Мотив молодости в романе Ю. П. Германа «Россия молодая» 20
- Шаряфетдинов Р. Х., Трубина Л. А.** Мифологема «Древо» и ее образное воплощение в татарской литературе 30
- Найденова Р. Р.** Состязание Пенелопы и Елены Троянской в «Пенелопаде» и других романах Маргарет Этвуд 39

ЖУРНАЛИСТИКА

- Опарина Е. В., Макарова П. В.** Спортивная журналистика как инструмент формирования позитивных ценностей у подростков 45

Педагогические науки (13.00.00) / Педагогика (5.8)

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- Лубков А. В., Морозова О. А., Гэ Чан, Юдин А. В.** Краткий анализ основных компонентов образовательных программ высшего образования вузов Китайской Народной Республики 51
- Зубрилин К. М., Новожилов И. И.** История возникновения методики обучения реалистической масляной живописи в Китае 66
- Юсупов Э. К.** Проблема повышения качества профессионального обучения русскому языку в сельскохозяйственных вузах Узбекистана и ее решение. 72

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

- Осипова О. П., Галеева Н. Л.** Внутренняя система оценивания качества образования как объект исследования на кафедре управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой (МПГУ). 79

Моргун Д. В., Ермаков Д. С., Ермаков А. С., Аргунова М. В. Экологическое воспитание: от юных натуралистов до «зеленых» школ	89
Ковцун А. А., Кохичко А. Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике	99
Ермакова В. С., Ибрагимова А. И., Кузнецов М. С. Опыт успешных практик организации образовательного процесса в деятельности учреждений среднего профессионального образования	110
Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В., Давлетшина Л. А. Родители- хоумскулеры и школьная система образования: точки взаимодействия	120
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Быстрова Ю. А. Практическая подготовка специалистов сопровождения для работы по специальной индивидуальной программе развития в инклюзивном классе	134
Милехина Т. Е. Дидактические аспекты педагогической подготовки иностраннх студентов	146
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
Рыжов А. Н. Реализация деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в России (XVIII–XIX вв.)	152
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК	
Милинский А. Ю. Проблемы сопровождения научно- исследовательской деятельности по физике бакалавров вуза	165
Ткалич С. К. Единство стратегии и тактики воспитательной функции обучения на основе концептуально-методического подхода в магистратуре художественно-графического факультета	172
Цзян Юаньюань, Тарасова Е. Н. Структурно-методические решения в формировании фонетико-орфоэпических навыков китайских стажеров	181
Давидович Л. Р., Гусева А. Ю. Стимуляция эгоцентрической речи у дошкольников 1 уровня речевого развития в условиях семьи	189
Есенова А. Ю. Изучение рефлексивности будущих юристов в контексте профессионально-личностного становления.	196
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	
Глотова М. Ю., Самохвалова Е. А., Мухлынина О. А. Обучение цифровым образовательным технологиям на основе систем с элементами искусственного интеллекта (чатбот)	205
Позднякова Е. В., Малышенко Г. А. Метапредметные задания как средство развития универсальных учебных действий поколения Альфа в процессе математической подготовки в 5–9 классах.	216
Никифорова И. Н. Позитивные и негативные тенденции использования цифровых технологий при обучении иностранному языку.	232
Ян Сюецзяо. Обучающая интернет-среда как фактор мобильности в усвоении знаний по РКИ.	241
Сухов А. О. Опыт дистанционного изучения основ театрального искусства (на примере апробации дистанционного курса «Театр начинается!»)	248
Алмазова А. А., Ерохина Е. Л., Чертов В. Ф., Шаронова О. В. Ключевые аспекты формирования «мягких навыков» у будущих педагогов	259

Literary Studies (10.01.00)

LITERARY TEXT AND LITERARY PROCESS

Mysovskikh L. O. Patterns of the emergence and transformation of the dystopian novel genre 11

Ponomareva T. A. The Motif of Youth in Yu. P. German’s Novel “Young Russia” 20

Sharyafetdinov R. Kh., Trubina L. A. Types of Trees in the mythological discourse of modern Tatar literature. 30

Naydenova R. R. The contest of Penelope and Helen of Troy in “The Penelopiade” and other novels by Margaret Atwood 39

JOURNALISM

Oparina E. V., Makarova P. V. Sports journalism as a tool for the formation of positive social values for teenagers 45

Pedagogical Sciences (13.00.00) / Pedagogics (5.8)

EDUCATION ABROAD

Lubkov A. V., Morozova O. A., Ge Chang, Yudin A. V. Brief analysis of the main components of the higher education programs of the universities of the People’s Republic of China. 51

Zubrilin K. M., Novozhilov I. I. The history of the method of teaching realistic oil painting in China. 66

Usupov E. K. The problem of improving the quality of professional training of the Russian language in agricultural universities of Uzbekistan and its solution 72

EDUCATIONAL STANDARDS AND TEACHING PRACTICE

Osipova O. P., Galeeva N. L. Internal system of education quality assessment as an object of research at the Department of Educational Systems Management named after T. I. Shamova (MPSU) 79

Morgun D. V., Ermakov D. S., Ermakov A. S., Argunova M. V. Environmental upbringing: from young naturalists to “green” schools	89
Kovtsun A. A., Kokhichko A. N. Academic approaches to the concept of «functional literacy» in pedagogical theory and practice	99
Ermakova V. S., Ibragimova A. I., Kuznetsov M. S. Experience of successful practices in organizing the educational process in the activity of secondary vocational education institutions.	110
Nugumanova L. N., Yakovenko T. V., Davletshina L. A. Homeschooling parents and the school education system: interaction points	120
ACTUAL PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION	
Bystrova Yu. A. Practical training of supporting tutors for the work on a special individual development program in an inclusive class.	134
Milekhina T. E. Didactic aspects of pedagogical training of foreign students	146
HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGY	
Ryzhov A. N. Implementation of the activity-based approach in higher pedagogical education in Russia (XVIII–XIX centuries).	152
PEDAGOGICAL SEARCH	
Milinskiy A. Yu. Problems of supporting research activities in physics for university bachelors.	165
Tkalich S. K. Unity of strategy and tactics of the educational function of teaching based on the conceptual and methodological approach in the master's program of the Faculty of Art and Graphics	172
Jiang Yuanyuan, Tarasova E. N. Structural and methodological solutions in the formation of phonetic and orthoepic skills of Chinese trainees	181
Davidovich L. R., Guseva A. Yu. Stimulation of egocentric speech in preschoolers of the 1st level of speech development in family conditions	189
Esenova A. Yu. Studying the reflexivity of future lawyers in the context of professional and personal development.	196
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES	
Glotova M. Yu., Samokhvalova E. A., Mukhlynina O. A. Teaching digital educational technologies based on artificial intelligence elements (chatbot).	205
Pozdnyakova E. V., Malysenko G. A. Meta-subject tasks as a means of developing universal educational actions of Generation Alpha in the process of mathematical training in Grades 5–9	216
Nikiforova I. N. Positive and negative trends in the use of digital technologies in teaching a foreign language	232
Yang Xuejiao. Internet learning environment as a factor of mobility in mastering the knowledge of Russian as a foreign language	241
Sukhov A. O. The experience of learning drama basics online (using the example of distance-learning course “Let the Theatre Start!” approbation)	248
Almazova A. A., Erokhina E. L., Chertov V. F., Sharonova O. V. Key aspects of the formation of “soft skills” in future teachers	259

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ТРАНСФОРМАЦИИ ЖАНРА РОМАНА-АНТИУТОПИИ

Л. О. Мысовских

Аннотация. В статье рассматриваются закономерности возникновения антиутопического романа как уникального жанра в художественной литературе XX в. Утверждается, что основанием для появления жанра антиутопии являются новые социально-политические реалии человеческого общества XX в. Прослеживается трансформация жанра от первых романов-антиутопий до антиутопической фантастики XXI в. На примере романа Джорджа Оруэлла «1984» выводятся обязательные признаки жанра антиутопии. В современных фантастических антиутопических романах, таких как трилогия Сьюзен Коллинз «Голодные игры» и трилогия Вероники Рот: «Дивергент», «Инсургент», «Эллигент», автор усматривает новую особенность жанра, которая состоит в том, что теперь в антиутопиях не просто метафорически демонстрируются общественные язвы и возможные политические сценарии, но и представлен некий путь преодоления этого ужаса, выдвигается идея принципиальной возможности для личности противостоять тоталитарной машине, что является существенным отличием современных произведений рассматриваемого жанра. Автор считает, что современные романы-антиутопии гораздо более позитивны, нежели первые представители данного жанра, что, по мнению автора, может стать причиной их не столь долгой жизни, как у романа «1984». Неизменно высокий интерес к произведениям, написанным в жанре антиутопии, объясняется характерной для него критикой общества, сопровождаемой самыми страшными и невыносимыми аспектами социально-политического климата, в котором мы живем, что невозможно игнорировать и к чему невозможно оставаться равнодушным.

Ключевые слова: антиутопия, роман, жанр, художественная литература, жанровая трансформация, тоталитаризм, Оруэлл, Коллинз, Рот.

Для цитирования: Мысовских Л. О. Закономерности возникновения и трансформации жанра романа-антиутопии // Наука и школа. 2022. № 6. С. 11–19. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-11-19.

© Мысовских Л. О., 2022



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

PATTERNS OF THE EMERGENCE AND TRANSFORMATION OF THE DYSTOPIAN NOVEL GENRE

L. O. Mysovskikh

Abstract. *The article considers the patterns of the emergence of the dystopian novel as a unique genre in the twentieth century fiction. It is argued that the basis for the emergence of the genre of dystopia is the new socio-political realities of human society of the twentieth century. The transformation of the genre from the first dystopian novels to the dystopian fiction of the XXI century is traced. Using the example of George Orwell's novel „1984”, the mandatory signs of the dystopia genre are derived. In modern dystopian novels, such as the Susan Collins trilogy „The Hunger Games” and the Veronica Roth trilogy: „Divergent”, „Insurgent”, „Allegiant” – the author sees a new feature of the genre, which consists in the fact that now dystopias not only metaphorically demonstrate social ulcers and possible political scenarios, but also present a certain way to overcome this horror, the idea of a fundamental opportunity for the individual to resist the totalitarian machine is put forward, which is a significant difference between modern works of the genre in question. The author believes that modern dystopian novels are much more positive than the first representatives of this genre, which, according to the author, may cause their not so long life as that of the novel „1984”. The consistently high interest in works written in the dystopian genre is explained by its characteristic criticism of society, accompanied by the most terrible and unthinkable aspects of the socio-political climate in which we live, which cannot be ignored and to which it is impossible to remain indifferent.*

Keywords: *dystopia, novel, genre, fiction, genre transformation, totalitarianism, Orwell, Collins, Roth.*

Cite as: Mysovskikh L. O. Patterns of the emergence and transformation of the dystopian novel genre. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 11–19. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-11-19.

Введение

Роман-антиутопию можно считать уникальным жанром XX в. Это мрачные романы, которые заканчиваются тем, что у читателя остается больше вопросов, чем ответов. С течением времени в жанре антиутопической литературы, конечно, происходят изменения. Однако интерес читателей к мрачным мирам, в которых творили такие классики жанра антиутопии, как Джордж Оруэлл, по-прежнему остается высоким. Роман-антиутопия как жанр художественной литературы отнюдь не случайно появился именно в начале XX в. Это было обусловлено происходящим во всем мире

изменением отношения к человеческой природе и обществу. О «социальном субстрате», породившем антиутопию в начале XX в., размышляет известный знаток творчества Олдоса Хаксли В. С. Рабинович [1, с. 123–124]. В XVI–XVII вв. у людей была вера в прогресс и возможность построения справедливого государства, что и отразилось в утопиях того времени, созданных Томасом Мором и Томмазо Кампанеллой. Проследить утопические истоки можно от античных времен Платона, идеальным «Государством» которого управляли мудрецы.

В начале XX в. взгляды на человеческую природу начали кардинальным образом меняться. Этот процесс был

запущен Первой мировой войной и еще более усилился после Второй мировой войны. Уже после Первой мировой войны человеческая жестокость, вырвавшаяся наружу, уничтожила веру людей в прогресс и справедливость, посеяв в их душах беспросветный пессимизм, щедро удобренный экономическим кризисом в Европе и развитием тоталитаризма в СССР и Германии. «Война, в которой миллионы человек погибли из-за территориальных амбиций Европейских властей, хотя и при иллюзии борьбы за идеалы мира и демократии, оказалась началом того развития, которое в сравнительно короткое время собиралось разрушить почти двухтысячелетнюю Западную традицию надежды и превратить ее в настроение отчаяния» [2]. В таких условиях сложно было оставаться оптимистом, верящим в возможность того, что мир когда-нибудь станет лучше. А возвышение Гитлера с его нацистской партией и последовавшее за этим развязывание Второй мировой войны, закончившейся применением ядерного оружия, и вовсе привело к тому, что люди теперь воспринимались как варварские, эгоистичные существа, готовые уничтожить себя. Теперь люди не надеялись на будущее, а боялись его, и художественная литература начала отражать эти негативные чувства.

Таким образом, антиутопическая литература появляется в связи с возникшей потребностью указать на ошибки утопических идей в аспекте новых реалий человеческого общества. Критика начинается с того, что утопическое общество приравнивается к совершенному, а совершенное общество должно быть завершенным и неизменным. Но человеческое общество не может быть неизменным, следовательно, утопическое общество всегда будет антиутопическим. Можно предположить, что коммунистический или нацистский режимы имели в своем основании утопические идеи о том, каким должно быть

совершенное общество, но, когда они воплотились в реальность, они стали чем-то абсолютно диким и антиутопическим. В итоге новый жанр антиутопической литературы отразил мнение общества об «утопизме» после возвышения и краха таких режимов, а обязательным признаком жанра антиутопии становится изображение в литературном произведении тоталитарного общества.

Жанровые особенности антиутопического романа первой половины XX в.

У истоков развития жанра антиутопии в художественной литературе лежат три романа: «Мы» Е. И. Замятина, «О дивный новый мир» О. Хаксли, «1984» Дж. Оруэлла. Данные романы фактически выступают в качестве контрапунктов к утопиям, написанным в предшествующие века. Кроме критики тоталитарных режимов, эти романы также критикуют научные изобретения и новые технологии. Неверие к машинам и современным технологиям является существенным отличием человека XX в. от тех, кто жил в эпоху Т. Мора или Т. Кампанеллы. Развитие технологий породило чувство страха перед их возможностями и тем, как правительство может использовать их для контроля над людьми. Таким образом, мы можем выделить следующие черты, характерные для возникшего литературного жанра антиутопического романа: во-первых, это постановка вопроса: «что будет, если?..»; во-вторых, наличие формулировки вариантов решения социальных проблем.

Существует мнение, что «1984» Джорджа Оруэлла – это его реакция на создание и применение ядерного оружия. Изображенная Оруэллом Океания – государство, которое уже было разрушено ядерной войной и теперь живет в постоянном страхе перед новым нападением со стороны своих врагов: Евразии или Остзии, – при этом представляя

постоянную угрозу и для них. Оруэлл, отвечая на вопрос «что будет, если?..», показывает, что будет с обществом, которое каждодневно боится быть уничтоженным и каждодневно готовится уничтожить других. Неизгладимое впечатление, которое оставляет роман «1984», связано с его противоречием идее о том, что гонка вооружений способна спасти мир, отстоять демократию и свободу, являясь так называемым сдерживающим фактором из-за гарантии взаимного уничтожения.

Оруэлл предостерегает не только от современной военной тактики, но и от других технологий, таких как телеэкраны и подслушивающие устройства. Уинстон Смит и его товарищи живут в мире, где они находятся под постоянным видео- и аудионадзором на протяжении большей части своей жизни. Это было еще невозможно в то время, когда Оруэлл писал свой антиутопический роман, но сегодня это уже пугающая реальность. То есть Оруэлл предсказывал, что технологии с их развитием все в большей степени будут находиться на службе у тоталитаризма. Оруэлл предсказал, что с развитием технологий правительства смогут контролировать не только действия, но и мысли своих граждан. Поэтому можно утверждать, что роман «1984» куда более репрезентативен для мира, в котором мы живем сегодня, чем для середины XX в. Сегодня вторжение в частную жизнь граждан по всему миру носит беспрецедентный характер. «Старший брат» Оруэлла уже наблюдает за нами, пусть пока и в меньших масштабах, но развитие технологий не стоит на месте. Сегодня правительства многих стран оправдывают необходимость тотальной слежки борьбой с терроризмом и необходимостью обеспечения безопасности для граждан. Однако чем больше технологии внедряются в процесс контроля, тем больше сегодняшнее человеческое общество становится похожим на антиутопию. Таким образом, противопостав-

ление технологий свободе и нахождение их на службе у тоталитаризма можно считать еще одной особенностью жанра антиутопии.

В романе «1984» Оруэлл выводит на совершенно новый уровень слежку Партии за своими гражданами. Теперь правительство должно контролировать не только то, что люди делают, но и то, что они думают. В Океании одно из самых страшных преступлений, которое может совершить человек, – это мыслепреступление. Во времена Оруэлла это могло показаться абсурдным, но в наши дни становится ужасающе реальным. Партия обнаруживает мыслепреступность с помощью постоянного видеонаблюдения за своими гражданами. И если чье-то поведение покажется подозрительным, его могут обвинить в мыслепреступлении. Что само по себе иронично, поскольку, казалось бы, мысли человека – это единственное, что он может скрыть от окружающих. И хотя обычно присутствует мало доказательств того, что кто-то действительно совершил мыслепреступление, обвиняемого все равно забирают и человек исчезает. Оруэлл предупреждает об опасности того, что правительство может слишком глубоко влезть в личную жизнь граждан. В конце концов, если у человека даже не может быть собственных мыслей, что ему остается?

Чтобы не оказаться виновным в мыслепреступлении, можно использовать такой инструмент, как двоемыслие. «Двоемыслие означает способность одновременно держаться двух противоположных убеждений» [3, с. 177]. Двоемыслие является способом для граждан Океании защитить себя от Партии, когда они уверены, что им говорят неправду. Яркий пример двоемыслия в романе – это когда Уинстону внушают, что Океания всегда была в состоянии войны с Евразией. Однако «Уинстон прекрасно знал, что на самом деле Океания воюет с Евразией и дружит с Остзией всего

четыре года. Но знал украдкой – и только потому, что его памятью не вполне управляли» [3, с. 31].

Придерживаться двоемыслия – сложная задача для человека совестливого, стремящегося к правде и справедливости. Уинстон знает, что Партия меняет историю и фальсифицирует документы, в этом и состоит его собственная работа. Он старается не совершать мыслепреступлений, но, в конце концов, его сознание больше не может игнорировать несправедливостей, в которых виновна Партия. Еще один момент, о котором предупреждает Оруэлл, – это способность правительства контролировать прошлое. Министерство правды – это место, где Уинстон выполняет свою работу по фальсификации записей, в результате чего ложь входит в историю и становится правдой. Уинстон размышляет о том, этично ли менять записи. Механизм забвения, организованный Партией, можно сопоставить с сегодняшним обществом, где машина госпропаганды управляет умами масс. Чтобы осознать это, достаточно взять школьные учебники по истории, скажем, от начала XX в. и до наших дней и проследить, как изменяется «правда» от десятилетия к десятилетию.

Оруэлл также подчеркивает важность языка и то, как его можно использовать для создания или разрушения общества. В «1984» с развитием и совершенствованием новояза язык принимает своеобразную форму. Новояз – одна из тактик Партии, направленная на то, чтобы держать жителей Океании в угнетенном состоянии, чему, по замыслу Партии, должно способствовать неуклонное сокращение общего количества слов, в том числе путем объединения словосочетаний в единичные новоязовские конструкции. Надо понимать, что новояз «Оруэлл не просто выдумал, а создал на основе лингвистических дикостей тоталитарных государств» [4, с. 41]. Новояз постоянно совершенствуется, над

этим работают ученые-лингвисты. Один из них – товарищ Уинстона Сайм – упорно трудится над обновленным изданием, конечная цель которого – максимально простая форма речи. Смыслом труда Сайма является отнюдь не изобретение новоязовских слов, а уничтожение как можно большего числа обычных слов, сокращение языка до минимума. Новояз ведет к сужению кругозора граждан. А Партии это необходимо, чтобы добиться большего контроля над своим народом. Мыслепреступление станет невозможным, так как при помощи новояза невозможно мыслить преступно, а следовательно, невозможно и совершить измену Партии.

Оруэлл рассуждает о том, что язык формирует общество. Сложный язык позволяет людям свободно выражать свои мысли и идеи. А чем более ограниченным становится язык, тем легче правительству контролировать не только то, что люди говорят, но и то, что они думают. В современном обществе отчетливо можно проследить тенденцию к сокращению слов и уменьшению их количества в человеческом лексиконе. Наглядным примером тому являются социальные сети и мессенджеры, пользователи которых в своей массе способны передавать и воспринимать лишь короткие сообщения, состоящие во многом из изуверских сокращений и исковерканных слов. Такой способ общения приучает современного человека мыслить простейшими формами.

Роман предостерегает от многих проблем, таких как вмешательство государства в частную жизнь граждан, невозможность отличить правду от лжи и сокращение языка до его самых простых форм. «1984» раскрывает эти проблемы современности, несмотря на то что роман написан более семидесяти лет назад. «1984» можно считать образцом антиутопического романа первой половины XX в. и фундаментом для дальнейшего развития жанра антиутопии в

художественной литературе. На наш взгляд, роман Джорджа Оруэлла «1984» должен занимать одно из важнейших мест в современной системе образования, поскольку в нем содержатся потрясающе точные и весьма тревожные параллели между Океанией и миром, в котором мы живем. Сегодня важно продолжать читать и анализировать именно эту книгу, потому что «1984» представляет нам мрачную правду о тоталитарном обществе, а не подменять ее подростковыми антиутопическими романами начала XXI в. с их «хэппи-эндами», продвигающими идею, что личность способна успешно противостоять тоталитарной машине, ибо «1984» Джорджа Оруэлла описывает мир, в котором многие из нас не хотели бы жить, но который становится все более и более реальным.

Жанровые особенности современного антиутопического романа

Сегодня можно услышать мнение, что молодые люди мало интересуются политикой и вообще происходящим в мире. Но, может быть, современная молодежь на самом деле интересуется социальными и политическими вопросами, просто не так, как предыдущие поколения, свидетельством чего можно считать интерес молодежи к антиутопической литературе. В начале XXI в. вышли в свет новые антиутопические романы: сначала трилогия Сьюзен Коллинз «Голодные игры», а следом – трилогия Вероники Рот («Дивергент», «Инсургент», «Эллитент»), имевшие большой успех в первую очередь в молодежной среде. Данные романы можно рассматривать в качестве литературного ответа на проблемы современной молодежи. В современных антиутопических романах метафорическим образом описываются общественные проблемы, возникающие в повседневной жизни у молодых людей. Можно предположить,

что новым импульсом для развития литературного жанра антиутопии в XXI в. послужили события 11 сентября 2001 г. А последствия этих событий, во многом детерминировавшие путь, по которому идет человеческое общество, стали благоприятной почвой для развития антиутопической фантастики. Социальные нормы в XXI в. отличаются от норм XX в. Уже никого не удивляет наличие видеокамер в зданиях и на улицах, посещая учреждения, мы проходим через металлодетекторы, вводится система распознавания лиц... Казалось бы, теперь мы живем в мире с большей защитой, однако, когда эти меры предосторожности начинают нарушать частную жизнь, наше общество все быстрее приближается к миру антиутопии.

Антиутопические романы XXI в. имеют существенное отличие от своих предшественников. Тут подростки способны справиться со сложными ситуациями и противостоять давлению тоталитарного общества без особого вреда для психического и физического здоровья. Возможно, рост популярности современного антиутопического романа среди молодежи вызван тем, что здесь показан путь, с помощью которого личность способна преодолеть страх и выйти победителем в борьбе с тоталитарной машиной. Особенность жанра современной антиутопии состоит в том, что тут не просто метафорически демонстрируются общественные язвы и возможные политические сценарии, но и показывается путь преодоления этого ужаса, сопровождаемый значимыми для подростков событиями: ритуалами инициации, борьбой за идентичность, романтическими отношениями и любовными треугольниками... Отождествление читателем-подростком себя с героями таких произведений, безусловно, помогает ему повысить собственную самооценку, что является еще одним объяснением популярности современного антиутопического романа у молодежи. Но отражает ли такая фантастика современные общественно-политические реалии? Неужели

можно всерьез полагать, что подросток, пусть даже и очень талантливый, в самом деле способен свергнуть тоталитарный режим?

Главные герои современных антиутопических романов, подобные Китнисс и Питу из «Голодных игр», сильно отличаются от персонажей, которые находятся в центре внимания первых романов-антиутопий. Современные герои антиутопий запросто могут обмануть технические средства слежения, например, при помощи своих хакерских способностей. Подобные фокусы для героев Оруэлла, Хаксли и Замятина были просто невыполнимы. Они не обладали и толикой той исключительной уверенности в себе, физическими и умственными способностями, какими могут похвастаться персонажи «Голодных игр» или «Дивергента». Максимум, на что Уинстону хватает ума и смелости, – это сидеть в углу, где телеэкран его не видит. Тоталитарное общество Океании гораздо сложнее и страшнее того, что изображено в современных антиутопиях.

Заключение

Антиутопическая литература несмотря на то, что за столетие она сильно изменилась, продолжает оставаться жанром, которым восхищается публика. Очевидно, что сначала утопии, а в последствии антиутопии, отражают проблемы, которые актуальны для того периода, в котором творили их авторы. Утопия Томаса Мора представляет желания тех, кто жил в его время, когда технологии были скудны, если вообще существовали. В XX в. с началом Первой и Второй мировых войн, появлением коммунизма и фашизма утопию сменяет антиутопия, так как становится очевидным, что мир, изображенный в утопиях, нереалистичен и недостижим. Антиутопические романы первой половины XX в. отражают скептицизм по отношению к правительству и страх перед

тоталитарной машиной с находящимися у нее на службе технологиями. Океанией управляет тоталитарный режим, который называется просто Партией. Режим постоянно следит за всеми действиями своих граждан и арестовывает людей по малейшему подозрению в том, что человек может быть недостаточно привержен Партии. Людям нужно держаться в тени, чтобы избежать гнева Партии. Романы показывают силу языка и предупреждают о том, что правительство, контролирующее слово, получит контроль не только над телами своих граждан, но и над их мыслями. Это выражается в использовании новояза и в запрете литературы, противоречащей господствующей идеологии. Все эти элементы критикуют идею утопических обществ. Наряду с неослабевающим интересом к таким романам, как «1984», появился современный жанр антиутопического фантастического романа, предназначенного, в первую очередь, для молодежной аудитории, где молодые главные герои, в отличие от своих предшественников, способны использовать как моральное, так и умственное превосходство, чтобы перехитрить тоталитарные режимы, которые стремятся их подавить. Можно отметить, что современные романы-антиутопии в целом обладают позитивной природой. Именно это может стать причиной их не столь долгой жизни, как у романа Оруэлла. Тем не менее эти новые произведения антиутопической фантастики все же сумели охватить целое поколение юных читателей по всему миру.

В целом антиутопическая литература за сто лет своего существования действительно изменилась, но кое-что остается неизменным, – это интерес читателей к антиутопическому жанру. Объяснение этому можно найти в характерной для данного литературного жанра критике общества, сопровождаемой самыми страшными, самыми невыполнимыми аспектами социально-политического климата, в котором мы живем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рабинович В. С. Олдос Хаксли: эволюция творчества. Екатеринбург, 1998. 279 с.
2. Фромм Э. Комментарии к «1984». URL: https://www.orwell.ru/library/novels/1984/russian/rnt_ef (дата обращения: 25.09.2021).
3. Оруэлл Дж. 1984. М.: Прогресс, 1989. 277 с.
4. Мысовских Л. О. Особенности жанровой трансформации западноевропейской литературы XX века // Материалы и методы инновационных научно-практических исследований и разработок: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Оренбург, 12 сентября 2021 г.). Уфа: Omega science, 2021. С. 40–42.
5. Замятин Е. И. Мы. Повести. Рассказы. М.: Дрофа, 2010. 365 с.
6. Гаврикова Ю. С. Жанровая интертекстуальность в англоязычных антиутопиях // Научные записки ОГИЭТ. 2011. № 2 (4). С.441–443.
7. Казнина О. А. Е. И. Замятин и религиозно-философская антиутопия (критика социального утопизма в творчестве Е. И. Замятина и Н. А. Бердяева) // Соловьевские исследования. 2015. № 3 (47). С. 157–170.
8. Павлова О. А. Метаморфозы литературной утопии: теоретический аспект. Волгоград: Волгоградское науч. изд-во, 2004. 472 с.
9. Покотыло М. В. Литературная антиутопия в системе жанровых дефиниций // Гуманитарные исследования. 2012. №. 3. С. 136–141.
10. Рабинович В. С. Утопия и антиутопия XX века: опыт интерпретации (к проблеме изучения в старших классах) // Филологический класс. 2003. № 9. С. 49–53.
11. Солдатов В. Е., Тузовский И. Д. Социокультурное пространство в антиутопиях: основные черты моделируемого социума // Вестник ЧГАКИ. 2010. № 3 (23). С. 40–49.
12. Хаксли О. О дивный новый мир. М.: АСТ, 2018. 350 с.
13. Шишкина С. Г. Истоки и трансформации жанра литературной антиутопии в XX в. Иваново: Ивановский гос. химико-технол. ун-т, 2009. 230 с.

REFERENCES

1. Rabinovich V. S. *Aldous Huxley: evolyutsija tvorchestva*. Ekaterinburg, 1998. 279 p.
2. Fromm E. Kommentarii k “1984”. Available at: https://www.orwell.ru/library/novels/1984/russian/rnt_ef (accessed: 25.09.2021).
3. Orwell G. 1984. Moscow: Progress, 1989. 277 p. (in Russian)
4. Mysovskikh L. O. Osobennosti zhanrovoy transformatsii zapadnoevropeyskoy literatury XX veka. In: Materialy i metody innovatsionnykh nauchno-prakticheskikh issledovaniy i razrabotok. *Proceedings of International scientific-practical conference (Orenburg, 12 Sept. 2021)*. Ufa: Omega science, 2021. Pp. 40–42.
5. Zamyatin E. I. *My. Povesti. Rassказы*. Moscow: Drofa, 2010. 365 p.
6. Gavrikova Yu. S. Zhanrovaya intertekstualnost v angloyazychnykh antiutopiyakh. *Nauchnye zapiski OGIET*. 2011, No. 2 (4), pp. 441–443.
7. Kaznina O. A. E. I. Zamyatin i religiozno-filosofskaya antiutopiya (kritika sotsialnogo utopizma v tvorchestve E. I. Zamyatina i N. A. Berdyayeva). *Solovyevskie issledovaniya*. 2015, No. 3 (47), pp. 157–170.
8. Pavlova O. A. *Metamorfozy literaturnoy utopii: teoreticheskiy aspekt*. Volgograd: Volgogradskoe nauch. izd-vo, 2004. 472 p.
9. Pokotylo M. V. Literaturnaya antiutopiya v sisteme zhanrovyykh definitsiy. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2012, No. 3, pp. 136–141.
10. Rabinovich V. S. Utopiya i antiutopiya KhKh veka: opyt interpretatsii (k probleme izucheniya v starshikh klassakh). *Filologicheskii klass*. 2003, No. 9, pp. 49–53.
11. Soldatov V. E., Tuzovskiy I. D. Sotsiokulturnoe prostranstvo v antiutopiyakh: osnovnye cherty modeliruемого sotsiuma. *Vestnik ChGAKI*. 2010, No. 3 (23), pp. 40–49.

12. Huxley A. *O divnyj novyj mir*. Moscow: AST, 2018. 350 p. (in Russian)
13. Shishkina S. G. *Istoki i transformatsii zhanra literaturnoy antiutopii v XX v.* Ivanovo: Ivanovskiy gos. khimiko-tekhno. un-t, 2009. 230 p.

Мысовских Лев Олегович, аспирант филологического факультета Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина

e-mail: levmisov@yandex.ru

Mysovskikh Lev O., PhD post-graduate student, Philological Faculty, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin

e-mail: levmisov@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 10.07.2022

The article was received on 10.07.2022

УДК 882.0
ББК 83.3

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-20-29

МОТИВ МОЛОДОСТИ В РОМАНЕ Ю. П. ГЕРМАНА «РОССИЯ МОЛОДАЯ»

Т. А. Пономарева

Аннотация. Актуальность работы обусловлена необходимостью воссоздания целостной картины литературного процесса середины XX в. и обращения к полузабытым писателям, в творчестве которых ставились ключевые проблемы времени. В статье рассматривается мотив молодости в дилогии Ю. Германа «Россия молодая». Большинство персонажей романа – это молодые люди, и в сюжетном повествовании они проходят путь взросления и становления личности. Молодость в романе осмысливается не только как период жизни героев, но и как состояние души. Мотив молодости реализуется не только в фабульном повествовании о жизни героев, но и осмысливается в духе литературы 1920–1930-х гг. как метафора глобальных преобразований в стране и становления новой молодой России. Этапы реформ Петра Первого раскрываются через образы детства, юности, зрелости. Мотив молодости обозначен в прологе романа, когда рыбацкая артель впервые выбирает первым кормщиком-вожаком Ивана Рябова. Этот обряд представлен как вариант инициации. Мотивы молодости и взросления в романе сопрягаются с сюжетными мотивами испытаний, мужества, стойкости, верности, при этом мотив испытаний реализуется не только на персонажном уровне, но и проецируется на судьбу русского государства.

Ключевые слова: Ю. Герман, мотив, Россия молодая, молодость, юность, мотив, царь Петр, испытание

Для цитирования: Пономарева Т. А. Мотив молодости в романе Ю. П. Германа «Россия молодая» // Наука и школа. 2022. № 6. С. 20–29. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-20-29.

© Пономарева Т. А., 2022



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

THE MOTIF OF YOUTH IN YU. P. GERMAN'S NOVEL "YOUNG RUSSIA"

T. A. Ponomareva

Abstract. *The relevance of the work is due to the need to recreate a holistic picture of the literary process of the middle of the twentieth century and to appeal to half-forgotten writers, in whose work the key problems of the time were raised. The article deals with the motif of youth in Y. German's dilogy „Young Russia”. Most of the characters in the novel are young people, and in the storyline they go through the path of growing up and becoming a personality. Youth in the novel is interpreted not only as a period of life of the characters, but also as a state of mind. The motif of youth is realized not only in the plot narrative about the life of the characters, but is also revealed in the spirit of the literature of the twenties and thirties as a metaphor for global transformations in the country and the formation of a new young Russia. The stages of the reforms of Peter the Great are revealed through the images of childhood, youth, and maturity. The motive of youth is indicated in the prologue of the novel, describing the rite when the fishing cooperative for the first time elects Ivan Ryabov the first leader helmsman. This rite is presented as a variant of initiation. The motifs of youth and growing up in the novel are paired with plot motifs of trials, courage, fortitude, fidelity, while the motif of trials is revealed not only at the character level, but is also projected onto the fate of the Russian state.*

Keywords: *Yu. German, motive, young Russia, youth, motive, Tsar Peter, test.*

Cite as: Ponomareva T. A. The Motif of Youth in Yu. P. German's Novel "Young Russia. *Nauka i shkola.* 2022, No. 6, pp. 20–29. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-20-29.

Юрий Павлович Герман (1910–1967) в 1950–1960-е гг. был популярным писателем. Его книги выходили огромными тиражами, по ним снимались фильмы, в том числе и по сценариям самого Германа. Но парадоксальный факт – его творчество оказалось обойдено вниманием литературоведов. Единственная книга о его прозе (автор Р. И. Файнберг) была опубликована в 1965 г. [1] и переиздана в 1970-м [2]. Р. И. Файнберг является автором предисловия к собранию сочинений Германа [3].

Сведения о литературной жизни писателя содержатся также в мемуарной книге Л. Левина «Дни нашей жизни. Книга о Юрии Германе и его друзьях» [4, с. 3–34]. За последние десятилетия, по данным РИНЦ, творчеству Ю. Германа были посвящены лишь две статьи [5; 6].

Между тем в его прозе ставятся сквозные проблемы литературы 1930–1960-х гг. – судьба России и народа, становления личности, нравственного выбора, долга, ответственности.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью воссоздания во всей полноте и многогранности литературного процесса XX в. Внимание филологической науки последних десятилетий обращено, в первую очередь, к литературе Серебряного века и русской эмиграции, а также современному литературному процессу. Творчество многих художников середины XX столетия оказывается вне поля зрения литературоведов. Этим обусловлено обращение к художественному миру романа Ю. П. Германа «Россия молодая» в данной работе.

Герои Германа – чекисты, врачи, козачки – люди деятельные, активные, целеустремленные. Уже в раннем творчестве писатель ставит проблему становления личности: романы «Рафаэль из парикмахерской» (1931), «Наши знакомые» (1934–1936), повесть «Алексей Жмакин» (1937–1938). В трилогии, завершающей его творческий путь – «Дело, которому ты служишь», «Дорогой мой человек», «Я отвечаю за все» (1958–1965), он рисует образ молодого врача Владимира Устименко как идеал служения делу, отечеству.

Тип молодого героя в процессе его духовного становления представлен и в романе «Россия молодая» (1952). Замысел романа возник у Ю. Германа во время Великой Отечественной войны, когда он служил в Архангельске в отделе агитации и пропаганды при Политическом управлении Северного флота. Его заинтересовала война России со шведами при Петре Первом. Писатель изучал материалы архивов, книги о петровской эпохе, строительстве верфей близ Архангельска, о культуре и русском быте XVII в. Он написал ряд очерков о создании русского морского флота и о первых победах над шведами, а также пьесу «У самого Белого моря», героями которой были лодейный кормщик Иван Рябов, Петр Первый, строители Новодвинской крепости, перешедшие затем в роман.

Из этой пьесы вырос роман «Россия молодая». Первые главы были напечатаны в мае – октябре 1945 г. в газете «Правда Севера», а полностью он был опубликован в 1952 г., неоднократно переиздавался, в том числе и в последние годы. В начале 1980-х гг. по роману был создан девятисерийный фильм.

«Россия молодая» – это исторический роман в двух книгах, который вобрал в себя черты семейного романа (история любви Ивана Рябова, Сильвестра Ивлева, Афанасия Крыкова), приключенческого жанра, производственного романа 1930-х гг., с которым соотносится тема

строительства русского флота в сжатые сроки ценой невероятных усилий народа.

Движение сюжета определяется двумя типами конфликтов – военным и социальным. Военный ограничен событиями на Северном и Балтийском море. О походах на Азов, поражении и победе под Нарвой лишь скупо упоминается. Социальные коллизии изображаются в фабульном повествовании как борьба старой и новой России, как неразрешимые противоречия между народом и правящими классами, что было характерно для жанра социально-исторического романа 1930-х гг.

Главными героями «России молодой» являются простые рыбаки-поморы, которые и создают новый российский флот – кормщик Рябов, строители лодий Кочнев и Корелин, а также государственные люди – таможенник поручик Крыков, Сильвестр Ивлеев, стольник Петра Первого, будущий контр-адмирал Российского флота. При этом большинство персонажей, за исключением старых мастеров Кочнева и Корелина, молоды, и в сюжетном повествовании они проходят путь взросления и становления личности.

Мотив молодости является ключевым в структуре текста, о чем свидетельствует уже заглавие романа, которое является цитатой-отсылкой к «Полтаве» А. С. Пушкина. Знаменитый отрывок из поэмы «Была та смутная пора...» поставлен эпиграфом к роману.

Художественный мир литературного произведения являет собой «...систему всех образов и мотивов, присутствующих в данном тексте» [7, с. 30].

Мотив понимается в современной науке не только как компонент сюжетного повествования, но и как «любой феномен, любое смысловое “пятно” – событие, черта характера, элемент ландшафта, любой предмет, произнесенное слово, краска, звук и т. д.; единственное, что определяет мотив, – это его репродукция в тексте <...>, он формируется непосредственно в разворачивании

структуры и через структуру» [7, с. 30]. В прозе мотив реализуется в первую очередь в нарративном повествовании, однако и в прозаическом тексте важную роль играет раскрытие внутреннего мира личности, эволюция сознания героев.

Мотивный анализ включает в себя не только фабульный аспект, но и содержание образов-концептов, определяющих внутреннее движение текста.

Как отмечает Н. В. Володина, «концепт в литературе всегда реализован в образах. <...> При этом не всякий образ участвует в образовании концепта. Такой образ должен иметь инвариантный смысл и нести отсвет ментальности народа», <...> манифестировать знаковые явления в культуре» [8, с. 16].

Концепт «молодость» является одним из составляющих универсального концепта *возраст* в любой национальной культуре, о чем свидетельствует уже большое количество поговорок и пословиц. Анализ этого концепта посвящено немало современных исследований разного уровня [9–12].

Художественный концепт «молодость» был репрезентативным в русской литературе 1920–1930-х гг. Его появление обусловлено идеей тотального разрушения старого социального мира и построением нового общества. В 1920-е гг. концепт «молодость» является частотным в романтической поэзии. Вспомним поэму В. В. Маяковского «150 000 000», в которой он призывал «издинамитить старое», прославление им «земли молодости» в поэме «Хорошо!» (1927).

Образ молодости, для которой характерен душевный порыв к свободе, воссоздается в творчестве поэтов-романтиков 1920-х гг. Так, он является смыслообразующим в стихотворении Н. Асеева «Синие гусары», написанном к столетию со дня восстания декабристов: «*Позорней и гибельней в царстве таком, / голову выбелив, стать*

стариком» [13, с. 103]. Ритм стиха, многоголосие передают эту энергию молодости.

Молодой герой поэзии Н. Тихонова – «праздничный, веселый, бесноватый». В поэзии М. Светлова, стихах Э. Багрицкого также возникает мотив «*бездомной*», «*яростной*» молодости. В творчестве Я. Смелякова 1930-х гг. образ молодости является сквозным, при этом поэзия тридцатых отходит от романтических абстракций, создавая конкретизированный образ молодого героя-строителя новой страны.

В прозе и драматургии 1930-х гг., посвященной теме труда, также типичны образы молодых комсомольцев, рабочих, инженеров («Соть» Л. Леонова, «Время, вперед» В. Катаева, «Танкер “Дербент”» Ю. Крымова. Молоды герои известных пьес А. Афиногенова «Машенька» и А. Арбузова «Таня». Образ молодости является маркером нового в социальном и нравственном аспектах.

Итак, с одной стороны, роман Ю. Германа «Россия молодая» создавался в контексте литературы 1920–1930-х гг. о новой стране и молодых героях, с другой – он является продолжением темы становления личности в собственном творчестве писателя.

Образ молодости в его романе связан с героями из народа, царем Петром и его потешным войском, а также обликом рождающейся молодой имперской России.

Концепт «молодость» в романе Ю. Германа, естественно, сопряжен с концептом «возраст», однако, в первую очередь, молодость раскрывается как состояние души, не всегда зависящее от возраста. Молоды душой строители лодий, далеко не юные мастера Кочнев и Иван Кононович Корелин, «рыбацкая бабинька» Евдоха, престарелый и немощный владыка Афанасий.

Концепт молодости в романе Германа реализуется не только на персонажном уровне, но и осмысливается в духе

литературы 1920–1930-х гг. как метафора грандиозных преобразований в стране, совершаемых молодыми героями. И сами этапы реформ Петра Первого раскрываются в категориях детства, юности, зрелости.

В «России молодой» ощутимы переключки и одновременно своеобразный спор с романом А. Н. Толстого «Петр Первый».

В первом томе А. Толстой описывает допетровскую Русь как «нищету, холопство, безлюдье», подчеркивая предопределенность реформ Петра всем ходом исторического процесса в России: «Что за Россия, заклятая страна. Когда же ты с места сдвинешься?» [14, с. 52–53]. Мотив тотальных перемен во всех сферах русской жизни, связанный с образом молодого царя, является структурообразующим в романе Толстого.

Ядром же художественной концепции Ю. Германа является идея возвращения к утраченному былому могуществу России, прежде всего в мореплавании, военном искусстве, строительстве кораблей, научных знаний в области навигации и даже астрономии: «Много было на Руси, было да прошло, да быльем поросло» после татарского нашествия [15, т. 1, с. 30].

Уже в прологе акцентируется мысль, что «морские художества» царю нужно перенимать не у иностранцев, а у русских поморов. В московских главах окольный приказ Родия Кирилловича Полуектова читает Несторовскую летопись, как русские шли на Царьград десятью тысячами скиний, то есть кораблей древних русов. Но «морского дела старатели» и сейчас есть на Русском севере, в Архангельске, Кеми.

Обновленная молодая Россия Германа возникает в результате совместных усилий народа и «птенцов гнезда Петрова». Эти пушкинские строки являются эпиграфом к первой главе романа. Второй эпиграф-поговорка: «Не от росы урожай, а от поту» – актуализируется

в мотиве неимоверной тяжести, которая легла на народные плечи. Эпиграф к первой части: «Избавь меня от хищных рук/ И от чужих народов власти» из «Преложения псалма 143» М. В. Ломоносова [16] указывает на один из сквозных мотивов романа – засилия и корысти иноземцев, опровержения положительной роли иностранцев в окружении Петра Первого. Акцентирование этого мотива в сюжете, с одной стороны, было обусловлено атмосферой Отечественной войны, с другой – в определенной степени соответствовало социально-историческим реалиям петровского времени. Ю. П. Герман показывает уверенность молодого царя, что иностранцы – военные советники, купцы, моряки – верные друзья России, которые помогут избавить ее от невежества. Петр в романе сердится на любые жалобы, считая это русским «чужебесием». И лишь во второй книге повзрослевший царь начинает понимать, что иностранных друзей у России немного.

Мотив молодости как вариант инициации заявлен уже в прологе романа, когда рыбацкая артель впервые выбирает первым кормщиком-вожаком Ивана Рябова. Вопросы деда Мокия, передающего руководство артели: «Ведомо ли тебе...?», – являются испытанием профессиональных умений и человеческих качеств нового кормщика. В первой главе романа этот мотив будет продолжен в истории потешного войска царя Петра и батальи на Плещеевом озере. Герман подчеркивает молодую удаль и веселое озорство потешных, «нептуновы забавы», потешные водные бои на первых построенных маленьких кораблях с гордыми названиями «Марс» и «Нептун» и одновременно изучение ими начал точных наук, обретение знаний навигации, географии, астрономии.

Итогом потешных боев, которые сопровождалось человеческими жертвами, становится осознание молодыми героями – Сильвестром Ивлеевым,

Федором Апраскиным, что настала пора строить настоящие корабли: «Что ж, кончилась наша юность... Было детство, когда потешными стреляли из палок. Было и отрочество, когда находили мы счастье в звуках мушкетной пальбы. Юность с потешными штурмами и барабанным боем, с постройкой кораблей здесь – миновала навсегда. Не нужны нам более мушкеты и пищали, выструганные из палок. Озеро наше хорошо было для детских забав...». Царь Петр начинает понимать, что «флот его – не флот, что море его – не море, что корабли его – не корабли. Переяславское наше озеро веселило и радовало государя, покуда видел он в нем океан. Нынче же видит он в нем всего лишь лужу» [15, т. 1, с. 58].

В романе А. Н. Толстого поездка царя в Архангельск была неожиданной и была подсказана Лефортом по просьбе голландцев, которые хотели получить благоприятные условия для торговли. Поездка Петра в Архангельск у Германа была predeterminedена путешествием на Русский север Ивлеева, который привез на Плещеево озеро настоящих мастеров корабельного дела, его рассказами о северянах-мореплавателях, знакомством с древними русскими документами «по корабельному делу».

В повествовании о начале строительстве флота на архангельских верфях, о первых столкновениях в Северном море со шведами автор подчеркивает молодую жизненную силу повзрослевших героев, еще не совсем простившихся с юностью. Особенно отчетливо это проявляется в облике Петра и его восприятии северянами. Иван Рябов не признает батюшку-царя в «длиннущем малом, на вид годов двадцати пяти, без шапки, с темными вьющимися волосами» и с расстегнутой у шеи рубашкой, который, «с толком, не торопясь» подает команды на струге, часто смеется, шутит, подставляет подножку «исполненному величия» свитскому, которого Рябов принял

за монарха: «Какой же это царь? Нет, братие, это не царь! Таковы цари не бывают!» [15, т. 1, с. 144, 146]. Потом он узнает ближе «царя-шкипера», который с вниманием и блеском в глазах будет слушать рассказы Рябова об особенностях мореплавания на Белом море.

Автор эмоционально комментирует эпизод пушечных учений, Петра, с «загоревшимся юным веселым лицом» отдающего команды, неосторожное обращение с порохом, от чего яхта могла взлететь на воздух: «Но бог миловал Петра Алексеевича, не наказывал за бестолочь, за неумение, за молодость» [15, т. 1, с. 168]

В повествовании о царе Петре мотив взросления связан с эволюцией сознания героя – от увлечения строительством флота до понимания необходимости коренных преобразований в России: «Многое иное нам не менее надобно: художества воинские, марсовы, пушки добрые, корабли строить надобно килевые, военные, науки математические тоже знать <...> О том думаем, какой великий прибиток может быть государству, коли люди, подобные тем, что с нами на яхте матросами шли, истинные знания получают <...> Школы, чтобы докторское, врачевательское искусство там учили, чтобы фортификацию, и рудное дело, и как железо выправлять, и строение домов, и крепостей строение» [15, т. 1, с. 242–243].

Читатель узнает, что Петр ночью изучает беломорскую лоцию и читает летописи о морских походах русов, которые варягов «судовому художеству дружелюбно учиша» варягов [15, т. 1, с. 242]. (Федор Апрашкин с Сильвестром Ивлевым осваивают геометрию. Вместо потешных сражений устраиваются военные маневры, которые тот же Апрашкин оценивает как «зело полезную» науку.)

Мотивы молодости и взросления в романе сопрягаются с сюжетными мотивами испытаний, мужества, стойкости, верности, которые связаны как с

историей героев из народа – таможенника Афанасия Крюкова, ложно обвиненного в коррупции и разжалованного, Ивана Рябова, пережившего монастырскую тюрьму, голод и цингу на строительстве верфи, злключения на шведском корабле, четырехлетнюю зимовку на острове, тюрьму, беглого Мовчана, мечтающего о свободе народа и, не смотря на опасность для жизни, передавшего князю-кесарю Ромадановскому челобитную о притеснениях воеводы Прозоровского, Кузнеца-старообрядца, ждавшего конца света и ставшего мастером пушечного дела, так и деятельностью молодых государственных мужей – Федора Апраксина, Сильвестра Ивлеева, потешного Якимки Воронина, ставшего настоящим мореходом.

Мотив испытаний проецируется на судьбу русского государства в борьбе за независимость России на севере, за выход на Балтику и на участь народа, подневольным, жертвенным и героическим трудом которого строилась новая Россия. Социально-классовые конфликты занимают значительное место в повествовании, при этом по мере развития сюжета противостояние народа и власть имущих обостряется, и в финале романа эти коллизии не разрешены.

Если в первой части романа мотив испытаний находит воплощение в первую очередь в истории Ивана Рябова, поручика Крыкова и других героев, то уже в рассказе о строительстве верфи купца Баженова автор уделяет большое внимание описанию тяжелого положения русского народа и самоедов, коренных обитателей тундры, которых силой забирают на стройку, изображению протестных настроений. Беглый Мовчан рассказывает о Разине, просит у Крыкова оружие, собирается поднимать людей на восстание: «Придет время – ударим сполох» [15, т. 1, с. 353].

С развитием повествования роль мотива испытаний возрастает, что придает роману черты приключенческого жанра.

Это ощутимо в истории возвращения после четырехлетней зимовки на Груманте (Шпицбергене) рыбаков, которых считали погибшими, в рассказе о том, как Иван Рябов специально нанимается лоцманом на шведский военный корабль, замаскированный под торговое судно, чтобы посадить его на камни. Для этого ему приходится притворяться корыстолюбцем и не раскрывать себя даже перед своим воспитанником Митенькой. Чудесное спасение кормщика, его жизнь у самоедов также соотносится с жанром романа приключений.

Осада Архангельска шведами стала первым всенародным испытанием для героев «России молодой». Ю. Герман показывает массовый героизм, стойкость северян, их сплоченность в борьбе и трусость окружения воеводы Прозоровского, готового с почестью встретить шведов.

Вторым тяжелейшим испытанием и для народа, и для царя Петра стало строительство сухопутного пути от Белого моря до Онежского озера, который получил название «осударева дорога». По заболоченным лесам в течение примерно трех недель не только шли пешие и конные войска, но и волоком тащили суда, которые должны были участвовать в битве со шведами [17].

На этом пути «народишку схоронили – не перечеть» [15, т. 2, с. 369], из-за тяжелых условий армия стала вдвое меньше, чем вышла в поход: «Люди дрогли, мокли, болели, умирали» [15, т. 2, с. 380]. Мужики, которые по пояс в болотной жиже рыли канавы, бежали. И тогда царь «для острастки» велит повесить двух мужиков. Узнав, что окрестные мужики рубят корабельные дубовые леса, Петр говорит Ивлееву: «Прикажу на каждые пять верст виселицы ставит, тогда, я чай, подумают, прежде чем за топор браться» [15, т. 2, с. 377]. При этом жестокость Петра осмысливается как суровая необходимость. Оправдание в «России молодой» жестокости как неизбежности, тяжелой государственной

необходимости во имя будущего проецируется на исторические обстоятельства конца 1920–1930-х гг. и на Великую Отечественную войну.

В «России молодой» выявляются переклички с романом М. М. Пришвина «Осударева дорога», фабульный сюжет которой связан со строительством Беломорско-Балтийского канала (1933) там, где пролегла «осударева дорога» (1702).

Главу, посвященную пешему походу, Ю. Герман назвал «осударев путь». Конкретное лексическое значение – *дорога* как передвижение от одного места до другого приобретает символическую окраску – историческое движение, русский путь. Непреложность исторических преобразований подчеркивают и другие заголовки: «Быть походу!», «Нерушимое решение». «Осударев путь» сам царь Петр воспринимает не только как дело государственной важности, но и как этап зрелости в его судьбе. Накануне выступления он «с грустной улыбкой» вспоминает прошлое, ушедшую «юность нашу», Переславль, потешные бои на озере», уже умершего Гордона. А автор-повествователь корректирует восприятие героя: «Все помолчали немного, потом молодость взяла свое, вновь начался хохот, пошли шутки» [15, т. 2, с. 360]. И адмирал Крюйс называет Ивлева и Апрашкина «молодыми братьями».

Мотив испытаний, сопряженный с противостоянием России и Швеции, Востока и Запада представлен в «России молодой» не только как военное столкновение, но и как конфликт двух типов сознания. В первой части романа он раскрывается в личностном аспекте: Крюков и майор Джеймс, полковник Снин и Гордон, Рябов и шкипер Уркварт.

Влияние Великой Отечественной войны не могло не сказаться на принципах изображения персонажей-иностранцев – негоциантов, обирающих русских купцов, и скупающих пушнину и другие товары за бесценок, расплачивающихся фальшивым серебром, а также тех, кто

волей молодого царя, считавшего в юности, что иноземцы помогут победить русское невежество, поставлен на государственные должности в России и кто также думает лишь о собственной выгоде. Но вместе с тем в романе изображены и иностранцы, честно служившие новой родине – исторические личности, такие, как сподвижник Петра шотландец Патрик Гордон, строитель Новодвинской крепости немецкий инженер Егор Резен, норвежцы капитан Памбург и адмирал Корнелий Крюс, который накануне пешего похода скажет царю: Я лъщу себя надеждой, что когда главные части флота будут на Балтике <...> мне удастся послужить России <...> Я надеюсь также, что многое дурное, к сожалению, слышанное мною об иностранцах, рассеется со временем» [15, т. 2, с. 361].

Испытания не ломают героев романа. Победа над шведами воспринимается как торжество молодых сынов Отечества. «Петр веселый, молодой, словно в давно минувшие дни строения переславского потешного флота», встречает победителей крепости Орешек [15, т. 2, с. 401].

В эпилоге показаны благополучные судьбы героев из народа, «знатных по годности», уже не молодых по возрасту, но еще полных сил и молодой энергии, на смену которым приходят их выросшие дети.

На последних страницах романа описывается почетный визит в Данию русской эскадры с молодыми навигаторами, среди которых был и сын Ивана Рябова. Бывшая владычица морей – английская эскадра отступает перед «величием и мощью Балтийского флота» молодой России [15, т. 2, с. 494].

Но исторический оптимизм и изображение благополучных судеб главных героев романа «Россия молодая» в эпилоге соотносятся с остро-критическим взглядом автора на социальные проблемы петровского времени, о чем свидетельствует эпизод встречи Ивана Рябова с колодником-бунтарем Мовчаном.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Файнберг Р. И.* Юрий Герман: критико-биографический очерк. Л.: Советский писатель, 1965. 264 с.
2. *Файнберг Р. И.* Юрий Герман. Критико-биографический очерк. 2-е изд. Л.: Советский писатель. Ленингр. отд-ние, 1970. 367 с.
3. *Файнберг Р. И.* Юрий Герман: вступ. ст. // Герман Ю. П. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1975–1976. Т. 1. С. 3–34.
4. *Левин Л. И.* Дни нашей жизни. Книга о Юрии Германе и его друзьях. М.: Советский писатель, 1984. 464 с.
5. *Сибирцева Е. И.* Война в повести Юрия Германа «Операция «С Новым годом!»» и в фильме Алексея Германа «Проверка на дорогах» // Вестник ВГИК. 2012. № 12–13. С. 117–130.
6. *Фесенко Э. Я.* Онтологические мотивы в повести Юрия Германа «Студеное море» // Запечатленная Победа: ключевые образы, концепты, идеологемы. (Литературные события и феномены XX века): материалы Междунар. конф., посвящ. 70-летию окончания Второй мировой войны. СПб. – Воронеж, 2016. С. 65–70.
7. *Гаспаров Б. М.* Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М.: Наука: Восточная литература, 1993. 304 с.
8. *Володина Н. В.* Концептосфера русской литературы. Череповец: ЧГУ, 2019. 185 с.
9. *Литвиненко Ю. А.* Концепт возраст в семантическом пространстве образа человека в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2006. 256 с.
10. *Назарьева Ю. С. (Коновалова Ю. С.)* Способы экспликации концепта «молодость» в этнокультурном аспекте // Вестник ВГАСУ. Воронеж, 2009. № 2 (12). С. 68–77.
11. *Пинтова А. А.* Концепты OLD/YOUNG и СТАРЫЙ/МОЛОДОЙ в английской и русской языковых картинах мира: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. 215 с.
12. *Шепилова О. Е.* К вопросу о динамической природе концепта (на примере концепта молодость // Вестн. Северо-Восточного гос. ун-та. 2015. № 23. С. 38–42.
13. *Асеев Н. Н.* Стихотворения / авт. послесл. и примеч. В. И. Мильков. М.: Советская Россия, 1983. 272 с.
14. *Толстой А. Н.* Петр Первый // Толстой А. Н. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 1. М.: Правда, 1972. 341 с.
15. *Герман Ю. П.* Россия молодая. Исторический роман в 2 книгах. М.: Светотон, 1994. Т. 1. 542 с.; Т. 2. 494 с.
16. *Ломоносов М.* Преложения псалмов 1, 14, 26, 34, 70, 103, 143, 145. URL: <https://azbyka.ru/fiction/prelozheniya-psalmov-lomonosov-mikhail> (дата обращения: 20.09.2022).
17. *Кротов П.* Осударева дорога 1702 года: пролог основания Санкт-Петербурга. СПб: Историческая иллюстрация, 2011. 158 с.

REFERENCES

1. Faynberg R. I. *Yuriy German: kritiko-biograficheskiy ocherk*. Leningrad: Sovetskiy pisatel, 1965. 264 p.
2. Faynberg R. I. *Yuriy German. Kritiko-biograficheskiy ocherk*. 2-e izd. Leningrad: Sovetskiy pisatel. Leningr. otd-nie, 1970. 367 p.
3. Faynberg R. I. Yuriy German: vstup. st. In: German Yu. P. *Sobranie sochineniy*. In 6 vols. Moscow, 1975–1976. Vol. 1, pp. 3–34.
4. Levin L. I. *Dni nashey zhizni. Kniga o Yurii Germane i ego druz'yakh*. Moscow: Sovetskiy pisatel, 1984. 464 p.
5. Sibirtseva E. I. Voyna v povesti Yuriya Germana “Operatsiya ‘S Novym godom!’” i v filme Alekseye Germana “Proverka na dorogakh”. *Vestnik VGIK*. 2012, No. 12–13, pp. 117–130.
6. Fesenko E. Ya. Ontologicheskie motivy v povesti Yuriya Germana “Studenoe more”. In: *Zapechatlennaya Pobeda: klyuchevye obrazy, kontsepty, ideologemy*. (Literaturnye sobytiya i

- fenomeny XX veka). *Proceedings of International conference, dedicated 70th anniversary of the end of World War II*. St. Petersburg – Voronezh, 2016. Pp. 65–70.
7. Gasparov B. M. *Literaturnye leytmotivy. Ocherki po russkoy literature XX veka*. Moscow: Nauka: Vostochnaya literatura, 1993. 304 p.
 8. Volodina N. V. *Kontseptosfera russkoy literatury*. Cherepovets: ChGU, 2019. 185 p.
 9. Litvinenko Yu. A. Kontsept vozrast v semanticheskom prostranstve obraza cheloveka v russkoy yazykovoy kartine mira. *PhD dissertation (Philology)*. Omsk, 2006. 256 p.
 10. Nazaryeva Yu. S. (Konovalova Yu. S.) Sposoby eksplikatsii kontsepta “molodost” v etnokulturnom aspekte. *Vestnik VGASU. Voronezh*, 2009, No. 2 (12), pp. 68–77.
 11. Pintova A. A. Kontsepty OLD/YOUNG i STARYY/MOLODOY v angliyskoy i russkoy yazykovykh kartinakh mira. *PhD dissertation (Philology)*. SPb., 2009. 215 p.
 12. Shepilova O. E. K voprosu o dinamicheskoy prirode kontsepta (na primere kontsepta molodost. *Vestn. Severo-Vostochnogo gos. un-ta*. 2015, No. 23, pp. 38–42.
 13. Aseev N. N. *Stikhotvoreniya*. Afterword and notes by V. I. Milkov. Moscow: Sovetskaya Rossiya, 1983. 272 p.
 14. Tolstoy A. N. Petr Pervyy. In: Tolstoy A. N. *Sobranie sochineniy*. In 8 vols. Vol. 1. Moscow: Pravda, 1972. 341 p.
 15. German Yu. P. *Rossiya molodaya. Istoricheskiy roman v 2 knigakh*. Moscow: Svetoton, 1994. Vol. 1. 542 p.; Vol. 2. 494 p.
 16. Lomonosov M. Prelozheniya psalmov 1, 14, 26, 34, 70, 103, 143, 145. Available at: <https://azbyka.ru/fiction/prelozheniya-psalmov-lomonosov-mixail> (accessed: 20.09.2022).
 17. Krotov P. *Osudareva doroga 1702 goda: prolog osnovaniya Sankt-Peterburga*. St. Petersburg: Istoricheskaya illyustratsiya, 2011. 158 p.

Пономарева Татьяна Александровна, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX–XXI вв., Московский педагогический государственный университет

e-mail: taponomareva@mail.ru; ta.ponomareva@mpgu.su

Ponomareva Tatiana A., ScD in Philology; Professor, Russian Literature of the XX–XXI Centuries Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: taponomareva@mail.ru, ta.ponomareva@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 24.09.2022

The article was received on 24.09.2022

УДК 821
ББК 83

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-30-38

МИФОЛОГЕМА «ДРЕВО» И ЕЕ ОБРАЗНОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Р. Х. Шаряфетдинов, Л. А. Трубина

Аннотация. В статье проведено научное рассмотрение мифологический символизм как образа Древа (Мирового, Жизни, Рода), так и различных видов деревьев в контексте мифологии и верований татарского народа и их отображения в произведениях татарской литературы XX–XXI в. Многообразные виды деревьев представляются неотъемлемой частью мифологии природного мира. Авторами проведен анализ символики образов Тополя, Липы, Ивы, Рябины, Лиственницы, Дуба, Березы и др. и выявлена их символика и функции в художественных произведениях. Результаты исследования представляются значимыми как в перспективе дальнейшего сравнительно-сопоставительного изучения фольклора и литературы, так и мифопоэтики татарской литературы в целом.

Ключевые слова: татарская литература, образ, мифология, Древо, виды деревьев, мифопоэтика, современная татарская проза.

Для цитирования: Шаряфетдинов Р. Х., Трубина Л. А. Мифологема «Древо» и ее образное воплощение в татарской литературе // Наука и школа. 2022. № 6. С. 30–38. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-30-38.

TYPES OF TREES IN THE MYTHOLOGICAL DISCOURSE OF MODERN TATAR LITERATURE

R. Kh. Sharyafetdinov, L. A. Trubina

Abstract. The article presents an academic review of the mythological symbolism of both the image of the Tree (World, Life, Genus) and various types of trees in the context of the mythology and beliefs of the Tatar people and their display in the works of Tatar literature of the XX–XXI century. Diverse types of trees seem to be an integral part of the natural world

© Шаряфетдинов Р. Х., Трубина Л. А., 2022



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

mythology. The authors analyze the symbolism of images of Poplar, Linden, Willow, Rowan, Larch, Oak, Birch and other trees, and their symbolism and functions in works of art are revealed. The results of the study are significant both in the perspective of further comparative study of folklore and literature, and the mythopoetics of Tatar literature in general.

Keywords: Tatar literature, image, mythology, image of a Tree, types of Trees, mythopoetics, modern Tatar prose.

Cite as: Sharyafetdinov R. Kh., Trubina L. A. Types of Trees in the mythological discourse of modern Tatar literature. *Nauka i shkola*. 2022, No. 1, pp. 30–38. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-30-38.

Мифологический мотив Древа – один из центральных традиционных символов в культуре и мифологии многих народов мира [1, с. 121–138] и Урала, Прикамья и Среднего Поволжья [2, с. 83], представляется своеобразным центром священного пространства и выполняет функцию посредника между космосом и человеком [3, с. 396–406] и, олицетворяющийся в народной культуре, являлся объектом обращения людей [1, с. 123]. Символика Древа связана с жизнью и Космоса, и народов, в представлении которых оно часто эквивалентно символу бессмертия. Во взаимосвязи в национальной культуре мотива Древа с пространством, жизнью рода и человека, древними верованиями выявляются традиционные и частотные значения: Мировое Древо, Древа Жизни, Рода.

Мировое дерево, фигурирующее в фольклоре татарского народа [4, с. 474], тюркских эпосах [5, с. 49], по представлениям татарского народа, это дерево, «особенно высокое, по представлению гуннов, считалось связующим средством с главным божеством Тенгриханом, жившим на небе, и почиталось, как сам Тенгри, а языческие обряды, посвященные Тенгрихану, совершались возле этого дерева» [6].

Говоря о космогонических воззрениях татар, следует отметить, что мотив Древа жизни – один из самых распростра-

ненных в тюркской культуре в общем и в Среднем Поволжье, Прикамье, Приуралье и т. д. в частности. Обладающее вертикальной формой, Древо в мифологическом понимании воспринималось как модель Мира и во многих культурах делилось на три сакральные зоны по вертикали: корни – подземный, нижний мир – подземелье, преисподняя; ствол – срединный мир – земля; ветви (крона) – небесный мир – Небо, в которые входило и представления о времени (дне и ночи, утре и вечере, зиме и лете и т. д.), истории (прошлом, настоящем и будущем). С помощью Мирового древа образно определяется и род, генеалогия человека, где ствол древа – род человека, корни – предки, ветви и крона – потомки и будущие поколения). В современном татарском художественном искусстве данный мотив нашел отражение в термине «*шәжәрә*» – изображении *древа рода* человека в виде раскадистого дерева, на ветвях которого изображены все известные предки. Такого рода изображения в культуре татар является, по сути, зафиксированным на бумаге путеводителем в историю семьи и рода и реликвией, передававшейся из рук в руки.

Отражением мифологических представлений о мировом древе, на кроне которого с рождением человека «появляется лист с его именем», становится выражение «упал его [человека] листок», предвещающее скорую смерть

человека. Когда остается сорок дней до смерти, листочек «падает на землю желтым цветом», данный мотив отражен также и в Сурах Корана [7, с. 141]. В рассказе Р. Мухамадиева «Тишина» определяются образы *предков и родителей* – корни, и потомков, детей – листков на дереве: «Здесь, в родном гнезде, на родимой земле, деды и прадеды жили, продолжали свою жизнь в детях, понимаешь ты? И стоял отчий дом, были крепки духом дети его, потому как здесь вот, в этой земле, корни наши, и мы станем вашими корнями, когда в землю уйдем... А если корни в одном месте, а ветви все подчистую сорваны да по сторонам раскиданы, и ни один зеленый листочек над корнями не прошелестел – кому от этого хорошо?» (пер. М. Числова) [8, с. 148].

Священное дерево – символ благополучия и безопасности страны, по преданию оно могло исцелять больных, помогать неимущим, охранять от засухи, питать растения и землю, из-за чего существовал строгий запрет на отламывание даже ветки этого дерева, а того, кто это сделает, дерево наказывало, подвергало различным испытаниям и даже умерщвляло. В ритуальной народной практике выявляется обращение к богествам, располагавшимся на ветвях *священного дерева*, которым приносили жертвы, сообщали о своих проблемах, просили помочь. Отголосками древних верований такого рода является то, что татарские кладбища были наполнены посаженными над могилами деревьями и, возможно предположить, существующий у татар запрет выносить с кладбища даже опавшие ветки. Так, в рассказе М. Валеева «Пока не вернешься в Землю» образ березы, посаженной у могилы человека, приобретает значение *памяти* о человеке, возвращения его: «Годы пройдут – и над его могилой будет шуметь одинокая береза-память, как бы вновь и вновь возвращая его в мир живых» (перевод автора) [9, с. 42]. Исходя

из вышесказанного, неслучайно современные татарские кладбища зачастую представляют собой рощи: с древних времен татары сажали над могилой деревья, которые, качаясь и шелестя листьями, восхваляют Аллаха, их нельзя было трогать, даже если они засыхали.

Мифологический мотив Древа находит широкое отражение в современной татарской лирике и приобретает различные значения: *источника тайн* (стихотворение А. Саттара «Одинокое дерево» (пер. И. Олениной) [10, с. 225]); *молитвенной практики* («Ивы омовение в озере вершат // Коврики молельные – кроны тополей» (стихотворение Х. Аюпа «Поправляют перышки гуси у воды...» (пер. Н. Ишмухаметова) [10, с. 353])) и др.

Традиционный мифологический мотив Древа связывается во многих произведениях с изображениями природы (стихотворение Р. Валеева «Язычник») и фольклорных праздников: в романе Ф. Сафина «На вершинах гор высоких» отображена традиция праздника листьев «между окончанием сева и сабантуем. В этот день и стар и млад спускались на поросший кустарником берег Дуная, и до вечера ели, пели, веселились» [11, с. 232].

Мотив Древа используется авторами (стихотворение И. Юзеева «Деревья, я, похоже, вам родня...» и др.) в *характеристике человека*: в повести Н. Гиматиновой «Грустить не буду...» ненадежный, «скользкий» человек сравнивается с «деревом с гнилой сердцевинной – ты от него зеленых листьев не жди» [12, с. 18] и эталона женской красоты: в рассказе Р. Мухамадиева «Открытое окно» женская красота сравнивается с кистью калины [8, с. 200] и т. д.

Знаменателен в данном контексте распространенный символизм отдельных видов деревьев в мировой культуре: *тополь* – имеет в мифологии аллегорическое значение двойственности, связанное с различными оттенками тополиного листа: ярко-зеленого со стороны

воды (луна) и темно-зеленого со стороны огня (Солнце); дуб приобретает символическое значение выносливости и долголетия, душевной и физической силы, дуб и тополь в национальной культуре приобретают также символику свободы, надежды и преемственности. Символика вечнозеленых деревьев, *ели* и *сосны*, воплощена в значениях жизненной силы, постоянства растительных сил, смены времен года и возрождения природы, благополучия. Ива – символ весны, плакучая ива часто ассоциируется с печалью и смертью, грушевое дерево – символ долголетия, лавровое дерево – символ побед, оливковое дерево – символ мира и богатства, персиковое дерево символизирует весну, обновление и плодородие. Отдельные виды деревьев становятся священными у некоторых народов: у кельтов – дуб, у скандинавских народов – ясень, в Германии – липа, в Индии – фигово дерево и т. д.

Особое значение мотива Деревя в мифопоэтике современной татарской литературы иллюстрирует частое обращение авторов к отдельным видам деревьев: *рябины* (в лирике З. Мансурова приобретает значение горя); *тополя* (стихотворение Лены Шакирзяновой «Ищу родник»); *осины* (в сказках «Чудесная осина» (пер. С. Гильмутдиновой), «Ловкий джигит» (пер. Р. Шагеевой) [13, с. 301, 473]); *сосны* (сказках «Плут и Тимер» (пер. Э. Вагапова), «Храбрый портняжка» (пер. А. Садековой), «Плотник и боярин» (пер. А. Садековой), «Недотепа» (пер. А. Бадюгиной) [13, с. 134, 145, 270, 321]), в стихотворении А. Адилы «Чам» (пер. В. Широкова) [10, с. 313] сосна приобретает значение *хозяина края, опоры земли*) и т. д.

В произведениях Ф. Муслимовой (ст. «Два дуба») и М. Юнуса (повести «Огонь горит лишь на свечах») образ дерева в общем и тополя в частности – символ родного дома, уюта, «бесхитростного, чистого, безгрешного детства», места

встреч, где «семья собиралась под тополем на вечерний чай. Как хорошо встречаться за столом! Через ветки тополя было видно, как блестят звезды на небе. <...> А под тополем разливается душистый аромат» (пер. Э. Хуснутдиновой) [9, с. 429].

Образ Липы, нашедший свое отражение как татарском фольклоре (сказка «Ремесло выручит» (пер. Р. Шагеевой), «Цыган» (пер. А. Садековой) и др.), в стихотворении И. Юзеева «Деревья, я, похоже, вам родня...» приобретает символику человека. В романе Р. Мухаммадиева «Взлететь бы мне птицей...» липе посвящаются песни [14, с. 126], в повести Н. Гиматдиновой «Грустить не буду...» дерево «омолаживает, придает силы» [12, с. 9].

Ива в произведениях современной татарской литературы часто приобретает различные, порой противоположные значения: как *счастья* (стихотворение Н. Сафиной «Ива счастья» и др.), так и *печали, слез* (стихотворение Р. Зайдуллы «Скользят над Иком тени в поздний час...», «На могиле отца»; стихотворение Р. Файзуллина «Что за дума тайная у этого обрыва?»); стихотворение Ф. Яхина «День печали»). Изображение ив за окном в рассказе Р. Зайдуллы «Дитя» символизируют *тягостное состояние* героини: «Смеркалось. За окном угадывался силуэт постриженной ивы. Она была похожа на птицу без крыльев, что тщетно рвется в небо и стонет от своего бессилия...» [11, с. 170].

В рассказе Р. Зайдуллы «Сова под дождем» ивы называются неотъемлемой частью татарского кладбища: «Выходя из ворот, я обернулся посмотреть на дядину могилу. Там, касаясь серыми крыльями кладбищенских ив, тяжело поднималась в небо безобразная сова» [11, с. 164]. Образ корней Ивы в стихотворении Р. Зайдуллы «...Вырвались на свет...» становятся символами, которые, по мнению Д. Ф. Загидуллиной, можно интерпретировать как индивидуум или

поколение людей, вышедших с революционными идеями раньше времени, или символа молодого поколения, спешащего и не готового ждать наступления соответствующих условий, а и в другом стихотворении автора, «Пятница», уход вечнозеленого дуба – символ религии, Родины, человека.

Рябина в тюркской культуре – дерево-прародитель, покровитель отдельных племен – могло выступать как оберег для детей. В пьесе «Летний иней» А. Камалиева рябина в песне «Плач брошенной рябины» символизирует состояние отчаяния и безнадежности главного героя, Зуфара, раздавленного несчастьем. Кроме того, данный образ используется в сравнении с красотой женщины (ст. Н. Арслана «Глядя на тебя» [10, с. 131]).

Мотив старой священной лиственницы как отголосок древних, языческих верований татарского народа – дерева, к которому обращались и приносили жертвы, нашел отображение в рассказе И. Абузязова «Последняя лиственница среди лип, первая лиственница среди берез» (2006), где описано долгое время бытовавшее в культуре народа особое отношение к данному дереву, как «заступнице женщин и девушек», достаточно детально описана также связанная с этим обрядовая практика: «если хочешь забыть все, что было с тобой до сих пор, завяжи на обломанной ветке платочек» [15, с. 120]. Схожее значение *поддержки* мы находим и в стихотворении Р. Рахман «Бесцветные дни», и рассказе Р. Мухаммадиева «Марш жуликов» (2010), когда герой произведения Ирфан, который «отошел чуть в сторону и стоял, прислонившись спиной к гигантской сосне, в задумчивости обнял баян. Показалось, что он ищет у сосны поддержки и опоры» (пер. М. Валишевой) [8, с. 265].

Центральное место в произведении А. Хасанова «Тайна старого дуба» занимает образ величественного дуба, который «стоял на значительном расстоянии от лесной дороги, в самой чаще <...> Он

был настолько высок, что, как мне казалось, пронзал верхушкой небо. А толщина! Кора на стволе была бугристая, каждый бугор – величиной с шапку, а в кроне слышался таинственный шум» (пер. Г. Хасановой). Дуб, на который забрался главный герой, открывает ему лес: «виднелся как на ладони. <...> Ведь мы видим его только снизу, сквозь деревья. Но сверху... Какой же он красивый! Образ леса, который я увидел тогда с вершины дуба, запечатлелся в моей жизни на всю жизнь». Созерцание леса, восторг, переполняющий душу главного героя, желание «прожить на земле тысячу лет, высота [дуба] пробудила высокие стремления», заставили его «поздороваться с лесом и разговаривать с ним как с живым существом» [11, с. 47–48].

Дуб занимает значимое, если не центральное, место в жизни главной героини, Нагимы-апы: дерево соединяет ее с избранником, Нагимом, поэтому она попросила не рубить его. Если Лес давал старушке силу жить, Дуб остался и после ее смерти, став символом *памяти* о ее любви, молодости, «могучая крона дуба свято берегла место ее встреч с возлюбленным» [11, с. 51]. Дуб в произведении А. Хасанова приобретает значение связующего звена человека с природой и лесом, а для главной героини является символом жизни, юности и настоящей любви.

Так же как в лирике Сулеймана, где образ Дуба символизирует как сильного человека («Дуб среди травы»), так и нацию («Каждое существо живет по-своему...»), в современной татарской прозе Дуб часто используется в характеристиках *силы, мощи и возраста* человека: в рассказе Р. Зайнуллы «Щтапан» главный герой, Степан Петрович, сравнивается с Дубом, дерево здесь – символ здоровья, крепости человека [12, с. 167], а в романе Р. Мухаммадиева «Взлететь бы мне птицей...» кора столетнего дуба напоминает герою (Рафаэлю) морщины на лбу его деда Масалима [14, с. 10].

В историческом романе Р. Зайдуллы «Тимер Буга» образ треснувшего от удара молнии столетнего дуба, у которого закалывались языческие жертвенные животные, символизировал связь с Небом, этот дуб, соединяющий их с Тенгри, после принятия народом Ислама «пал под ударом небесной кары» [16, с. 285]. В поэме Р. Зайдуллы «Мое прощание с некоторыми вещами», в части «Пятница», поэт сравнивает переживания лирического героя с уходом «вечно зеленого дуба», образ которого может интерпретироваться по-разному: как религия, родина, сильная личность. Здесь данный образ, по мнению Д. Ф. Загидуллиной, входит в ассоциативную связь с образом мечети, разрушение которой, наряду с разрушением надгробных камней, уничтожением арабографических книг, обозначает истребление исторической памяти [17, с. 158].

Образ Березы – «наиболее распространенный общий символ для народов, населяющих Урало-Поволжский регион» [18, с. 32–48] – приобретает в культуре различные значения: у русского народа – символ родной земли и женской красоты; у марийцев – олицетворяет сына, у удмуртов – юношу, у чувашей ассоциировалась с женщиной; у мордвы – покровительствовала браку, семье, плодородию. В татарской народной поэзии береза – символ красивой, стройной девушки и молодости, совместной жизни [19, с. 135], встречается в тюркской мифологии [20, с. 94–96], фольклоре [21, с. 8], сказках («Хлебный дождь» (пер. А. Бадюгиной), «Адлар» (пер. А. Бадюгиной), «Три охотника и один рыбак» (пер. А. Садековой), «Путешественница» (пер. Р. Сабирова) [13, с. 357, 443, 467, 471], дастанах, и произведениях татарской литературы XX века (М. Шабаев, Х. Аюп, Р. Миннуллин, Р. Харис и др.).

Особое место в данном ключе имеют в противовес каноническим представлениям Ислама сохранившиеся, к примеру, у башкир Челябинской, Курганской

областей элементы культа поклонения березе, что нашло отражение как в обрядах обращения бесплодных женщин с просьбами о ребенке, так и в посадке березы на могиле в память умершего предка.

Для татар Береза несет в себе символику человеческой жизни от рождения до смерти, печали. Неслучайно березы в большом количестве сажают на кладбищах, а не около домов. Подобные значения мы находим в творчестве Г. Исхаки, Г. Тукая, Ф. Бурнаша, Р. Файзуллина и др.

Образ Березы широко распространен в современной татарской лирике, где приобретает различные значения: *тоски, грусти* (стихотворение А. Адила «Березка с берегов Зая», стихотворение Р. Закирова «Глубокие следы» (пер. Л. Газизовой) [10, с. 259], стихотворение А. Маликова «Прохожу по твоим следам»; стихотворение Сулеймана «Безмолвная река и старое кладбище», лирике Р. Миннулина); *трудностей* (стихотворение Х. Аюпа «Книга поэзии»); *близости к природе* (стихотворение Р. Валеева «Язычник»); *света* (стихотворение Р. Зайдуллы «На могиле отца»; *красоты* (стихотворение М. Мирзы «Что стало с человеком?»); *творчества* (стихотворение Р. Рахман «Апрельское стихотворение»); *одиночества* (стихотворение М. Файзуллиной «Одиночество»); *обмана* (стихотворение Лены Шакирзяновой «Жалоба»); *нации* (стихотворение Ф. Сафина «Приближается снежное облако») и др.

Образ Березы в стихотворении Х. Туфана «Белая береза», в композиционном плане представляющим собой диалог главного героя (Хайбуллы) с белой березой, является художественным элементом как стилизации под народные песни, лиризма, также связан с трагедией гражданской войны, изображения повешенного на березе лирического героя. Образ Березы приобретает значение поддержки, помощи для вернувшегося в родную деревню и не нашедшего там

своего родного дома главного героя повести Р. Мухамадиева «Наличники» Гилемхана, который «стоял, прислонившись к стволу старой березы», здесь образ березы приобретает значение памяти, семейной истории: «эта береза была из тех, котрые принес и посадил у забора отец, еще совсем молодой мужчина...», и «эти березы хранят тепло рук отца» (пер. А. Ячменева) [8, с. 278].

В татарской литературе образ Березы традиционно приобретает символику женской красоты. Так, в рассказе Г. Исхаки «Барышня Халима» читаем: «Красивые березы были как изумруд со своими зелеными листьями, своими круглыми-круглыми, зелеными-зелеными, своими обвисшими плодами, своею жемчужиною росую на гроздях. Они, как собирающиеся замуж красавицы, одева-ясь-наряжаясь, как ожидающие своего суженного девушки, стояли без волнения» [22, с. 16]. Такого рода символика Березы обнаруживается также в стихотворениях Р. Валеевой «Береза помнит», М. Аглямова «Рассказывает береза» и др.

Мифологический образ Березы – неотъемлемый элемент изображения красоты природы родной земли. Как отмечает Д. Ф. Загидуллина, Белая береза в стихотворении Зульфата «Береза в инее» хоть и приобретает значение места упокоения, символизирующего надежды и непреходящих ценностей, но «имеет значение «хаоса, хаотичного состояния мира»: березы не могут остановить метель» [23, с. 14]. В романе Р. С. Мухамадиева «Взлететь бы мне в небо...», березовая роща – самое красивое место в округе, деревья, которых жалко герою романа, ведь «выруби эти березы – и лес оголится, осиротеет» [14, с. 40], березовая роща была не только

«украшением деревни», но и местом встреч и расставаний с родной землей: «сколько поколений она, грозно шелестя листьями, провожала в дорогу и встречала приезжих» [14, с. 50]. Существование старых деревьев сравнивается в романе с жизнью пожилого человека («он сравнивал себя с этими старыми березами, его морщины и впрямь похожи на их кору»), так старые березы, которым «осталось, видимо, пять-шесть лет жизни. В этом мире никто и ничто не вечно. А так [после их вырубки] они хоть кому-нибудь пойдут на пользу. Обогреют. Будет больше пользы, чем когда сгниют или высохнут» [14, с. 41]. Кроме того, Береза – любимое дерево главного героя романа [14, с. 140].

Таким образом мифологический мотив Древа с центральными значениями Мирового Древа, Древа Жизни, Древа Рода в общем и изображение различных видов деревьев (Дуб, Тополь, Ива, Липа, Лиственница, Береза и др.) наделены в национальной литературе особой поэтической и мировоззренческой силой и являются традиционными в классической татарской литературы и произведениях современности. Художественное отображение различных видов деревьев обнаруживает как общую между собой символику (родной земли и дома, рода и жизни/смерти, нации и исторической памяти, красоты природы и человека), так и частные значения: рябина – прародитель, ива и береза – грусть и печаль, сосна – хозяин края, опора земли, дуб – здоровье и возраст человека и др. Обращаясь в творчестве к мифологическому мотиву Древа и его отдельных видов современные татарские авторы сквозь призму фольклорно-религиозных воззрений народа в том числе раскрывают проблемы нашего времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фрэзэр Д. Д. Золотая ветвь. Исследования магии и религии / пер. с англ. М.: АСТ, 1998.
2. Обьеденнов М. Ф., Корепанов К. И. Человек в искусстве Урала, Прикамья и Среднего Поволжья. Уфа, 2001.

3. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. С.А. Токарев. М.: НИ «Большая Российская энциклопедия», 2000. Т. 1.
4. Татар халык табышмаклары / Кереш мәкалә һәм аңлатмалар белән жиючысы һәм төзүчесе Н. Исәнбәт. Казан: Таткитнәшр., 1970.
5. Башкорт халык ижаты, 2 китап. Өфә: Башкорт. кит. нәшрю, 1973. б. 49.
6. *Шаряфетдинов Р. Х.* Трансформация коранического сюжета об Иосифе Прекрасном в поэме Кул Гали «Кысса-и Йусуф»: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.02. М., 2009.
7. *Султангареева Р.* Семейно-обрядовый фольклор башкирского народа. Уфа, 1998.
8. *Мухамадиев Р.* Свои люди. Избранное. М.: Дружба литератур, 2012.
9. Татарская литература без границ / [сост.: А. Мушинский, Л. Шаех]. Казань: Татар.кн. изд-во, 2017.
10. Татарская поэзия [Текст] / [сост.: Л. Р. Газизова и др.]. (Из века в век. Поэзия народов кириллической азбуки). М.: МАГИ «Из века в век», 2012.
11. Полуденный закат: Современная проза татарских писателей / пер. с татар. Г. Хасановой. Казань: Татар. книж. изд-во, 2006.
12. Проза татарских писателей. С востока свет: повесть, рассказы, эссе / Н. Гиматдинова повесть «Грустить не буду...» / пер. с татар. Г. Хасановой. Казань: Татар. кн. изд-во, 2019.
13. Татарское народное творчество: в 15 т. Т. 3. Бытовые сказки. Казань: Магариф, 2009.
14. *Мухамадиев Р. С.* Взлететь бы мне птицей... Роман / пер. с татар. Р. Фаткуллиной. М.: Голос-Пресс, 2008.
15. *Абузяров И.* Концерт для скрипки и ножа в двух частях: сборник. М.: Э, 2017.
16. *Зайдулла Р. Р.* Тимер Буга (пер. Ф. Фаиза) // Зайдулла Р. Р. Меч Тенгри: рассказы, повести, эссе, заметки / [пер. с татар.; авт. предисл. А. Мушинский]. Казань: Татар. кн. изд-во, 2016.
17. *Загидуллина Д. Ф.* Татарская литература XX – нач. XXI в.: «мягкость» модернизма-авангарда-постмодернизма (к постановке проблемы). Казань: ИЯЛИ, 2020.
18. *Миннуллин К. М.* Общая символика в песенной поэзии народов Поволжья и Приуралья // Типология татарского фольклора. Казань, 1999.
19. *Гарифуллина К. Н.* Национально-мифологические основы татарской поэзии: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2005.
20. *Ахметьянов Р. Г.* Общая лексика духовной культуры народов Среднего Поволжья. М., 1981.
21. *Бакиров М. Х.* Татарский фольклор. Казань.: Ихлас, 2012.
22. *Исхакий Г.* Хәлимә туташ // Г. Исхакий. Әсәрләр. 15 томда. 2 том.
23. *Загидуллина Д. Ф.* Татарская поэзия и проза рубежа XX–XXI веков: эстетические ориентиры и художественные поиски: моногр. Казань: Татар. кн. изд-во, 2019.

REFERENCES

1. Frezer D. D. *Zolotaya vetv. Issledovaniya magii i religii*. Transl. from Eng. Moscow: AST, 1998.
2. Obydenov M. F. Korepanov K. I. *Chelovek v iskusstve Urala. Prikamia i Srednego Povolzhya*. Ufa, 2001.
3. Mify narodov mira. Entsiklopediya. In 2 vols. Ed. S. A. Tokarev. Moscow: NI Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2000. Vol. 1.
4. Tatar khalyk tabyshmaklary. Keresh makala ham aңlatmalar belän jiuochyсы һәм төзүчесе Н. Исәнбәт. Казан: Таткитнәшр, 1970.
5. Bashkort khalyk ijaty. 2 kitap.: Bashkort. kit. Njshryu, 1973. b. 49.
6. Sharyafetdinov R. Kh. Transformatsiya koranicheskogo syuzheta ob Iosife Prekrasnom v poeme Kul Gali „Kyssa-i Yusuf“. *PhD Dissertation (Philology)*. Moscow, 2009.
7. Sultangareyeva R. *Semeyno-obryadovyy folklor bashkirskogo naroda*. Ufa, 1998.
8. Mukhamadiyev R. *Svoi lyudi. Izbrannoye*. Moscow: Druzhba literature, 2012.
9. Tatarskaya literatura bez granits. [Comp.: A. Mushinskiy, L. Shayekh]. Kazan: Tatar. kn. izd-vo, 2017.

10. Tatarskaya poeziya [comp.: L. R. Gazizova et al.]. (Iz veka v vek. Poeziya narodov kirillicheskoj azbuky). Moscow: MAGI "Iz veka v vek", 2012.
11. Poludennyi zakat: Sovremennaya proza tatarskikh pisateley. Transl. from Tatar G. Khasanova. Kazan: Tatar. knizh. izd-vo, 2006.
12. Proza tatarskikh pisateley. S vostoka svet: povest. rasskazy. Essay. N. Gimatdinova povest "Grustit ne budu...". Transl. from Tatar G. Khasanova. Kazan: Tatar.kn.izd-vo, 2019.
13. Tatarskoye narodnoye tvorchestvo. In 15 vols. Vol. 3. Bytovyye skazki. Kazan: Magarif, 2009.
14. Mukhamadiyev R. S. *Vzletet by mne ptitsej... Novel*. Transl. from Tatar R. Fatkullina. Moscow: Golos-Press, 2008.
15. Abuzyarov I. *Kontsert dlya skripki i nozha v dvukh chastyakh: coll.* Moscow: E, 2017.
16. Zaydulla R. R. *Timer Buga (transl. F. Faiza). Mech Tengri: rasskazy. povesti. essays. Zametki*. [Transl. from Tatar; foreword. A. Mushinsky]. Kazan: Tatar. kn. izd-vo, 2016.
17. Zagidullina D. F. *Tatarskaya literatura XX – nach. XXI v.: "myagkost" modernizma-avangarda-postmodernizma (k postanovke problemy)*. Kazan: IYaLI, 2020.
18. Minnullin K. M. *Obshchaya simvolika v pesennoy poezii narodov Povolzhia i Priuralia. Tipologiya tatarskogo folklora*. Kazan, 1999.
19. Garifullina K. N. *Natsionalno-mifologicheskiye osnovy tatarskoy poezii. PhD Dissertation (Philology)*. Kazan, 2005.
20. Akhmetianov R. G. *Obshchaya leksika dukhovnoy kultury narodov Srednego Povolzhya*. Moscow, 1981.
21. Bakirov M. Kh. *Tatar folklor*. Kazan.: Ikhlas, 2012.
22. Iskhakyy G. *Khalima tutash. asarlar*: 15 tomda. 2 t.
23. Zagidullina D. F. *Tatarskaya poeziya i proza rubezha XX–XXI vekov: esteticheskie oriyentiry i khudozhestvennyye poiski: monograph*. Kazan: Tatar. kn. izd-vo, 2019.

Шарьяфетдинов Рамиль Хайдарович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской литературы XX–XXI веков, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: rkh.sharyafetdinov@mpgu.su

Sharyafetdinov Ramil Kh., PhD in Philology, Associate Professor, Assistant Professor, Russian Literature of the XX–XXI centuries Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: rkh.sharyafetdinov@mpgu.su

Трубина Людмила Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: la.trubina@mpgu.su

Trubina Liudmila A., ScD in Philology, Full Professor, Professor, Russian Literature Department of the XX–XXI centuries, Moscow Pedagogical State University

e-mail: la.trubina@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 30.01.2022

The article was received on 30.01.2022

УДК 82
ББК 83

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-39-44

СОСТЯЗАНИЕ ПЕНЕЛОПЫ И ЕЛЕНЫ ТРОЯНСКОЙ В «ПЕНЕЛОПИАДЕ» И ДРУГИХ РОМАНАХ МАРГАРЕТ ЭТВУД

Р. Р. Найденева

Аннотация. *Переосмысление античных мифов – одна из главных тем современной канадской писательницы М. Этвуд. В своем романе «Пенелопиада» она описывает состязание между двумя самыми яркими женскими образами Древней Греции – Пенелопой и Еленой Троянской. Используя повествование от первого лица, писательница наделяет героиню новой глубиной и одновременно примеривает на них сегодняшние стереотипы о женском поведении. Тема состязания Пенелопы и Елены Троянской в творчестве М. Этвуд имеет большую предысторию и уходит корнями в ранние работы автора. Проследив постепенное становление двух ключевых женских образов в романах писательницы, следует заключить, что автору интересна не возможная победительница в состязании, а сам момент столкновения и его причины, главная из которых – разное отношение самих женщин к общественным стереотипам и требованиям социума.*

Ключевые слова: Канадская литература, М. Этвуд, «Пенелопиада», миф, Пенелопа, Елена Троянская.

Для цитирования: Найденева Р. Р. Состязание Пенелопы и Елены Троянской в «Пенелопиаде» и других романах Маргарет Этвуд // Наука и школа. 2022. № 6. С. 39–44. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-39-44.

THE CONTEST OF PENELOPE AND HELEN OF TROY IN “THE PENELOPIADE” AND OTHER NOVELS BY MARGARET ATWOOD

R. R. Naydenova

Abstract. *Rethinking ancient myths is one of the main themes of the modern Canadian writer M. Atwood. In her novel „The Penelopiad” she describes the contest between the two most*

© Найденева Р. Р., 2022



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

striking female images of Ancient Greece – Penelope and Helen of Troy. Using first-person narration, the writer gives the characters a new depth and at the same time tries on them today's stereotypes about female behavior. The theme of the competition between Penelope and Helen of Troy in the work of M. Atwood has a rich background and is rooted in the author's early works. On tracing the gradual formation of the two key female characters in the novels of the writer, it should be concluded that the author is interested not in the possible winner in the contest, but in the very moment of the collision and its causes, the main of which is the different attitude of the women themselves to social stereotypes and the requirements of society.

Keywords: *Canadian literature, M. Atwood, „The Penelopiad”, myth, Penelope, Helen of Troy.*

Cite as: Naydenova R. R. The contest of Penelope and Helen of Troy in “The Penelopiad” and other novels by Margaret Atwood. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 39–44. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-39-44.

Маргарет Этвуд (1939 г.р.) – современная канадская писательница, поэтесса, критик и литературовед. Ее книги удостоивались многих наград и премий, среди которых две Букеровские премии, премия генерал-губернатора Канады, премия Франца Кафки, премия Артура Кларка и др. На сегодняшний день М. Этвуд – одна из самых читаемых англоязычных авторов и претендент на Нобелевскую премию по литературе.

Творчество М. Этвуд разнообразно. Она работает в различных жанрах и направлениях. Но особенное место занимает в ее произведениях тема античного мифа. Интерес к мифу возник у М. Этвуд в самом начале ее творческого пути со знакомства с мифологической теорией Нортропа Фрая, который преподавал в середине прошлого века в Университете Торонто, где и училась будущая писательница. Помимо трудов Н. Фрая, на М. Этвуд повлияла концепция «универсального мифа», изложенная в книге «Тысячеликий герой» Джозефа Кэмпбелла, и другие работы юнгианского толка.

Кроме этого следует указать на специфическую атмосферу, царившую в середине XX в. в Канаде. Поколение

М. Этвуд изучало в школах английскую и американскую литературу. Такого понятия как «канадская литература» в те годы просто не существовало. И только в 1960–1970-е гг. начал зарождаться интерес канадцев к собственной литературе. Одной из вех в этом процессе стала книга М. Этвуд «Выживание: Тематический гид по Канадской литературе», вышедшая в 1972 г. В этом гиде писательница попыталась систематизировать наработки канадских авторов и спрогнозировать дальнейшее развитие канадской культуры. При попытке анализа вскрылся главный парадокс канадской литературы: прыжок из мифа сразу в постмодернизм. «Интерес к прошлому Канады для писателей моего поколения был отчасти интересом к неизведанному – к таинственному, погребенному, забытому, выброшенному, табуированному» [1, с. 1509].

С мифом в канадской культуре связан в первую очередь мир природы, жестокий и таинственный. А с постмодернизмом – город и современные веяния, в числе которых и растущие амбиции канадских писателей. Примечательно, что именно М. Этвуд стала одной из первых канадских авторов, добившихся мирового признания.

Несмотря на то, что миф в Канаде – это в первую очередь индейский миф, М. Этвуд выбирает наследие античности. Скорее всего, потому, что для потомков переселенцев индейский миф навсегда останется чуждым и непонятным. А греческие мифы протягивают нить к западной культуре.

Постмодернизм оставил свой отпечаток на работе М. Этвуд с мифом. Один из главных инструментов автора – это игра. Писательница постоянно переворачивает древние сюжеты, смещает акценты, приходит к неожиданным выводам. Но ее постмодернистская игра не деструктивна, потому что разрушать и разбирать в канадской культуре пока что нечего, а, наоборот – созидательная, собирательная. Играя с одним древним мифом, М. Этвуд пытается создать новый, более актуальный для ее времени и культуры. «Такие метаморфозы, такая подвижность, постоянство и смещение атрибутов и сил является отличительной чертой мифов и сказок, а также серьезной готической литературы. И, как показывают семь опубликованных романов Этвуд, ее поэзия и другие книги, такие метаморфозы можно считать также отличительной чертой музыки Маргарет Этвуд» [2, с. 256–267].

Самым любимым мифом М. Этвуд был и остается миф о плавании Одиссея. Ему и посвящен ее самый «античный» роман «Пенелопаида» (2005). Но, следуя игре, М. Этвуд смещает внимание с центральной фигуры античного мифа царя Итаки на его жену Пенелопу, а в центре сюжета оказывается противостояние Пенелопы и Елены Троянской. Стоит оговориться, что для М. Этвуд излюбленным приемом является смена главных героев мифа на второстепенных. «По аналогии с «Одиссеей» «Пенелопаида» должна была стать рассказом о странствиях героини... Путешествие, совершаемое протагонисткой, скорее символическое. Это, с одной стороны, движение в глубины своего Я, путь

самопознания, с другой стороны, приближение к историческим истокам, реализация правдоискательских устремлений, попытка установить истину» [3, с. 252].

Итак, перед нами борьба Пенелопы и Елены Троянской, которая в представлении М. Этвуд перерастает в борьбу двух главных женских архетипов и стереотипов: с одной стороны – идеал преданной жены, с другой – *la femme fatale*, роковая женщина, губящая мужчин. Эти два главных полюса определяют отношение к женщине в течение тысячелетий и служат ориентирами для создания новых образов. «Гомеровская Греция создала два значительных и во многом противоположных идеала – образ Елены, олицетворение самодовлеющей красоты, которая несет с собой ссоры между мужчинами и является причиной войн, и образ Пенелопы – олицетворение покорности, верности, преданности, терпеливости» [4, с. 37].

Повествование в романе идет от лица Пенелопы, которая крайне недовольна тем, как люди пересказывают ее историю. Она удивляется тому, что, несмотря на ее заслуги, писатели и художники разных поколений всегда больше внимания уделяют жестокосердной Елене. Голос Пенелопы – это голос обиженной женщины, которая во всем следовала правилам общества, но не получила желаемой благодарности. Пенелопе оппонирует Елена. Она говорит меньше, не вступая в долгие рассуждения. Елена М. Этвуд – это особа не столько жестокая, сколько равнодушная и погруженная в себя. Елена, в отличие от Пенелопы, не злится на соперницу. Весь конфликт начат именно царицей Итаки. А Елена и в мрачном царстве Аида окружена тенями поклонников.

В этой борьбе трудно установить победителя. Вопрос Пенелопы и сегодня не имеет ответа. Царица Итаки завидует своему супругу, который волен путешествовать, совершать подвиги и вступать

в любовные связи. Пытаясь привлечь внимание, Пенелопа будет намекать, что и сама пользовалась вниманием женихов, пока муж был в отъезде. Но самооговоры не превратят Пенелопу в *la femme fatale*.

Спор Пенелопы и Елены закончится короткой беседой в царстве мертвых, когда Елена в очередной раз намекнет своей двоюродной сестре Пенелопе, что лучше бы она также наслаждалась жизнью, а не вопрошала о мировой справедливости. Можно сказать, что победила Елена Троянская, потому что она действительно довольна собой и не сокрушается по прошлому. Таким образом, М. Этвуд рисует мир-головоломку, в котором могут активно действовать и добиваться своего только люди, понимающие, что все культурные коды вокруг являются элементом гигантской игры. Елена использует свою красоту в качестве инструмента этой игры и потому остается как будто безнаказанной. Пенелопе же не хватает гибкости и проницательности, она слишком прямолинейна и воспринимают игру всерьез, позволяя культурным паттернам управлять ее личностью. Напомним, что Елена осталась безнаказанной в мифе потому, что следовала законам богов, которые выше людских законов, то есть действовала на совершенно ином уровне. Пенелопа же всегда мыслила в земных границах. Так, несмотря на стереотип роковой женщины и легкомысленной красавицы, Елена открывается читателю как более глубокая и последовательная в своих поступках личность, чем Пенелопа, которая мечется между чувством долга и завистью к сопернице.

Еще одним важным героем «Пенелопиады» является коллективный голос казенных служанок Пенелопы, которые в мире мертвых превратились в эриний. Они преследуют Пенелопу, обвиняя в собственной гибели: царица заставляла служанок следить за женихами, а когда вернулся Одиссей, служанки были

повешены как преступницы. Служанки укоряют Пенелопу в том же, в чем укоряет Пенелопа своего мужа: в предательстве. Так Одиссей изменяет Пенелопе, не встречая осуждения, а Пенелопа не заступает за служанок, решая ими пожертвовать. В результате ищущая справедливости Пенелопа сама оказывается втянута в цепочку преступлений. Примечательно, что Елену в загробном мире эринии не преследуют, только тени влюбленных, которые ничуть не злятся на красавицу.

Конфликт Пенелопы и Елены имеет долгую историю в творчестве М. Этвуд и начался вовсе не в «Пенелопиаде», а уходит своими корнями в ранние книги автора. Обратимся к нескольким примерам, чтобы лучше понять те выводы, к которым пришла М. Этвуд в «Пенелопиаде».

Вернемся в 1990-е гг., когда выходит одно из ключевых произведений М. Этвуд – роман «Невеста-разбойница» (1993). Здесь перед нами тот же конфликт Пенелопы и Елены, только перенесенный в современный мир. Три главные героини: Тони, Харис и Роз, воплощающие в себе идеал американской домохозяйки и одновременно успешной женщины, противостоят таинственной женщине-вампиру по имени Зения, олицетворяющей разрушительные силы женского начала. Зения методично отбирает мужей и женихов у трех подруг, а затем тут же их бросает и исчезает в неизвестном направлении. В результате три главные героини не в силах продолжать прежний образ жизни, осознавая всю уязвимость своего положения. Они чувствуют себя обманутыми миром: несмотря на то, что героини соответствовали представлениям об идеальной женщине, они были преданы своими мужьями, последовавшими за Зенией, которая, наоборот, глумилась над всеми идеалами. И речь здесь идет не о пользе феминизма. Речь здесь о том, что честные игроки остаются обманутыми

самими судьями этой игры. Героини проигрывают лазутчице, хакеру, мошеннице в образе странной Зении. Зения же прекрасно разбирается в современном обществе, используя стереотипы себе на благо. Например, она отбивает мужей у героинь, изображая из себя даму в беде. Притворяясь слабой, Зения обретает ни с чем не сравнимую власть, апеллируя к мужским представлениям о женщинах. «Соблазнительницы, на подобии Зении и Елены Троянской, занимают завидное положение. Даже женщины, страдающие от их рук, испытывают к этим злодейкам больше зависти, чем презрения. Хорошие женщины жаждут власти и свободы, которые есть у плохих женщин» [5, с. 5].

Конфликт в «Невесте-разбойнице» тоже заканчивается своеобразным примирением, когда три главные героини признаются друг другу в том, что многому научились у Зении. Ее проделки открыли героиням глаза на их безнадежные отношения с партнерами и помогли найти новых, более преданных возлюбленных. Не случайно роман «Невеста-разбойница» начинается с эпиграфа: «Змея, которая не может укусить, не может ничему научить». Этой змеей для трех героинь оказывается Зения. Этой же змеей для Пенелопы должна оказаться и Елена Троянская. Елена, соревнуясь с Пенелопой, одновременно разоблачает перед царицей Итаки окружающих ее людей. Например, не раз отмечается, что Одиссей прежде, чем посвататься к Пенелопе, присил руки Елены.

Теперь обратимся к раннему творчеству М. Этвуд, к ее роману «Леди Оракул», опубликованному в 1976 г. Именно в этой книге и зарождается конфликт Пенелопы и Елены. Действие снова происходит в XX в. Снова идет разоблачение современных стереотипов о мужском и женском. Однако в данном случае Пенелопа и Елена еще не разделены на две противоборствующие личности. Они существуют в едином образе главной

героини и рассказчицы Джоан. Но уже в этом романе прослеживается начало вражды, которое приведет в дальнейшем к расщеплению. Пенелопа и Елена живут в характере Джоан в постоянной дисгармонии, подавляя одна другую. В реальности это сказывается в серьезных переменах в сознании героини. Ее личность развивается эпизодами, занимая то сторону Пенелопы, то Елены. Так, в детстве Джоан скорее похожа на Пенелопу: она честно старается угождать взрослым и быть хорошей подружкой для сверстниц. Однако мать недовольна внешностью своей дочери, а девочки издеваются над героиней. Маленькая Джоан чувствует себя преданной, как она ни старалась играть по правилам женской дружбы, общество в лице тех же подруг отталкивает ее. Тогда Джоан кардинально меняет свое отношение к миру, превращаясь в хитрого игрока Елену, Зению. Это превращение описано как ритуал инициации – сверхважный атрибут любого мифа. Инициация происходит через имитацию смерти и последующее возрождение. Так Джоан отрезает свои густые рыжие волосы, которыми всегда гордилась. Напомним, что в Викторианскую эпоху волосы считались главным предметом женской красоты. Избавляясь от волос, Джоан одновременно отказывается от традиции и порожденного ею стереотипа.

Поступок Джоан неоднозначен, как может показаться. Отрезав себя от традиции, она не только приобретает внутреннюю свободу, но и многое теряет. Ее покидает чувство защищенности, Джоан осознает, что входит на неизвестную землю. В этот момент в ее личности победу одерживает Елена. Героиня становится хитрее и рискованнее. Пенелопа возвращается на время, когда Джоан выходит замуж и пытается соответствовать представлениям о хорошей жене, но Елена вновь побеждает, явившись Джоан в прекрасном видении. Героине предстает некая женщина, которую Джоан будет называть Леди Оракул.

Так мы видим зарождение выше описанной борьбы. Пенелопа обычно полагается на устои и принципы, Елена апеллирует к потаенным желаниям и надеждам. Хотелось бы сделать вывод, что Пенелопа и Елена когда-нибудь придут у М. Этвуд к окончательному примирению и воплотятся в идеальную гармоничную героиню, которая будет

олицетворять женщину XXI в. Однако пока что такой героини еще не появилось. А в борьбе Пенелопы и Елены тоже нет равновесия сил. Последняя всегда оказывается чуточку сильнее, ее аргументы для героинь М. Этвуд – весомее. Возможно, это должно указывать на человеческую природу в принципе, которой всегда присуще стремление к большему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Atwood M. In Search of Alias Grace: On Writing Canadian Historical Fiction // *The American Historical Review*. 1998. Vol. 103, No. 5. P. 1503–1516.
2. McCombs J. 'Up in the air so blue': Vampires and victims, great mother myth and gothic allegory in Margaret Atwood's first, unpublished novel // *The Centennial Review*. 1989. Vol. 33, No. 3. P. 251–257.
3. Воротникова А. Э. Переосмысление мифа в романе М. Этвуд «Пенелопиада» // *Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского*. 2013. № 6–2. С. 251–255.
4. Обжогова Н. Ю., Филиппова К. В. Женщина античная и современная в романе М. Этвуд «Пенелопиада» // *Теория и практика актуальных исследований*. 2017. № 17. С. 36–40.
5. Zarra Aldrich A. Iron Manicures: Sex, Power, and Sediton in Margaret Atwood's Writing // *Honors Scholar Theses*. 2020. 729. URL: https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/729 (дата обращения: 01.06.2022).

REFERENCES

1. Atwood M. In Search of Alias Grace: On Writing Canadian Historical Fiction. *The American Historical Review*. 1998, Vol. 103, No. 5, pp. 1503–1516.
2. McCombs J. 'Up in the air so blue': Vampires and victims, great mother myth and gothic allegory in Margaret Atwood's first, unpublished novel. *The Centennial Review*. 1989, Vol. 33, No. 3, pp. 251–257.
3. Vorotnikova A. E. Pereosmyslenie mifa v romane M. Atwood "Penelopiada". *Vestn. Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo*. 2013, No. 6–2. pp. 251–255.
4. Obzhogina N. Yu., Filippova K. V. Zhenshhina antichnaja i sovremennaja v romane M. Atwood „Penelopiada”. *Teorija i praktika aktual'nykh issledovanij*. 2017, No. 17. pp. 36–40.
5. Zarra Aldrich A. Iron Manicures: Sex, Power, and Sediton in Margaret Atwood's Writing. *Honors Scholar Theses*. 2020. 729. Available at: https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/729 (accessed: 01.06.2022).

Найденова Роксана Романовна, аспирант Литературного института имени А. М. Горького, г. Москва

e-mail: roksa-moon@yandex.ru

Naydenova Roxsana R., PhD post-graduate student, Maxim Gorky Literary Institute, Moscow

e-mail: roksa-moon@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 08.07.2022

The article was received on 08.07.2022

УДК 7.08.796/799.808
ББК 76.023

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-45-50

СПОРТИВНАЯ ЖУРНАЛИСТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ

Е. В. Опарина, П. В. Макарова

Аннотация. В статье исследуются возможности формирования позитивных ценностей у детей и подростков инструментами спорта и медиа. Одна из основных задач современного государства – воспитание здоровых, трудоспособных поколений с высокими личностными качествами. Спорт на протяжении веков считался способом развития тела и духа. Благодаря медиа, роль спорта в развитии общества увеличилась многократно. Учитывая современные вызовы, глобальные позитивные ценности спорта особенно важны для воспитания здоровой нации. В статье приводятся три фактора, мешающих эффективному продвижению позитивных ценностей у подростков инструментами медиа.

Ключевые слова: спорт, масс-медиа, продвижение в СМИ, спортивная журналистика, система ценностей, общество, детский спорт, воспитание.

Для цитирования: Опарина Е. В., Макарова П. В. Спортивная журналистика как инструмент формирования позитивных ценностей у подростков // Наука и школа. 2022. № 6. С. 45–50. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-45-50.

SPORTS JOURNALISM AS A TOOL FOR THE FORMATION OF POSITIVE SOCIAL VALUES FOR TEENAGERS

E. V. Oparina, P. V. Makarova

Abstract. The article explores the possibilities of forming positive values in children and adolescents with the tools of sports and media. One of the main tasks of the modern state is bringing up healthy, capable generations with high personal qualities. For centuries, sport has been considered a way to develop the body and spirit. Thanks to the media, the role of

© Опарина Е. В., Макарова П. В., 2022



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

sport in the development of society has multiplied. Taking into account modern challenges, the global positive values of sports are especially important for the education of a healthy nation. The article presents three factors that hinder the effective promotion of positive values among teenagers by media tools.

Keywords: *sports, mass media, media coverage, sports journalism, values system, society, youth sports, upbringing.*

Cite as: Oparina E. V., Makarova P. V. Sports journalism as a tool for the formation of positive social values for teenagers. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 45–50. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-45-50.

Одна из задач воспитания здоровых поколений – вовлечение детей и подростков в спорт. В России предложена и реализуется Федеральная программа «Детский спорт», создана нормативная база для поддержки и развития детско-юношеского спорта [1; 2]. В целом, вовлечение в различные виды спорта детей с самого юного возраста – это распространенная практика, принятая во многих развитых и развивающихся странах [3].

Воспитательная функция спорта

С древних времен спорт использовался как инструмент воспитания детей. Например, в Античной Греции мальчики с 12 до 16 лет посещали палестры для занятий борьбой, бегом, прыжками и др. В палестрах прививались также социальные навыки и хорошие манеры [4]. При этом спорт никогда не был инструментом исключительно развития тела, в тренировках и состязаниях всегда видели и выработку личностных качеств: терпения, силы воли, дисциплинированности, умения взаимодействовать с другими и др. С XX в. спорт стал одним из важнейших массовых зрелищ для всего мира и его социальные функции многократно усложнились. Увеличилась роль спорта в глобализации мира, распространении общечеловеческих, гуманистических

ценностей. Все это стало возможно благодаря развитию системы медиа. Спорт – уникальная сфера деятельности, способная собирать аудиторию с самого юного возраста. Медийная привлекательность спорта дает ему огромное преимущество и позволяет быть эффективным инструментом в распространении позитивных ценностей.

ЮНЕСКО определяет ряд ценностей, формируемых спортом, – это справедливость, работа в команде, равенство, дисциплина, инклюзивность, упорство и уважение. Спорт может представлять универсальную систему для прививания ценностей детям и подросткам, таким образом внося вклад в развитие soft-skills, важных для реализации концепции «ответственного гражданина» [5].

Спорт оказывает несомненное положительное воздействие на развитие физических и моральных качеств у детей и подростков [6–8]. Установлено, что у детей, занимающихся спортом, выше дисциплина, они умеют лучше справляться с поражениями, более эмоционально стабильны, имеют более развитые навыки за счет работы в группе или с тренерами [9], способны ставить себе реальные цели. Важно отметить, что спортивное вовлечение – это средство самоопределения подростка, возможность ребенка, стремясь, увидеть себя в «завтрашнем дне».

Преимущества развития физических качеств:

- ловкость,
- выносливость,
- быстрота реакции,
- устойчивость к мелким бытовым травмам и др.

Преимущества развития моральных качеств:

- стремление к победе,
- честная борьба,
- уважение к сопернику,
- умение поэтапно ставить задачи,
- дисциплина и др. [9].

Занятия спортом часто противопоставляются и негативному влиянию улиц. Многие профессиональные спортсмены разных стран отмечали, что спорт спас их от нищеты [10; 11], попадания в уличные банды [12], от алкогольной и наркотической зависимости [13], от перспектив стать преступником [14]. Некоторые исследователи видят в спорте эффективный инструмент улучшения качества жизни для отдельных людей и для наций в целом [15; 16].

Кроме проблемы негативного влияния улиц, сейчас актуальна проблема пассивного времяпрепровождения у детей: уже установлено, что гаджеты негативно воздействуют на физическую активность детей. Отмечается, что регулярные занятия спортом способны решить эту проблему [17]. Но только в том случае, если ребенку предложен интересный ему вид спорта, способный его увлечь. Это приводит нас к мысли о том, что детские спортивные секции должны быть доступны и разнообразны, а медиа должны в полной мере выполнять свою функцию популяризации спорта.

Проблемы медиа как основного инструмента воспитательной функции спорта

Одна из задач спортивной журналистики – пропаганда спорта и ЗОЖ. Но в случае с продвижением детского спорта

эффективность российских медиа очень низка. Тут можно выделить три основных причины. Во-первых, чаще всего спортивные СМИ таргетируют аудиторию, начиная с 14+. Это представляет определенную проблему – любовь к подвижному образу жизни, к различным видам спорта необходимо закладывать с более юного возраста. Сейчас на ТВ не представлены спортивные программы для детей возраста 6+. Подобный контент можно найти в сети, например, YouTube предлагает большое количество каналов для детей [18]. Тем не менее массовая аудитория вне крупных городов продолжает ориентироваться на ТВ как на основной источник информации. Поэтому цепочка передачи этой информации становится длиннее (добавляется звено взрослых) и теряет эффективность. Было бы более логично предлагать детям напрямую спортивный контент, в игровой форме, в виде анимации и т. д.

Второй момент, в спортивных СМИ очень редко появляется информация о детских турнирах. Даже очень крупные и важные состязания не устаиваются попадания в новости. Это в принципе делает детский спорт «невидимым» и закрытым для посторонних.

Третий момент, который мы отметим в этой статье: в медиасреде спортсмены представлены как герои и модели для подражания. Они ассоциируются с успехом, финансовой состоятельностью, здоровьем, победами и положительными эмоциями. Для детей важно иметь перед собой примеры для подражания, людей, на которых хочется равняться, когда вырастешь. И образ героя-спортсмена также должен быть донесен до более молодой аудитории, но, к сожалению, этого не происходит.

В связи с этим можно выделить возможности формирования позитивных ценностей у подростков с помощью спортивной журналистики:

- добровольный и свободный выбор направления и вида спортивной деятельности;

- учет индивидуальных потребностей ребенка;
- благоприятные условия для самопроявления подростка;
- индивидуальный опыт продуктивной деятельности в условиях выбранного направления;
- сотрудничество ребенка и взрослого.

Резюмируя, отметим, что основная проблема взаимоотношений спортивных медиа и детского спорта в том, что, несмотря на государственные и общественные задачи, которые выполняют основные спортивные СМИ, они ориентируются исключительно на рейтинги и окупаемость. С таким подходом сложно ожидать адекватного освещения детских турниров, производства детского контента для спортивных СМИ.

Исследователи отмечают несомненное воздействие спорта на развитие личности. Спорт предлагает и участнику, и зрителю множество позитивных ценностей. Воспитательный потенциал такого подхода заключается в том, что спортивные педагоги сопровождают развитие личности ребенка, предлагая ему определенные воспитательные задачи, тем самым формируя в нем готовность к свершению осознанных выборов и несению личной ответственности, осознанию ценностных смыслов, развитию мотивации к саморазвитию, укреплению личностных качеств.

В ближайшие десятилетия спорт не утратит своей значимости, а значит, медиа необходимо соответствовать запросам общества и помогать спорту в полной мере реализовывать свою воспитательную функцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О развитии детско-юношеского спорта в Российской Федерации // Совет Федерации РФ. URL: <http://council.gov.ru/activity/documents/124561/> (дата обращения: 21.06.2022).
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта». URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 21.06.2022).
3. Project play: Participation Rates. URL: <https://www.aspenprojectplay.org/youth-sports/facts> (дата обращения: 21.06.2022).
4. Демчук Н. В., Морозов А. С. Культурное наследие воспитания молодежи в Древней Эллад // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сб. ст. победителей III Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1. Пенза, 2017. С. 234–237.
5. Values education through sport. URL: <https://en.unesco.org/themes/sport-and-anti-doping/sports-values-education> (дата обращения: 30.06.2022).
6. Логинов Л. В., Магомедов Н. М. Влияние занятий спортом в детско-юношеских спортивных школах на нравственно-волевое развитие подростков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2009. № 6. С. 34–36.
7. Уляева Л. Г. Теоретические основания к решению проблемы самореализации личности в детско-юношеском спорте: ресурсный подход // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2017. № 7. С. 258–261.
8. Аскерко В. И., Мельник Е. В., Ивашко С. Г. Развитие ценностных ориентаций в детско-юношеском спорте как ресурс конкурентоспособности // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. 2021. № 11. С. 6–8.
9. Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте. М., 1996.
10. Никулин Н. Сады Мане тратит деньги на родную деревню. Построил больницу в память об отце, вкладывается в другую инфраструктуру. URL: <https://www.sports.ru/tribuna/blogs/mama4h/3054218.html> (дата обращения: 21.06.2022).
11. Darren. 30 Star Athletes Who Came From Humble Beginnings. URL: <https://sportscroll.com/30-star-athletes-who-came-from-humble-beginnings/> (дата обращения: 21.06.2022).

12. Бутов С. Майк Тайсон: человек с татуировкой. URL: <https://www.sport-express.ru/boxing/reviews/820957/> (дата обращения: 21.06.2022).
13. Starkman R. Clara Hughes' untold story: Wild teen to Olympic champ. URL: https://www.thestar.com/sports/olympics/2010/01/29/clara_hughes_untold_story_wild_teen_to_olympic_champ.html (дата обращения: 21.06.2022).
14. «Бокс спас меня от тюрьмы и смерти». Почти киношная история Уайта. URL: <https://sport.rambler.ru/boxing/48522941-boks-spas-menya-ot-tyurmy-i-smerti-pochti-kinoshnaya-istoriya-uayta/> (дата обращения: 21.06.2022).
15. Allan V. A surprising number of elite athletes faced childhood trauma. URL: <https://www.dallasnews.com/opinion/commentary/2018/12/09/a-surprising-number-of-elite-athletes-faced-childhood-trauma/> (дата обращения: 25.06.2022).
16. Boit M. Using Sports in National Development. URL: <https://www.playthegame.org/news/using-sports-in-national-development/> (дата обращения: 21.06.2022).
17. Engage Kids in Sports to Stop Them From Spending Time on Gadgets, Says Supreme Court. URL: <https://english.sakshi.com/news/national/engage-kids-sports-stop-them-spending-time-gadgets-says-supreme-court-154182> (дата обращения: 21.06.2022).
18. Little Sports. URL: <https://www.youtube.com/@LittleSports> (дата обращения: 28.06.2022).

REFERENCES

1. О развитии детско-юношеского спорта в Российской Федерации. Available at: <http://council.gov.ru/activity/documents/124561/> (accessed: 21.06.2022).
2. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii "Razvitie fizicheskoy kultury i sporta". Available at: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (accessed: 21.06.2022).
3. Project play: Participation Rates. Available at: <https://www.aspenprojectplay.org/youth-sports/facts> (accessed: 21.06.2022).
4. Demchuk N. V., Morozov A. S. Kulturnoe nasledie vospitaniya molodezhi v Drevney Ellade. In: Nauka i innovatsii v XXI veke: aktualnye voprosy, otkrytiya i dostizheniya. *Proceedings of the winners of the III International scientific-practical conference*. In 2 vols. Vol. 1. Penza, 2017. Pp. 234–237.
5. Values education through sport. Available at: <https://en.unesco.org/themes/sport-and-anti-doping/sports-values-education> (accessed: 30.06.2022).
6. Loginov L. V., Magomedov N. M. Vliyaniye zanyatiy sportom v detsko-yunosheskikh sportivnykh shkolakh na нравственно-волевое развитие подростков. *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2009, No. 6, pp. 34–36.
7. Ulyaeva L. G. Teoreticheskie osnovaniya k resheniyu problemy samorealizatsii lichnosti v detsko-yunosheskom sporte: resursnyy podkhod. *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizatsii*. 2017, No. 7, pp. 258–261.
8. Askerko V. I., Melnik E. V., Ivashko S. G. Razvitie tsennostnykh orientatsiy v detsko-yunosheskom sporte kak resurs konkurentosposobnosti. *Resursy konkurentosposobnosti sportsmenov: teoriya i praktika realizatsii*. 2021, No. 11, pp. 6–8.
9. Cratty B. J. *Psikhologiya v sovremenном sporte*. Moscow, 1996. (In Russian)
10. Nikulin N. Sadyo Mane tratit dengi na rodnyuyu derevnyu. Postroil bolnitsu v pamyat ob ottse, vkladyvaetsya v druguyu infrastrukturu. Available at: <https://www.sports.ru/tribuna/blogs/mama4h/3054218.html> (accessed: 21.06.2022).
11. Darren. 30 Star Athletes Who Came From Humble Beginnings. Available at: <https://sportsroll.com/30-star-athletes-who-came-from-humble-beginnings/> (accessed: 21.06.2022).
12. Butov S. Майк Тайсон: человек с татуировкой. Available at: <https://www.sport-express.ru/boxing/reviews/820957/> (accessed: 21.06.2022).
13. Starkman R. Clara Hughes' untold story: Wild teen to Olympic champ. Available at: <https://www>.

- thestar.com/sports/olympics/2010/01/29/clara_hughes_untold_story_wild_teen_to_olympic_champ.html (accessed: 21.06.2022).
14. “Boks spas menya ot tyurmy i smerti”. Pochti kinoshnaya istoriya Uayta. Available at: <https://sport.rambler.ru/boxing/48522941-boks-spas-menya-ot-tyurmy-i-smerti-pochti-kinoshnaya-istoriya-uayta/> (accessed: 21.06.2022).
 15. Allan V. A surprising number of elite athletes faced childhood trauma. Available at: <https://www.dallasnews.com/opinion/commentary/2018/12/09/a-surprising-number-of-elite-athletes-faced-childhood-trauma/> (accessed: 25.06.2022).
 16. Boit M. Using Sports in National Development. Available at: <https://www.playthegame.org/news/using-sports-in-national-development/> (accessed: 21.06.2022).
 17. Engage Kids in Sports to Stop Them From Spending Time on Gadgets, Says Supreme Court. Available at: <https://english.sakshi.com/news/national/engage-kids-sports-stop-them-spending-time-gadgets-says-supreme-court-154182> (accessed: 21.06.2022).
 18. Little Sports. Available at: <https://www.youtube.com/@LittleSports> (accessed: 28.06.2022).

Опарина Екатерина Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Институт журналистики, коммуникаций и медиаобразования, Московский педагогический государственный университет

e-mail: Penzeva.ek@yandex.ru

Oparina Ekaterina V., PhD in Education, Assistant Professor, Journalism and Media Communications Department, Institute of Journalism, Communications and Media Education, Moscow Pedagogical State University

e-mail: Penzeva.ek@yandex.ru

Макарова Полина Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Институт журналистики, коммуникаций и медиаобразования, Московский педагогический государственный университет

e-mail: polarmail@inbox.ru

Makarova Polina V., PhD in Philology, Assistant Professor, Journalism and Media Communications Department, Institute of Journalism, Communications and Media Education, Moscow Pedagogical State University

e-mail: polarmail@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 01.07.2022

The article was received on 01.07.2022

КРАТКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗОВ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

А. В. Лубков, О. А. Морозова, Гэ Чан, А. В. Юдин

Аннотация. Настоящая статья посвящена выявлению специфики основных компонентов образовательных программ высшего образования вузов Китая. Отбор материалов для написания статьи проведен на основе анализа нормативно-правовых документов об образовании КНР, локальных нормативных актов ряда китайских университетов, в основном педагогических, и регулярных консультаций с экспертами китайских образовательных организаций, сотрудничающих с МПГУ. Авторы статьи ставят перед собой задачу обеспечить руководителей и профильных специалистов учебных подразделений, учебно-методических и международных служб российских вузов сведениями, необходимыми для понимания содержания образовательной программы во время обучения студента в китайском вузе, которое, в свою очередь, является основой для признания российским вузом периода обучения в КНР.

Ключевые слова: Китай, сравнительный анализ систем образования, образовательная программа высшего образования, китайское образование, учебно-методическая документация, программы учебных дисциплин, период обучения за рубежом.

Для цитирования: Лубков А. В., Морозова О. А., Гэ Чан, Юдин А. В. Краткий анализ основных компонентов образовательных программ высшего образования вузов Китайской Народной Республики // Наука и школа. 2022. № 6. С. 51–65. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-51-65.

© Лубков А. В., Морозова О. А., Гэ Чан, Юдин А. В., 2022



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

BRIEF ANALYSIS OF THE MAIN COMPONENTS
OF THE HIGHER EDUCATION PROGRAMS OF THE UNIVERSITIES
OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

A. V. Lubkov, O. A. Morozova, Ge Chang, A. V. Yudin

Abstract. *The article is devoted to identifying the specifications of the main components of higher education institutions in China. The collection of materials for this article was carried out on the basis of an analysis of the legal documents on the education of the People's Republic of China, local regulations of a number of Chinese universities, mainly pedagogical ones, and regular consultations with experts from Chinese educational organizations cooperating with Moscow Pedagogical State University. The authors of the article are set with a task to identify the needs of the heads and profile specialists of departments, educational and methodological and international services of Russian universities and provide them with the content of the educational program during the student's studying at a Chinese university. This information is the basis for the recognition of the period of study in the People's Republic of China by a Russian university.*

Keywords: *China, comparative analysis of education systems, higher education program, Chinese education, educational and methodological documentation, programs of academic disciplines, period of study abroad.*

Cite as: Lubkov A. V., Morozova O. A., Ge Chang, Yudin A. V. Brief analysis of the main components of the higher education programs of the universities of the People's Republic of China. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 51–65. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-51-65.

С каждым годом растет взаимодействие между китайскими и российскими вузами, увеличивается количество совместных образовательных программ и научно-исследовательских проектов. Нарращивание опыта совместной деятельности ставит перед российскими вузами новые задачи, такие как: выявление наиболее важных особенностей и закономерностей развития педагогического образования Китайской Народной Республики на современном этапе, изучение нормативно-правовых документов об образовании КНР, анализ содержания образовательных программ китайских вузов. Все это необходимо, в том числе, для облегчения процедуры признания российским вузом периода обучения студента в КНР.

В данной статье поднимается ряд вопросов, связанных с анализом основных

компонентов образовательных программ высшего образования вузов Китайской Народной Республики, что обуславливает актуальность представленного исследования.

Вузы Китайской Народной Республики реализуют широкий спектр основных и дополнительных образовательных программ. Системообразующими для китайских институтов и университетов являются программы бакалавриата-бэнькэ и программы магистратуры-шуоши [1]. Именно структура названных видов программ анализируется в настоящей статье.

Знание основных характеристик и специфики структуры программ бакалавриата и магистратуры китайских вузов представляется одним из наиболее важных условий для успешного осуществления деятельности российского

вуза по целому ряду направлений, в том числе таких, как:

Проведение сравнительно-сопоставительных исследований китайской и российской систем высшего образования, выявление наиболее успешных решений и практик китайских партнеров, которые могут быть применены российскими вузами в тех или иных проектах международного сотрудничества;

Признание академически значимых результатов учебной деятельности студента в китайском вузе в течение определенного времени, в том числе объема учебной деятельности, полученных знаний, умений, навыков, компетенций и т. п.;

Осуществление максимально возможной взаимной адаптации и синхронизации содержания и нормативно-правового обеспечения российских и китайских образовательных программ одного уровня при реализации различных совместных образовательных проектов, в том числе образовательных программ, ведущих к получению двух дипломов.

Основные компоненты образовательных программ в вузах России и КНР

В России понятие «образовательная программа» сформулировано в п. 9 ст. 2 ФЗ № 273: «образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, а также в предусмотренных настоящим Федеральным законом случаях в виде рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации».

Российские вузы в ряде случаев дают уточняющее толкование понятию «образовательная программа», не противоречащее указанной формулировке п. 9 ст. 2 ФЗ № 273. Так, Московский педагогический государственный университет использует следующее определение: «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, оценочных и методических материалов, а также в случаях предусмотренных Федеральным законом, в виде рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации» [2, с. 5].

Образовательная программа в вузах КНР структурно в значительной части совпадает с основными характеристиками российской образовательной программы.

Основными компонентами образовательной программы и в России, и в Китае, в соответствии с вышеупомянутыми законами, а также в результате сложившейся практики работы вузов в области признания периода обучения за рубежом, выделяются в той или иной мере сопоставляемые друг с другом следующие документы (табл. 1).

Наиболее важными для успешного осуществления признания периода обучения в КНР компонентами китайских образовательных программ являются кэчэн шиши даган, так как именно в них четко прописаны цели обучения по данной дисциплине, наиболее подробно изложены основное теоретическое и фактологическое содержание дисциплины, планируемые результаты обучения, количество времени, отводимое на ее изучение, знания, умения, навыки, компетенции (далее – компетенции),

Сопоставление основных компонентов образовательной программы ВО России и Китая

Россия	Китай
Учебный план	教学计划 (Jiàoxué jìhuà) – учебный план
Рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практик и иных компонентов образовательной программы (далее – рабочие программы дисциплин, РПД)	课程实施大纲 (Kèchéng shíshī dàgāng) (дословно «План реализации дисциплины») – «программа учебной дисциплины» (далее – кэчэн шиши даган)
В российской учебно-методической документации отсутствует аналог китайской кэчэн цзяосюэ даган	课程教学大纲 (Kèchéng jiàoxué dàgāng) (дословно «План обучения дисциплине») – фактически это «паспорт учебной дисциплины», содержащий более расширенные формулировки целей дисциплины, ее места в структуре учебного плана и т. п., и несколько сокращенный текст кэчэн шиши даган (далее – кэчэн цзяосюэ даган)

приобретаемые студентом¹, и количество единиц измерения трудоемкости деятельности студента. Как подчеркивают исследователи Шанхайского педагогического университета Гао Яомин и Е Ин, кэчэн шиши даган – это «самый основной учебный документ, который преподаватели должны объявить студентам перед началом преподавания дисциплины», являющийся «инструментом для приобретения учащимися знаний и навыков, платформой для гармоничного общения между учителями и учащимися» и представляющий собой «условный академический контракт между студентами и преподавателями», так как в документе четко определены ответственность и обязанности как преподавателей, так и студентов в процессе обучения [3, с. 103]. Этой точки зрения придерживается Ся Чжэнин из Чанчуньского педагогического университета, подчеркивая, что кэчэн шиши даган нацелена

на то, чтобы дать студентам наиболее полное представление о целях, содержании и планируемых результатах освоения дисциплин [4]. Как документ, устанавливающий «взаимные академические обязанности» между преподавателем и студентом, кэчэн шиши даган оценивает исследователь Сямэньского университета Чжан Гуан [5, с. 40].

Структура кэчэн шиши даган

В основе кэчэн шиши даган программ бакалавриата находится государственный документ КНР – «Национальный стандарт качества преподавания по специальностям бакалавриата в высших учебных заведениях» (普通高等学校本科专业类教学质量国家标准 Pǔtōng gāoděng xué jiào bēnkē zhuānyè lèi jiàoxué zhìliàng guójiā biāozhǔn)² от 30.01.2018 г. Основное содержание кэчэн шиши даган

¹ В кэчэн шиши даган, как и в других китайских учебно-методических документах, в таких случаях чаще употребляется термин 能力 (nénglì), который переводится широко, в том числе как «способность», и может толковаться как умения, навыки, компетенции.

² Дословно название документа можно перевести как «Национальный стандарт качества преподавания по специальностям бакалавриата в общих высших учебных заведениях». Имеется в виду, что для специализированных высших учебных заведений КНР, реализующих программы бакалавриата, действуют особые утверждаемые государством стандарты качества преподавания. При этом данный документ входит в общую систему стандартов, правил и регламентов, определяющих деятельность образовательных учреждений и содержание образовательных программ в КНР. Основное требование ко всем китайским вузам заключается в соответствии их деятельности таковым стандартам (ст. 31 Закона «О высшем образовании» Китайской Народной Республики (дата вступления в силу: 01.01.1999)).

программ магистратуры и аспирантуры регулируют «Основные требования к содержанию программ магистратуры и аспирантуры» (一级学科博士、硕士学位基本要求 Yī jí xuékē bóshì, shuòshì xūwèi jīběn yāoqiú)³. Вместе с тем китайские вузы наделены правом в той или иной мере, не противореча государственным нормативным документам, самостоятельно определять содержание программ дисциплин, это закреплено в статье 33 Закона «О высшем образовании» Китайской Народной Республики [6]. По мнению исследователя Чжан Гуана, таковая самостоятельность является важной составляющей «духа автономии» вузов [5]. Это особенно важно для составления кэчэн шиши даган, максимально синхронизированных с российскими РПД, в рамках российско-китайского межвузовского сотрудничества.

При всей вариативности структуры кэчэн шиши даган вузов КНР⁴ есть ряд практически обязательных разделов:

1. *Философия преподавания (базовое понимание педагогической деятельности и обучения студентов)* 教学理念 (对教学活动、学生学习的基本认识) Jiàoxué lǐniàn (duì jiàoxué huódòng, xuéshēng xuéxí de jīběn rènshí).

Декларируются базовые ценностные основы важности изучения студентами данной дисциплины, указывается необходимый «входной уровень» фундаментальных знаний и навыков студентов для успешного начала освоения ими дисциплины, даются краткие утверждения о важности гармонии между свободой личности студента и интересами социалистического общества.

Вместе с тем могут указываться и существующие недостатки в преподавании подобных дисциплин, которые необходимо избегать (например, «шаблонное и механистическое восприятие студентом учебного материала»).

2. «Введение в дисциплину» 课程介绍 Kèchéng jièshào.

Приводятся краткое описание дисциплины, основные принципы и методы идейно-политического воспитания студентов в ходе реализации дисциплины, место дисциплины в структуре образовательной программы, даются вводные рекомендации по разработке данной кэчэн шиши даган с учетом передовых тенденций, указываются основные моральные и этические вопросы, которые могут быть затронуты в процессе преподавания дисциплины, показывается связь дисциплины с актуальными тенденциями социально-экономического развития страны. Заявляется о необходимости изучения дисциплины, являющейся «дисциплинарной платформой» будущей профессии, перечисляются базовые умения студента, приобретаемые по освоению дисциплины. Даются также примечания, в которых, в частности, могут обозначаться временная сжатость дисциплины при высоком ее насыщении учебным материалом, необходимость выявлять общие для многих студентов и индивидуальные для каждого студента проблемы с освоением дисциплины, психологические и эмоциональные колебания студента и т.п.

3. «Сведения о преподавателе» 教师简介 Jiàoshī jiǎnjiè.

Указываются фамилия, имя, должность, уровень образования и, если

³ Дословно название нормативного акта переводится как «Основные требования к докторантуре и магистратуре по специальностям первого уровня»; при этом под «специальностями первого уровня» подразумеваются собственно специальности (аналоги российских направлений программ магистратуры и аспирантуры), а под «специальностями второго уровня» подразумеваются специализации в рамках тех или иных специальностей (аналоги российских магистерских программ и профилей (направленностей) аспирантуры).

⁴ Для анализа структуры кэчэн шиши даган в настоящей статье нами проанализированы преимущественно материалы Сычуаньского педагогического университета, Вэйнаньского педагогического университета и Аграрного университета Центрального Китая.

есть, ученая степень преподавателя-разработчика кэчэн шиши даган, направление осуществляемых им исследований, его научные интересы, перечисляются его основные научные труды, творческие работы и т. п., членство и деятельность в профессиональных ассоциациях, характеристики его профессиональных качеств и особенности «стиля преподавания» и т. п.

4. «Дисциплины, которые необходимо изучить ранее для допуска к освоению данной дисциплины» 先修课程 (课程间的关联, 应预先学习的课程) *Xiān xiū kèchéng (kèchéng jiān de guānlián, yīng yùxiān xuéxí de kèchéng)*.

Приводится перечень дисциплин, успешное освоение которых является допуском для изучения данной дисциплины.

5. «Цели изучения дисциплины (соответствуют требованиям к изучению дисциплины и степени успешности освоения дисциплины)». 课程目标 (反映教学大纲的要求及达成度) *Kèchéng mùbiāo (fǎnyǐng jiàoxué dàngāng de yāoqiú jí dǎchéng dù)*.

Перечисляются «цели-знания» (цели получаемых знаний) (知识目标 *zhīshì mùbiāo*), «цели-умения и навыки» («цели-способности», которые можно перевести на русский как компетентностные цели) (能力目标 *nénglì mùbiāo*), а также «ценностные цели» (价值观目标 *jiàzhíguān mùbiāo*), сгруппированные в несколько (обычно 3–5) блоков, особенности процесса преподавания дисциплины, особенности выбора методов преподавания дисциплины, аспекты эмоционального и ценностного восприятия студентом дисциплины, важность формирования у студента эмоционально позитивного настроя для изучения дисциплины в контексте понимания им своей будущей карьеры.

6. «Содержание дисциплины» 课程内容 *Kèchéng nèiróng*.

Приводятся краткое содержание дисциплины, основные факты, необходи-

мые для ее успешного освоения, навыки, необходимые для начала изучения дисциплины, навыки, формирующиеся в процессе изучения дисциплины, особенности и трудности изучения дисциплины, виды заданий, распределение часов теоретических и практических занятий по разделам дисциплины.

7. Реализация дисциплины (календарно-тематический план и т. д.) 课程实施 (教学日历及教学环节等) *Kèchéng shíshī (jiàoxué rìlì jí jiàoxué huánjié děng)*.

Указываются разделы («блоки») дисциплины; для каждого раздела («блока») прописываются сроки реализации, цели, содержание (включая «ключевые моменты и трудности»). Дается краткое описание теоретической и практических разделов дисциплины с указанием количества часов, отводимых на их изучение, кратко излагаются требования к выбору преподавателем методов обучения. Прописываются основное теоретическое и фактическое содержание, основные знания, умения и навыки по каждой теме каждого раздела дисциплины. Указываются особенности процесса обучения и методов обучения, примеры домашних заданий и учебной саморефлексии студента, рекомендации по подготовке студента к занятиям, список литературы.

8. «Требования к планированию деятельности [студента] по освоению дисциплины» 课程要求 (学生学习的要求、达到的标准) *Kèchéng yāoqiú (xuéshēng xuéxí de yāoqiú, dǎdào de biāozhǔn)*.

Указываются требования к организации самостоятельной работы студента, к изучению студентом литературы в рамках внеаудиторной работы, требования к обсуждению учебного материала в рамках аудиторной работы, требования к организации практических занятий. Приводятся требования к аудитории, в которой ведется преподавание (в том числе примерная площадь, наличие вентиляции, необходимого освещения и т. п.). Перечисляется необходимое для

преподавания дисциплины оборудованной на территории вуза и необходимое оборудование для самостоятельной работы студента.

9. *Оценивание [результатов изучения] дисциплины (методы оценивания и коэффициенты оценки)* 课程考核 (考核方式及比重) Kèchéng kǎohé (kǎohé fāngshì jí bǐzhòng).

Прописываются требования к посещаемости, учет опозданий и прекращения присутствия на занятиях до их завершения, требования к участию в обсуждениях в рамках аудиторной работы студента, выполнению заданий, подготовке и чтению докладов и т. д. Описывается структура оценки и правила ее выставления, в том числе с применением принципов балльно-рейтинговой системы и пропорционального распределение итоговой оценки между оцениванием деятельности студента на занятиях и оцениванием успешности выполнения экзаменационных заданий (например, 30% и 70% соответственно). Указывается пороговое значение положительной оценки (чаще по 100-балльной шкале 60 баллов соответственно) и критерии выставления тех или иных диапазонов баллов (например, 60–69, 70–79 и т. п.). Приводятся требования к содержанию типовых экзаменационных заданий и процедуре проведения экзамена.

10. *«Ресурсное обеспечение дисциплины»* 课程资源 Kèchéng zīyuán.

Указываются учебники, иная учебная литература и учебные справочники, научная литература (академические издания и статьи в специализированных периодических изданиях), Интернет-ресурсы, в том числе онлайн-курсы, реализуемые в рамках данного вуза, массовые онлайн-курсы (в том числе размещенные на популярной в Китае государственной платформе для мультимедийного обучения студентов 慕课(Mù kè)), профессиональные платформы в социальных сетях, дополнительная литература.

11. *«Нормы поведения в аудитории».* 课堂规范 Kètáng guīfàn.

Указываются правила соблюдения дисциплины и норм этикета в аудитории для преподавателя и студента. Декларируется принцип взаимного уважения и доброжелательности между преподавателем и студентами, следования вузовским кодексам поведения преподавателя и студента. Устанавливается количество опозданий, приравниваемое к отсутствию на одном занятии. Устанавливается время одного опоздания, приравниваемое к прогулу одного занятия. Излагаются требования к дресс-коду преподавателя и студента. Предъявляется требование к преподавателю сопроводить студента до медпункта или вызвать врача при необходимости. Указаны требования к преподавателю и студентам по охране имущества вуза, краткие правила противопожарной безопасности.

12. *«Академическая добросовестность».* 学术诚信 Xuéshù chéngxìn.

Указывается принцип обязательности выделения «этического времени» при преподавании дисциплины. Постулируется принцип ориентирования преподавателем студентов на понимание целостности этического, эмоционального и содержательно-когнитивного компонентов дисциплины. Прописывается недопустимость нарушения процедуры проведения экзамена, списывания во время экзамена, использования недостоверных («сфабрикованных») данных, использования плагиата и т. п.

13. *«Условия преподавания дисциплины»* 教学合约 Jiàoxué héyuē.

Излагается требование к тщательному прочтению и пониманию преподавателем кэчэн шиши даган, нормативных актов вуза, регламентирующих образовательную деятельность и, в частности, учебный процесс, указывается необходимость согласия преподавателя соблюдать «стандарты и ожидания», изложенные в кэчэн шиши даган и нормативных актах вуза.

14. «Прочие примечания» 其他说明 *Qítā shuōmíng*.

Например, могут быть указаны повышенная роль самостоятельной работы студента по сравнению с теми или другими дисциплинами, рекомендации учитывать творческую активность студента при выставлении оценки и т. п. Начиная с 2020 г. из-за пандемии COVID-19 в этом разделе стали также указываться требования для ведения занятий и контроля знаний студентов в условиях дистанционного и смешанного обучения, в том числе в онлайн режиме.

Отдельно следует отметить, что в последнее время в программах почти для всех дисциплин вводится в качестве обязательной части раздел 思政教育(思想政治教育) *Sī zhèng jiàoyù* (*sīxiǎng zhèngzhì jiàoyù*), что означает идейно-политическое воспитание.

Структура справки об обучении и алгоритм процедуры признания периода обучения в КНР

Справка об обучении, иными словами, «академическая справка» или «транскрипт», является одним из основных документов, составляемых на основе учебного плана и кэчэн шиши даган дисциплин данного учебного плана, который студент освоил частично.

Структура справки об обучении определяется самим китайским вузом и содержит как строго фиксированные позиции (перечень учебных дисциплин и практик, полученные за них зачетные единицы, количество аудиторных часов и т. п.), указанные в учебном плане, так и формально необязательные, но содержательно весьма важные позиции, указываемые по инициативе администрации вуза (количество часов самостоятельной работы студента с указанием диапозонального значения времени данного вида деятельности студента, количество времени волонтерской и

иной социально значимой работы студента, компетенции и т. п.).

Как показывает опыт МПГУ, китайские коллеги, отвечающие за составление и выдачу справок об обучении, удовлетворяют просьбам российской стороны о достаточно подробном отражении результатов учебной деятельности студента в данного рода документах, руководствуясь нормой статьи 67 Закона «Об образовании» Китайской Народной Республики, которая провозглашает принцип поощрения со стороны государства международного сотрудничества и академических обменов [7], и общим вектором государственной политики по развитию международной деятельности вузов [8].

В качестве примера, на наш взгляд, довольно удачного для признания в российском вузе, является данного рода документ, выдаваемый Сычуаньским педагогическим университетом, сотрудничающим с МПГУ в области обучения китайских студентов на факультетах художественного профиля. Части (содержательно-смысловые блоки) упоминаемой в качестве примера академической справки выглядят следующим образом:

1. Официальный бланк вуза.
 2. Сведения о студенте: фамилия, имя, пол, дата рождения, идентификационный номер студента, шифр и наименование специальности бакалавриата.
 3. «Преамбула», в которой дается краткое описание принятой в данном вузе системы зачетных единиц (кредитов-сюэфэнь), в том числе минимальное и максимальное количество минут, предусмотренных для учебного часа – временной единицы измерения самостоятельной работы студента.
 4. «Основная часть», представляющая собой таблицу примерно следующего содержания (приводятся заглавная строка и строки первых двух учебных дисциплин учебного плана) (табл. 2).
- В конце таблицы приведена строка суммирования, в столбце 5 которой

Таблица 2

Структура академической справки Сычуаньского педагогического университета (КНР)

№	Код дисциплины 课程编码	Наименование дисциплины 课程名称	Кол-во кредитов-сюзэфэнь 学分	Кол-во часов в 1 кредите-сюзэфэнь	Компетенции-нэнли 能力	Оценка (кол-во баллов)
1	2	3	4	5	6	7
1	151001	思想道德修养与法律基础 Идеологическое воспитание и основы законодательства	3 (теор. занятия)	16 аудиторных часов по 45 минут + 16 часов самостоятельной работы по 50–80 минут + 2 часа индивидуальная внеаудиторная активность студента по 60 минут	Компетенция-нэнли 151001-1. Компетенция-нэнли 151001-2. Компетенция-нэнли 151001-3	75
2	151002	中国近代史纲要 Обзор современной истории Китая	2 (теор. занятия)	16 аудиторных часов по 45 минут + 16 часов самостоятельной работы по 50–60 минут	Компетенция-нэнли 151002-1. Компетенция-нэнли 151002-2	76

указано общее количество кредитов-сюзэфэнь, аудиторных часов, часов самостоятельной работы студента и часов индивидуальной внеаудиторной активности студента.

5. Наименование должности, фамилия, имя, подпись должностного лица, заверившего справку об обучении; печать должностного лица, подписавшего справку об обучении, или печать структурного подразделения вуза, или печать вуза.

Алгоритм признания периода обучения представляет собой процедуру оценки справки об обучении, который схематически можно представить следующим образом (табл. 3):

Проведя анализ структуры экзэн шиши даган и справки об обучении, можно заключить, что *специфика основных, системообразующих, компонентов образовательных программ высшего образования китайских вузов* заключается в следующем:

Многоаспектность и, соответственно, высокая вариативность трактовок понятия «компетенция-нэнли», что открывает российскому вузу широкие возможности адаптации данного термина к формализованным в российских учебно-методических документах знаниям, умениям, навыкам, компетенциям.

Временная диапозональность зачетной единицы – кредита-сюзэфэнь, достигаемая отсутствием жестко фиксированного времени любого вида внеаудиторной деятельности студента и включением времени осуществления студентом социально значимой деятельности в зачетную единицу. Это обстоятельство позволяет признавать период обучения в вузах КНР вне зависимости от количества зачетных, полученных студентом за время учебы в Китае, и их количественного соотношения с зачетными единицами трудоемкости российских учебных планов и РПД.

Пример алгоритма признания периода обучения ВО в КНР

№	Действие в рамках процедуры признания периода обучения в КНР	Комментарии
1	Прием справки об обучении, выданной китайским вузом (далее в таблице – документ)	<p>Документ принимается к рассмотрению при наличии формальных признаков, подтверждающих его официальный статус, в том числе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • официальный бланк вуза КНР (или официальные бланк учебного структурного подразделения вуза КНР, содержащий реквизиты официального бланка вуза КНР; • отметки об официальном заверении документа уполномоченным лицом. <p>Предпочтительнее, чтобы документ был составлен не только на китайском, но и на русском языке. В ином случае требуется официальный перевод документа. В любом случае необходимо заверение документа в установленном порядке</p>
2	Анализ начальной и завершающей частей документа	<p>В начальной части документа должна содержаться следующая обязательная информация:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Фамилия, имя, пол, дата рождения студента; • Индивидуальный номер студента; • Наименование и шифр образовательной программы; • Дата начала и дата завершения обучения в вузе в рамках периода обучения; • Система оценки результатов обучения (чаще всего по 100-балльной шкале при положительной оценке в 60 и более баллов). <p>Важно, чтобы в начальной части документа содержалась краткая информация о параметрах кредита-сюэфэнь, используемого в данном вузе, в соответствии с локальным актом вуза и кэчэн шиши даган.</p> <p>Например, в документе СПУ такая информация прописана следующим образом: «1 кредит-сюэфэнь может обеспечивать получение 1 или 2, иногда 3 и более компетенций, полученных в результате аудиторного обучения (1 аудиторный час = 45 минут) и самостоятельной работы студента (1 час самостоятельной работы студента имеет диапазон, обычно от 50 до 80 минут), а также в ряде случаев в результате других видов деятельности студента, в том числе индивидуальной внеаудиторной активности (1 час индивидуальной внеаудиторной активности = 60 минут) и прочих видов деятельности студента».</p> <p>В завершающей части документа должны быть указаны фамилия, имя, должность лица, подписывающего документ (или заверяющего личной печатью без подписи в установленном в данном вузе КНР порядке), печать (в том числе печать вуза / печать учебного структурного подразделения / личная печать руководителя подразделения), которой документ заверяется в установленном в данном вузе КНР порядке</p>
3	Анализ основной части документа	<p>В основной части документа указана следующая обязательная информация:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Перечень дисциплин, изученных в рамках периода обучения в КНР, в строгом соответствии с учебным планом основной образовательной программы, в рамках которой пройден период обучения; • Перечень компетенций-нэнли, изученных в рамках каждой дисциплины, в соответствии с кэчэн шиши даган; компетенции-нэнли чаще всего указываются в виде шифра, первая часть которого соответствует шифру дисциплины в соответствии с учебным планом, вторая часть – наименование компетенции, указанное в кэчэн шиши даган или ином локальном акте; • Количество кредитов-сюэфэнь, отведенное учебным планом для каждой дисциплины; • Количество часов в 1 кредите-сюэфэнь по данной дисциплине. <p>Примечание: допустимо выделение отдельных разделов (блоков) дисциплины в качестве отдельных строк документа с указанием вышеперечисленной обязательной информации</p>

Окончание таблицы 3

4	Формирование таблицы соответствия компетенций	<p>Левая часть таблицы практически идентична основной части справки об обучении. Правая часть таблицы представляет собой перечень строк, в которых перечисляются соответствующие компетенции ФГОС ВО, указанные в РГД той или иной дисциплины образовательной программы российского вуза.</p> <p>На практике в большинстве случаев устанавливается не соответствие собственно дисциплин российских и китайских учебных планов, а соответствие их разделов; которые могут распределяться по разным дисциплинам как российского, так и китайского учебного плана в зависимости как от национальной, так и вузовской специфики. Это особенно актуально при сопоставлении общеобязательных дисциплин бакалавриата, изучаемых в Китае и в России в рамках всех образовательных программ данного уровня.</p> <p>Важно не совпадение названий дисциплин и количества отводимого на их освоение времени, а соответствие компетенций в контексте приобретенных знаний, умений, навыков, и трудоемкости, потраченной на их освоение, что делает возможным признания периода обучения в КНР в целом, а не отдельных дисциплин и их разделов.</p> <p>В процессе сопоставления компетенций анализируется также информация о знаниях, умениях, навыках, способностях и т.п., указываемая в тех или иных конкретных кэчэн шиши даган и РГД, благодаря чему компетенции приобретают конкретное содержательное наполнение и становятся более понятными сотруднику российского вуза, производящему оценку справки об обучении в рамках процедуры признания периода обучения в вузе КНР.</p>
5	Принятие решения о признании периода обучения в КНР	<p>Принятие решения о признании периода обучения в КНР оформляется в виде заключения о признании или заключения об отказе в признании с приведением соответствующих обоснований</p>

Обязательное наличие ориентированной как на студентов, так и на преподавателя воспитательной составляющей в кэчэн шиши даган, что обеспечивает принципиальную неразделимость обучающего и воспитательного фундаментальных начал в образовательной деятельности вуза. Иными словами, практически все теоретическое и фактологическое содержание любой учебной дисциплины имеет в своей основе аксиологическое начало и цели аксиологического же характера. При этом компетенции-нэнли не рассматриваются только как совокупность знаний и способностей, но считаются носителями лично ориентированных ценностных установок. Понимание данной особенности позволяет довольно широко толковать компетенции, полученные за время обучения в КНР, и устанавливать их соответствие в той или иной мере достаточному перечню знаний, умений, навыков и компетенций,

прописанных в российских нормативных документах, определяющих содержание образования.

Таким образом, из вышесказанного следует, что базовые китайские учебно-методические документы, в отличие от российских, в большей мере регламентированы и детализированы. Как мы полагаем, это приводит к большей стандартизации образования, его ориентированности преимущественно на подготовку пусть и «качественного», сумевшего пройти обучение на сравнительно высоком уровне, но все-таки «среднего» выпускника. Российские же ФГОС и создаваемые на их основе учебные планы, РГД и иные учебно-методические документы в большей мере дают вузам возможности реализовывать свои уникальные разработки и подходы к организации учебного процесса, имеют больше возможностей для поддержки индивидуальных ориентиров и достижений каждого студента, позволяют не

только подготовить достаточное для той или иной сферы количество высококачественных специалистов, но и уникальных профессионалов, выводящих свою отрасль на новые уровни развития.

Подводя итоги, можно сказать, что максимальная адаптация структуры и содержания кэчэн шиши даган к российской РПД открывает возможности российскому вузу развивать сотрудничество с вузами Китая по целому ряду направлений, к наиболее важным из которых относятся, на наш взгляд, следующие:

Прием граждан КНР на обучение в российский вуз на условиях обучения на втором и последующих курсах бакалавриата (как в порядке перевода из иностранного вуза, так и в порядке поступления на первый курс с последующим переводом на ускоренное обучение по индивидуальному учебному плану).

Направление граждан КНР, поступивших в российский вуз, на обучение в китайский вуз в рамках образовательных программ, реализуемых российским и китайским вузами совместно.

Направление поступивших в российский вуз российских граждан (и граждан иных государств, обучающихся на той же образовательной программе на равных с российскими гражданами условиях) на обучение в китайский вуз в рамках образовательных программ, реализуемых российским и китайским вузами совместно.

Проведение научно-прикладных исследований системы высшего образования в КНР в части ее «учебно-методического сегмента», включающего в себя как государственные нормативные акты, так и локальные акты вузов, регулирующих как процессы управления образовательной деятельностью, так и содержание образования.

Предложенный в настоящей статье анализ, надеемся, позволяет получить представления о ряде сильных сторон учебно-методической работы китайских коллег, что, в свою очередь, может быть использовано для оптимизации тех или иных компонентов отечественных образовательных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Основные тенденции развития системы педагогического образования в Китайской Народной Республике на современном этапе / А. В. Лубков, О. А. Морозова, Чжан Чжаоюй, А. В. Юдин // Наука и школа. 2021. № 4. С. 43–56.
2. Положение об образовательной программе высшего образования - программе бакалавриата, программе специалиста, программе магистратуры федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет». URL: <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2021/06/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-668-%D0%BE%D1%82-17.06.2021.pdf> (дата обращения: 13.01.2022).
3. 《课程实施大纲与高校教学规范化建设》高耀明, 叶颖, 《高等教育研究》, 2014, 35 (4). 103 - 109. [Гао Яомин, Е Ин. Реализация программы учебной дисциплины и построение стандартизации преподавания в вузах // Исследования в области высшего образования. 2014. № 35 (4). С. 103–109.] URL: <https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-HIGH201404018.htm> (дата обращения: 16.03.2022). (Кит. яз.)
4. 《试论课程实施大纲与高校教学规划建设》, 夏振影. [Ся Чжэньин. Обсуждение реализации программы учебной дисциплины, планирования и построения обучения в вузах.] URL: <https://m.xzbu.com/9/view-15271203.htm> (дата обращения: 16.03.2022). (Кит. яз.)
5. 《高校课程大纲的功能和要件: 兼论我国大学课程大纲制度之现状张光 (厦门大学 公共事务学院, 福建 厦门 361005)》第 32卷, 第 2期 清华大学教育研究 Vol. 32, No. 2 2011 年 4 月 Tsinghua Journal of Education. Apr. 2011. 40–49. [Чжан Гуан. Функции и требования к программе учебной дисциплины в вузах: обсуждение текущей ситуации с систе-

- мой программ учебных дисциплин в нашей стране // Исследования в области образования Университета Циньхуа. 2011. № 32 (2). С. 40–49.] (Кит. яз.)
6. 《中华人民共和国高等教育法》 [Закон «О высшем образовании» Китайской Народной Республики от 01.01.1999.] URL: <https://gaokao.chsi.com.cn/gkxx/zszcgd/jyflfg/201603/20160309/1524997834-2.html> (дата обращения: 14.03.2022). (Кит. яз.)
 7. Закон «Об образовании» Китайской Народной Республики от 01.09.1995. URL: <https://gaokao.chsi.com.cn/gkxx/zszcgd/jyflfg/201603/20160309/1524997829.html> (дата обращения: 14.03.2022). (Кит. яз.)
 8. Гурулева Т. Л. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 152–164. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/1131/984> (дата обращения: 16.01.2022).
 9. Кодекс профессиональной этики работников МПГУ от 30.12.2016. URL: <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2018/11/Prikaz-1352-ot-30.12.2016.pdf> (дата обращения: 16.01.2022)
 10. Приказ Минобрнауки России от 10.02.2017 № 124 «Об утверждении Порядка перевода обучающихся в другую организацию, осуществляющую образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального и (или) высшего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 05.05.2017 № 46619). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216457/c7f72c3fa51e7f8e44e385c30ad98ee71a6f0d8e/ (дата обращения: 15.03.2022).
 11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.03.2022).
 12. 《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》. [Национальный стандарт качества преподавания по специальностям бакалавриата в высших учебных заведениях от 30.01.2018.] URL: http://jwc.hnwu.edu.cn/2020_06/03_15/content-54463.html (дата обращения: 13.03.2022). (Кит. яз.)
 13. 《一级学科博士、硕士学位基本要求》. [Основные требования к содержанию программ магистратуры и аспирантуры от 01.01.2014.] URL: https://ha.hainanu.edu.cn/_local/5/A7/BD/F5A4F5FE06E6E9C1A55E6D36629_9BA2EDDB_25A10F.pdf?e=.pdf (дата обращения: 15.04.2022). (Кит. яз.)

REFERENCES

1. Lubkov A. V., Morozova O. A., Zhang Zhaoyu, Yudin A. V. Osnovnye tendentsii razvitiya sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitayskoy Narodnoy Respublike na sovremennoy etape. *Nauka i shkola*. 2021, No. 4, pp. 43–56.
2. Polozhenie ob obrazovatelnoy programme vysshego obrazovaniya – programme bakalavriata, programme spetsialista, programme magistratury federalnogo gosudarstvennogo obrazovatelnoy uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya “Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet”. Available at: <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2021/06/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-668-%D0%BE%D1%82-17.06.2021.pdf> (accessed: 13.01.2022).
3. «Kèchéng shíshī dàgāng yǔ gāoxiào jiàoxué guīfàn huà jiànshè» Gāo Yàomíng, Yè Yǐng “Gāoděng jiàoyù yánjiū”, 2014, 35 (4), P. 103–109. [Gao Yaoming, Ye Ying. Course implementation syllabus and standardization of teaching in higher education. *Higher Education Studies*. 2014, No. 35 (4), pp. 103–109.] (In Chinese)
4. «Shì lùn kèchéng shíshī dàgāng yǔ gāoxiào jiàoxué guīhuà jiànshè», Xià Zhènyǐng. [Xia Zhenying. Experimenting with course implementation outlines and the construction of teaching plans in universities.] Available at: <https://m.xzbu.com/9/view-15271203.htm> (accessed: 16.03.2022). (In Chinese)
5. «Gāoxiào kèchéng dàgāng de gōngnéng hé yàojiàn: Jiān lùn wǒguó dàxué kèchéng dàgāng zhìdù zhī xiànzhuàng zhāng guāng (xiàmén dàxué gōnggōng shìwù xuéyuàn, fújiàn xiàmén 361005)» – dì 32

- juǎn, dì 2 Qī Qīnghuá Dàxué Jiàoyù Yánjiū Vol.32, No. 2, 2011 Nián 4 yuè. [Zhang Guang. The functions and elements of the university syllabus: A discussion of the current situation of the university syllabus system in China. (School of Public Affairs, Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005). *Tsinghua Journal of Education*. 2011, No. 32 (2), pp. 40-49.] (In Chinese)
6. Zhōnghuá rénmín gònghéguó gāoděng jiàoyù fǎ. [Higher Education Law of the People's Republic of China]. 01.01.1999. Available at: <https://gaokao.chsi.com.cn/gkxx/zszcgd/jyflfg/201603/20160309/1524997834-2.html> (accessed: 14.03.2022). (In Chinese)
 7. Zhōnghuá rénmín gònghéguó jiàoyù fǎ. [Education Law of the People's Republic of China]. 01.09.1995. Available at: <https://gaokao.chsi.com.cn/gkxx/zszcgd/jyflfg/201603/20160309/1524997829.html> (accessed: 14.03.2022). (In Chinese)
 8. Guruleva T. L. Sistema obrazovaniya v Kitayskoy Narodnoy Respublike: struktura i osnovnye napravleniya razvitiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2017, No. 7, pp. 152–164. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/viewFile/1131/984> (accessed: 16.01.2022).
 9. Kodeks professionalnoy etiki rabotnikov MPGU ot 30.12.2016. Available at: <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2018/11/Prikaz-1352-ot-30.12.2016.pdf> (accessed: 16.01.2022).
 10. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 10.02.2017 No. 124 “Ob utverzhdenii Poryadka perevoda obuchayushchikhsya v druguyu organizatsiyu, osushchestvlyayushchuyu obrazovatelnyuyu deyatelnost po obrazovatelnyim programmam srednego professionalnogo i (ili) vysshego obrazovaniya” (zaregistrirvano v Minyuste Rossii 05.05.2017 No. 46619). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216457/c7f72c3fa51e7f8e44e385c30ad98ee71a6f0d8e/ (accessed: 15.03.2022).
 11. Federalnyy zakon “Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii” ot 29.12.2012 No. 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 15.03.2022)
 12. Pǔtōng gāoděng xué jiào běnkē zhuānyè lèi jiàoxué zhìliàng guójiā biāozhǔn. [National Standards for Teaching Quality in Undergraduate Programs in General Higher Education Institutions]. 30.01.2018. Available at: http://jwc.hnwu.edu.cn/2020_06/03_15/content-54463.html (accessed: 13.03.2022). (In Chinese)
 13. Yī jí xuékē bóshì, shuòshì xuéwèi jībēn yāoqiú. [Basic requirements for PhD and Master degrees]. 01.01.2014. Available at: https://ha.hainanu.edu.cn/_local/5/A7/BD/F5A4F5FE06E6E9C1A55E6D36629_9BA2EDDB_25A10F.pdf?e=.pdf (accessed: 15.04.2022). (In Chinese)

Лубков Алексей Владимирович, доктор исторических наук, профессор, ректор Московского педагогического государственного университета

e-mail: a_lubkov@mail.ru

Lubkov Alexey V., ScD in History, Full Professor, Rector, Moscow Pedagogical State University

e-mail: a_lubkov@mail.ru

Морозова Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода и коммуникации, заместитель начальника Управления международных связей, Московский педагогический государственный университет

e-mail: oa.morozova@mpgu.su

Morozova Olga A., Senior lecturer, Translation and Communication Theory and Practice Department, Deputy Head, International Relations Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: oa.morozova@mpgu.su

Гэ Чан, советник при ректорате, Московский педагогический государственный университет,

e-mail: chang.ge@mpgu.su

Ge Chang, Rector's office Adviser, Moscow Pedagogical State University

e-mail: chang.ge@mpgu.su

Юдин Алексей Владимирович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории древнего мира и средних веков имени В. Ф. Семенова, директор Российско-китайского координационно-методического центра, Московский педагогический государственный университет

e-mail: av.yudin@mpgu.su

Yudin Alexey V., PhD in History, Associate Professor, Assistant Professor, Ancient and Medieval History Department, Head, Russia-China Center, Moscow Pedagogical State University

e-mail: av.yudin@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 29.10.2022

The article was received on 29.10.2022

УДК 378.4
ББК 74.489

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-66-71

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РЕАЛИСТИЧЕСКОЙ МАСЛЯНОЙ ЖИВОПИСИ В КИТАЕ

К. М. Зубрилин, И. И. Новожилов

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы методики обучения традиционной китайской живописи и реалистической масляной живописи в Китае. Происходит знакомство с традиционной китайской живописью, которая обладает неповторимыми чертами, лежащими в основе китайской культуры. Говорится о взаимодействии русского и китайского искусства. Основное внимание акцентировано на методах преподавания русских художников-педагогов: П. П. Чистякова, К. М. Максимова, Е. И. Игнатьева, К. И. Финогенова и других. В статье раскрыто, как русская система художественного образования легла в основу китайской академической живописи.

Ключевые слова: реалистическая масляная живопись традиционная живопись Китая, творческий метод, методика обучения живописи, методическая система.

Для цитирования: Зубрилин К. М., Новожилов И. И. История возникновения методики обучения реалистической масляной живописи в Китае // Наука и школа. 2022. № 6. С. 66–71. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-66-71.

THE HISTORY OF THE METHOD OF TEACHING REALISTIC OIL PAINTING IN CHINA

К. М. Zubrilin, I. I. Novozhilov

Abstract. The article discusses the issues of teaching methods of traditional Chinese painting and realistic oil painting in China. Traditional Chinese painting, which has unique features underlying Chinese culture, is introduced. The interaction of Russian and Chinese art is described. The main attention is focused on the teaching methods of Russian artist teachers: P. P. Chistyakov, K. M. Maksimov, E. I. Ignatiev, K. I. Finogenov and others.

© Зубрилин К. М., Новожилов И. И., 2022



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

The article reveals how the Russian system of art education formed the basis of Chinese academic painting.

Keywords: *realistic oil painting, traditional Chinese painting, creative method, painting teaching methodology, methodological system.*

Cite as: Zubrilin K. M., Novozhilov I. I. The history of the method of teaching realistic oil painting in China. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 66–71. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-66-71.

В настоящее время отношения между Россией и Китаем в области художественного образования развиваются стремительно. В творческих вузах Китая в рамках профессиональных дисциплин идет изучение традиционной школы китайской живописи, но в последнее время актуальным становится и обучение реалистической масляной живописи.

Рассмотрим и выявим специфические и типологические особенности обучения китайской традиционной живописи. Изучение этого вида искусства дает нам возможность выявить предпосылки формирования современной культуры, связь традиций и инноваций.

Тесная связь китайской философии и живописи, каллиграфии и архитектуры повлияла на появление оригинального национального искусства Китая.

Художники-ремесленники в своих работах были ограничены в свободе самовыражения, в основном их живописная манера была «под контролем». В большинстве своем они рисовали своего заказчика, а изображение птиц, рыб, насекомых или пейзажа служили своего рода декоративным фоном.

Однако те из них, кто занимал высокое социальное положение, видели в живописи способ наслаждения природой, через нее они выражали свои философские взгляды.

Дух был первичен, именно поэтому пейзажи не могли быть просто повторением окружающей действительности, они были чем-то вроде слияния природы и внутренних переживаний автора.

Основной лейтмотив – это стремление развить в человеке чувство прекрасного. Именно поэтому в работах каждого художника чувствуется это. Их искусство призывает беречь природу и уметь наслаждаться даже самыми неприметными и повседневными ее творениями.

Живопись в основном представляла абстрактное понятие, совмещающее в себе соединенные в гармонии чувства человека и окружающего его мира. Не материальное слияние с природой было их целью, мастера китайской живописи стремились к духовному объединению с природой. Поэтому принципы перспективы их мало интересовали.

В отличие от западной живописной школы, где художники воспринимали природу как объект, в Китае ее относили к почетному субъекту. Для того чтобы постичь природу, ее нужно было видеть, воспринимать «насквозь», это позволяет увидеть ее истинную форму. Природа наделяет человека талантом, что бы он мог чувствовать жизнь, ее энергию, духовный мир и впоследствии смог это передать в своих картинах.

Если разложить процесс изображения предмета на этапы, то сначала художник выделяет лишь то, что считает важным, включая лишь те детали, которые не противоречат его видению. Задний план и окружающее пространство в основном остается пустым. Делается это для того, чтобы зритель мог свободно домыслить то, что хотел сказать автор [1, с. 2].

Китайские художники не создают на своих картинах эффект трехмерного

пространства, но и плоскими их нельзя назвать. Эффекта пространства они достигали благодаря мастерскому владению линией. Именно линия определяет пространственные отношения в картине. Вслед за линией творцы пользовались цветовым пятном, а точнее, его градациями, что позволяло создавать пространство по принципу воздушной перспективы.

Понять пейзаж не всегда просто, так как основная сложность заключается в двойственности значения сюжета. Нужно принимать во внимание поэтичность, которая присуща всему китайскому искусству, которая использовалась для выражения чувств или пожелания различных благ. Именно этим и пропитана пейзажная живопись Китая. Зритель должен внимательно изучить эти произведения, чтобы понять значимость средств выражения китайского искусства. Каждое произведение начнет открывать для зрителя глубокие чувства радости, тишины, печали и невероятной силы природы бытия.

В свою очередь, масляная живопись в Китае появилась не более века назад, что является результатом контактов с Западом, в том числе и Россией. Базовое обучение, в котором особое внимание уделяется рисованию, анатомии, перспективе, является основой европейской системы обучения живописи. Учебный план по специальности «живопись маслом» с 1940-х гг. по-прежнему соответствует нормам европейского академического образования. Несмотря на различие методик и стилей, базовые вещи, такие как придание объема путем использования бокового освещения и сильного контраста света и тени, позволяют также проследить тонкие переходы цвета для определения насыщенности. Строгие правила включают в себя этапы выполнения работы, методы. Только после многодневной монотонной повторяющейся и даже временами скучной работы студенты приобретают нужные навыки и прогрессируют.

Педагоги отмечают большое значение в рисовании эскизов и набросков. Студенты не до конца понимают особенности работы со светом и тенью как основными средствами живописи. Также в большинстве работ уделяется недостаточно внимания выражению эмоций, что может быть связано с отсутствием подготовки в этой области в практике рисования набросков. Данные задачи удалось решить путем внедрения советской системы академического образования, а именно создания реалистичных портретов, подчеркивающих мазки кистью, выражающих субъективные эмоции (личные).

Принципы преподавания масляной живописи в Китае сочетают в себе глубокое изучение европейского реалистического искусства, неоклассицизма и европейскую живопись XIX в., а также живопись эпохи Возрождения. Таким образом, живопись маслом, которая является западной и европейской, имеет менее чем столетнюю историю в Китае.

Благодаря русской реалистической школе, во второй половине XX в. определилось направление развития китайской современной живописи, основу которой составляют ее методические установки.

Известный ученый-педагог Евгений Иванович Игнатьев, доктор педагогических наук, профессор Художественно-графического факультета Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина написал книгу «Психология рисунка и живописи». В 1959 г. она была переведена на китайский язык и большим тиражом разошлась по всему Китаю.

В большей степени на формирование китайской системы художественного образования оказали влияние русский художник-педагог Павел Петрович Чистяков с его знаменитой педагогической системой, и художник-педагог Константин Мефодьевич Максимов, который, работая в Китае, стал своего рода

посредником для передачи русского художественного метода.

К 1953 г. Китай осуществил «Первый пятилетний план» и выдвинул требования к формализации изобразительного искусства. Суть формализации заключалась в подготовке специалистов в области изобразительного искусства, преподавателей, которые владеют одной дисциплиной. Как было отмечено, для достижения данной цели необходимо подключить к работе большое количество профессиональных преподавателей, хорошо знающих свое дело. В соответствии с этими требованиями неквалифицированные или низкоквалифицированные кадры более не допускались к работе и обучению. Традиции революционного времени отражаются в реализации интересов рабочих, солдат и крестьян, популяризации искусства в обществе, но ко всему прочему оно остается низкого профессионального уровня.

На данном этапе произошло внедрение советской художественной системы, которая соответствовала требованиям китайского художественного образования. Что важно, советское художественное образование в то время имело две отличительные особенности: во-первых, оно было сосредоточено на идеологии. Во-вторых, оно пропагандировало реализм и требовало профессиональной подготовки художника. Эти требования, несомненно, соответствуют ожиданиям Китая, в том числе и в области художественного образования.

Китайская система образования преследовала демократические и научные идеалы патриотического общества, внедряла западную академическую систему академического образования, коренным образом изменившую традиционный китайский метод, что оказало большое влияние на современное китайское искусство.

1 мая 1954 г. в Москве на празднике присутствовала китайская делегация.

Итогом этой встречи стало реформирование в области художественного образования, и русское искусство стало набирать популярность в Китае [2].

В 1950–1960 гг. происходит культурный обмен между Китаем и СССР, в искусстве и архитектуре преобладает русский стиль.

В это время большое количество китайских студентов отправляли в СССР для обучения изобразительному искусству. Система преподавания Чистякова была одной из самых востребованных во всех художественных заведениях.

Большое значение в методике П. П. Чистякова отводилось рисунку, а также технике и упорному труду. Начиналось обучение с построения геометрических фигур и тел, затем переходили к рисованию гипсового орнамента. Следующий этап – построение головы, ее частей, изучение пейзажа и знакомство с перспективой. Вслед за рисунком изучали тоновой рисунок, затем работали с цветом. Финальный этап – это изучение композиции и создание собственной картины, которая раскрывает идейный замысел автора [3, с. 6].

С 1 октября 1959 г. были опубликованы следующие изменения в системе преподавания. На кафедре масляной живописи студенты сначала 3 года обучались академической живописи, а после прохождения строгих экзаменов их отбирают преподаватели студии для дальнейшего двухлетнего обучения в студии. Они получают ценный опыт от преподавателей. Каждая студия имеет свои особенности и методы обучения, художественные стили. Содержание курса также отличается. Таким образом студенты обучаются 5 лет, внутри системы образования они выбирают между китайской живописью, масляной живописью, гравюрой, скульптурой.

Отделение масляной живописи способствовало изучению рисунка, что связано с совершенствованием базовых навыков рисования. Предпринимались

разные методы по исследованию рисования в Китае, проводились эксперименты в национальном стиле с акцентом на плоскую однолинейную живопись и преподаванием авторской системы Чистякова.

К. М. Максимов также оказал большое влияние на формирование китайской масляной живописи. Его пребывание в Китае 1955–1957 гг. оказало положительный эффект на развитие искусства.

Между этими двумя художниками есть общая черта, они оба не поощряют метод копирования, они не считали такие работы творчеством.

В основу методики Максимова легли такие правила, как введение пленэрных занятий в обучение, постоянная практика для выработки художественной техники.

Основные задачи, которые ставил перед собой педагог включали в себя рисование с натуры, чувство цвета и его соотношение, анализ своей работы.

Константин Иванович Финогенов – известный художник-педагог много времени проводил в Китае, рисуя и проводя культурный обмен в области изобразительного искусства.

Таким образом, используя знания и опыт выпускников, получивших образование, была создана Академия изобразительных искусств Китая. В качестве дипломных работ предпочтение

отдавалось советской художественной школе.

В 2017 г. произошел прорыв, и руководство двух стран – России и Китая – договорились и создали один из крупнейших международных проектов Московский институт искусств, в рамках этого проекта студенты из Китая имеют возможность поступить на совместную образовательную программу 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Изобразительное искусство». Реализация этого проекта осуществляется с использованием ресурсов двух вузов-партнеров – Московского педагогического государственного университета (Россия) и Вэйнянского педагогического университета (КНР). Выпускники этого проекта владеют методиками как традиционной китайской живописи, так и реалистической масляной живописи и планируют пойти в общеобразовательные школы и центры дополнительного образования Китая, чтобы обучать детей изобразительному искусству, в том числе и реалистической масляной живописи [4].

Отметим тот факт, что в результате влияния русской художественной школы реализм стал методом выражения традиционного искусства. Знакомство с методиками обучения реалистической масляной живописи с каждым годом становится актуальным в образовательных организациях Китая и России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яковлева Н. Ф. Традиционная китайская живопись: культурологический анализ: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. Чита, 2013. 176 с.
2. Максимов К. М. Выступление на заседании союза художников // Искусство. 1955. № 7. С. 46–48.
3. Чистяков П. П. Письма. Записные книжки. Воспоминания. 1832–1919. М.: Искусство, 1953. 593 с.
4. Зубрилин К. М., Ван Мэй. Роль Российско-Китайского сотрудничества в становлении художественно-педагогического образования Китая // Право и практика. 2016. № 3. С. 166–169.
5. Чжао Цзе. Роль советско-китайского сотрудничества в становлении художественного образования в Китае // Изв. Южного федерального ун-та. 2012. № 10. С. 81–89.

REFERENCES

1. Yakovleva N. F. Traditsionnaya kitayskaya zhivopis: kulturologicheskiy analiz. *PhD dissertation (Culturology)*. Chita, 2013. 176 p.

2. Maksimov K. M. Vystuplenie na zasedanii soyuza khudozhnikov. *Iskusstvo*. 1955, No. 7, pp. 46–48.
3. Chistyakov P. P. *Pisma. Zapisnye knizhki. Vospominaniya. 1832–1919*. Moscow: *Iskusstvo*, 1953. 593 p.
4. Zubrilin K. M., Van Mey. Rol Rossiysko-Kitayskogo sotrudnichestva v stanovlenii khudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya Kitaya // *Pravo i praktika*. 2016, No. 3, pp. 166–169.
5. Chzhao Tsze. Rol sovetsko-kitayskogo sotrudnichestva v stanovlenii khudozhestvennogo obrazovaniya v Kitae. *Izv. Yuzhnogo federalnogo un-ta*. 2012, No. 10, pp. 81–89.

Зубрилин Константин Михайлович, кандидат педагогических наук, декан художественно-графического факультета Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

e-mail: km.zubrilin@mpgu.su

Zubrilin Konstantin M., PhD in Education, Dean, Art and Graphics Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

e-mail: km.zubrilin@mpgu.su

Новожилов Илья Игоревич, аспирант кафедры живописи художественно-графического факультета Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

e-mail: ilyanovozhilov94@mail.ru

Novozhilov Ilya I., PhD post-graduate student, Painting Department, Art and Graphics Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ilyanovozhilov94@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.09.2022

The article was received on 08.09.2022

УДК 378:811.161.1:63:001.4(575.1)
ББК 74.48

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-72-78

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА И ЕЕ РЕШЕНИЕ

Э. К. Юсупов

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема овладения русским языком студентами-узбеками с опорой на принцип преемственности с учетом концепции непрерывного образования в Республике Узбекистан. В основе концепции лежат идеи демократизации, гуманизации, дифференциации и индивидуализации процесса обучения, опора на национально-культурные традиции и общечеловеческие ценности.

Ключевые слова: принцип преемственности, обучение русскому языку, концепция непрерывного образования, демократизация, дифференциация, индивидуализация процесса обучения, национально ориентированная методика обучения русскому языку, модернизация образовательного процесса в вузе.

Для цитирования: Юсупов Э. К. Проблема повышения качества профессионального обучения русскому языку в сельскохозяйственных вузах Узбекистана и ее решение // Наука и школа. 2022. № 6. С. 72–78. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-72-78.

THE PROBLEM OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES OF UZBEKISTAN AND ITS SOLUTION

E. K. Usupov

Abstract. The article deals with the vital problem of mastering the Russian language by Uzbek students based on the principle of continuity, taking into account the concept of lifelong education in the Republic of Uzbekistan. The concept is based on the ideas of

© Юсупов Э. К., 2022



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

democratization, humanization, differentiation and individualization of the learning process, reliance on national and cultural traditions and universal values.

Keywords: *principle of continuity, Russian language teaching, the concept of lifelong education, democratization, differentiation, individualization of the learning process, nationally oriented method of Russian language teaching, modernization of the educational process at the university.*

Cite as: Usupov E. K. The problem of improving the quality of professional training of the Russian language in agricultural universities of Uzbekistan and its solution. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 72–78. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-72-78.

Двуязычие и многоязычие – это примета нашего времени, надежный путь преодоления языковых барьеров в многонациональном обществе. Функциональный тип двуязычия предусматривает разграничение функций родного и других языков, дифференциацию целей обучения в зависимости от коммуникативно-личностных потребностей студентов [1].

Однако разные уровни владения русским языком в контексте функционального, целеориентированного двуязычия, выявленные в ходе профильного углубления знаний в области сельскохозяйственной терминологии, специфические задачи обучения в вузах Республики Узбекистан не означают снижения единого базового уровня обучения, который предусмотрен в соответствии с требованиями государственного стандарта. Цель обучения русскому языку, с одной стороны, обуславливается объективными нуждами общества, выражая его социальный заказ, с другой – сама определяет всю систему обучения: и содержание этой системы, и ее технологию.

Изучение русского языка нельзя отрывать от потребности студента, так как он является значимым субъектом обучения, поэтому стратегической целью обучения второму, то есть русскому языку, является гармоничное развитие обучающегося как языковой личности. Это предполагает как овладением навыками

обиходного и профессионального общения на изучаемом русском языке, так и приобщение к русской культуре, истории, многовековым традициям.

Практическая цель обучения русскому языку в узбекской аудитории включает в себя (наряду с формированием у обучающихся способности к обиходному и профессиональному общению на русском языке) воспитание и развитие потребности в самообразовании, выработку умений и навыков самостоятельной работы с сельскохозяйственной терминологией на русском языке, умений правильно пользоваться справочно-энциклопедической литературой, терминологическими словарями, вдумчиво читать, корректно цитировать источники, систематизировать профессионально значимый материал, делать аргументированные выводы, то есть практические занятия по русскому языку должны способствовать формированию навыков рациональной организации самостоятельной работы, культуры умственного труда, формированию профессиональной компетентности узбекских студентов [2, с. 19].

Общеобразовательная цель предмета «Русский язык в вузах» – формирование у узбекских студентов – молодежи «цифрового» поколения [3, с. 114] – понимания сущности языка как явления, расширение их лингвистического кругозора в сфере сельского хозяйства (например,

понимание значения находящейся в фокусе нашего внимания сельскохозяйственной терминологии, особенностей перевода терминов на русский язык и с русского языка на узбекский, точное применение терминов при переводе текста, в процессе общения, понимание природы контактирующих языков – русского и узбекского, разных способов выражения мысли на этих языках), приобщение к культурным ценностям русского народа, а также расширение знаний по смежным предметам через русское слово. Русский язык открывает окно в мир будущим специалистам в области агрономии, механизации и др., так реализуется метапредметная функция русского языка.

Воспитательная цель предмета русский язык состоит в формировании у студентов активной жизненной позиции, развитии нравственных качеств у будущего специалиста в области сельского хозяйства. Каждый учебный предмет в вузе, в том числе русский язык, должен нести высокую духовность. Высшее образование неотрывно от национальной почвы. В процессе обучения русскому языку знания о русской культуре, истории, менталитете органично обогащают студентов, способствуют интернационализации образовательного процесса, открывают широкие возможности для межнационального общения, для интернационального воспитания, взаимного обогащения национальных культур, гармоничного развития узбекско-русского и русско-узбекского двуязычия. Достижение воспитательной цели практического занятия по русскому языку предполагает и поиск эффективных, новаторских методов, средств и форм обучения.

Обучение русскому языку имеет цель в современных социокультурных условиях – развить у узбекских студентов умение свободно общаться на изучаемом языке в устной и письменной форме, читать и понимать художественную

и научно-техническую литературу, научно-популярную и общественно-политическую литературу на русском языке, грамотно писать, уметь работать с техническими словарями, понимать смысл технических текстов, выполнять точный перевод сельскохозяйственной терминологии, осмысливать прочитанное; расширять у студентов познавательный интерес, формировать высокие нравственные качества [4].

В Республике Узбекистан с давних пор до настоящего времени развитие сельского хозяйства было в числе приоритетных направлений государственного значения. Задача государственной важности – развитие этой важнейшей отрасли в долгосрочной перспективе. Для этого нужны передовые знания, усвоение терминологии для чтения и анализа текстов профессиональной направленности, повышения профессиональной компетентности специалистов.

В вузах сельскохозяйственного профиля сегодня большое внимание уделяется повышению качества обучения РКИ. Одним из ведущих вузов в этом приоритетном направлении сегодня является Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства. Опыт преподавания, накопленный за долгие годы работы, нуждается в обобщении и распространении. Мы имеем возможность поделиться полезным опытом преподавания русского языка в аудитории узбекских студентов, обучающихся в рамках нефилологического профиля. В статье далее мы рассмотрим прежде всего причины обращения к работе с лексикой для специальных (профессиональных) целей и подчеркнем роль опоры на принцип преемственности в обучении русскому языку между тремя модулями.

В условиях современного вуза в Республике Узбекистан русский язык изучается на всех трех модулях обучения студентов 1-го курса, соответствующих основным целям развития знаний

студентов: 1-й модуль – начальное обучение русскому языку (А1); 2-й модуль – основное обучение (А2–В1); 3-й модуль – углубленное обучение русскому языку (В2–С1). В первом модуле обучения преподаватели готовят студентов 1-го курса к пониманию и воспроизведению русской речи на элементарном уровне; у них формируют минимальную словарную и артикуляционную базу, вырабатывают первичные умения читать и писать по-русски, дают элементарные навыки диалогической и монологической речи, а также навыки обиходно-бытового общения на русском языке (А1). Второй модуль обучения (А2–В1) призван заложить и в дальнейшем развить базу знаний, речевых умений и навыков студентов, сформировать коммуникативные умения для получения образования на русском языке. В третьем модуле обучения (В2–С1) на основе ранее полученных знаний и сформированных умений и навыков по всем видам речевой деятельности студенты приобретают более глубокие знания по специальности, обучаются русскому языку для специальных (профессиональных) целей, усваивают умения и навыки, позволяющие им не только свободно общаться на русском языке в устной и письменной форме, но и понимать содержание произведений русской классической и современной литературы, работать с техническими словарями, учебно-научными текстами, понимать сельскохозяйственную терминологию, которая необходима в плане будущей профессии.

Решение содержания и структуры изложенных выше задач наряду с другими факторами зависит и от учебного плана. При формировании учебных планов в 2020-х гг. необходим новый подход, заключающийся в создании гибкого блочно-модульного принципа их конструирования, который позволяет органично сочетать приоритетные цели общества и государства в области

образования, гуманистический и демократический характер обучения и воспитания, приоритет национально-культурных и общечеловеческих ценностей, свободу выбора языка общения и обучения, единство, непрерывность и преемственность системы образования, учитывать образовательные потребности личности. В то же время в современных условиях доверительных межгосударственных и дружественных межнациональных отношений русский язык продолжает оставаться ведущим языком общения в полиэтнической среде не только в Республике Узбекистан, но и за его пределами. Знание узбеками русского языка обогащает и расширяет поле профессиональной деятельности, помогает в сопоставлении понять ценностное значение родного языка, который остается фундаментом в овладении любым другим языком [1].

Обратимся к недавней истории. Изменение социальной роли русского языка в Республике Узбекистан в 1990-е гг. и ограничение сферы его применения с учетом демографических, политических и социально-культурных условий привело к падению мотивации к его изучению. Однако в настоящее время заметна противоположная тенденция: значительный рост интереса к изучению русского языка в школах и вузах Республики Узбекистан. Это обязывает педагогов-русистов повысить качество обучения русскому языку, обновить методику преподавания русского языка.

В настоящее время приоритетной задачей является организация обучения русскому языку узбекских студентов на основе коммуникативного метода. Он был убедительно обоснован в трудах Е. И. Пассова [5]. Коммуникативный метод помогает овладеть лексикой для общения по наиболее актуальным темам. Среди них обиходно-бытовая (повседневное общение в вузе, в магазине, в транспорте, в библиотеке, в

поликлинике, на рынке и др.), учебная (общение на занятиях по русскому языку, чтение газет и журналов, участие в разных социально значимых мероприятиях, конкурсах, викторинах на русском языке), социально-культурная (посещение кино и театра с просмотром кинокартин и спектаклей на русском языке, чтение художественной и учебно-научной литературы на русском языке). В этой связи основное внимание преподавателям русского языка следует обращать на активное формирование у студентов навыков русской устной речи, позволяющих свободно общаться на социально-значимые и профессиональные темы.

Приведем в подтверждение авторитетное мнение Л. С. Выготского: «Если развитие родного языка начинается со свободного, спонтанного пользования речью и завершается сознанием речевых форм и овладения им, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается спонтанной речью» [6, с. 234]. В связи с этим повышаются требования, предъявляемые к уровню профессиональной подготовки специалистов сельскохозяйственного профиля, в особенности инженерных специальностей, в области владения русским языком. Основным источником пополнения профессионально значимых знаний для узбекских студентов являются письменные источники информации, например, сопроводительные инструкции по описанию, применению, эксплуатации, техническому обеспечению и ремонту сельскохозяйственной техники и оборудования, которые, как правило, представлены на русском языке.

В качестве иллюстрации приведем примеры послетекстовых учебных заданий, предназначенных для узбекских студентов, обучающихся по специальности «инженеры сельского хозяйства, водного и инженерно-технического профиля».

Текст

ПОЧВА – ВЕЛИЧАЙШЕЕ БОГАТСТВО ЧЕЛОВЕКА

Рыхлым, тонким слоем почвы покрывают почти всю сушу. Они обладают особым свойством – плодородием и этим отличаются от бесплодных горных пород. Жизнь человечества неразрывно связана с почвами. Ведь только на почве могут развиваться растения, которые дают людям продукты питания, корма для животных и сырье для промышленности.

Веками, тысячелетиями создавалось это величайшее природное богатство, и пользоваться им нужно разумно. История знает немало примеров, когда люди, сами того не зная, разрушали этот породный слой, что приводило к упадку целые страны и народы. Это было в прошлом, но и сейчас неумелое использование почв грозит бедствием.

Многие свойства почвы издавна были известны земледельцам-практикам, но впервые законы образования и распределения почв по зонам были установлены выдающимся русским ученым В. Докучаевым. Он создал науку о почве – почвоведение. Уже более ста лет методами русского почвоведения пользуются ученые многих стран мира.

Только хорошо изучив почвы, можно найти пути для повышения их плодородия, предохранения от разрушения, научиться правильно использовать почву в сельском и лесном хозяйстве.

В наше время ученые разработали, а практики многократно проверили основные способы повышения плодородия почв. Их можно свести к четырем взаимосвязанным группам: 1) физические способы повышения плодородия почв – система правильной обработки; 2) мелиорация земель – орошение и осушение, насаждение защитных лесных полос, борьба с эрозией; 3) агрохимические и биологические способы –

внесение органических и минеральных удобрений, применение различных стимуляторов роста растений, химическая мелиорация земель и др. Во всем комплексе мероприятий важнейшую роль играют правильные севообороты и рациональная система обработки и удобрения почв.

Высокий и устойчивый урожай можно получить, лишь проводя в жизнь весь комплекс агротехнических, экономически и организационных мер, повышающих культуру земледелия и плодородия почв.

[И. В. Алленова] (210 слов)

Задания к тексту:

1. Выпишите из данного текста термины и терминологические сочетания.
2. Устно объясните значения сельскохозяйственных терминов, выписанных из текста.

3. Составьте с данными терминами 5 распространенных предложений.

4. Сформулируйте вопросы по тексту, используя в них термины и терминологические сочетания (3–5 вопросов).

5. Перескажите текст кратко.

6. Составьте тезисный план данного текста.

Тексты для обучения нами использовались из учебных пособий по специальности. В начале опытного обучения мы предлагали студентам адаптированные тексты, а затем – аутентичные, с учетом уровня владения русским языком, на основе принципа постепенно нарастающей сложности. Предложенные формы работы на практических занятиях по русскому языку при использовании текстов профессиональной направленности позволили повысить качество профессионального обучения узбекских студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митусова О. А. Лингвистический компонент модели современного специалиста // Строительство-2001: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ростов н/Д.: РГСУ, 2003. С. 114–118.
2. Шапова С. П. Проблемы изучения русского языка в Узбекистане. Ташкент: Фан, 2019.
3. Янченко В. Д. Курс методики обучения русскому языку в связи с развитием передовых образовательных технологий // Современные технологии в преподавании русского языка. К 60-летию кафедры методики преподавания русского языка МПГУ: материалы междунар. науч.-практ. конф. (2–3 октября 2020 г.) / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина, А. Ю. Устинов. М.: МПГУ, 2020. С. 112–119.
4. Андриянова В. И. Русская речь и трудовая деятельность студентов: пособие для учителя. Ташкент. Укитувчи, 2012.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 4-е изд. М.: Просвещение, 2014.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М., 1934.
7. Закон «Об образовании» Республики Узбекистан // Гармонично-развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. Ташкент: Шарк, 1997. С. 63.
8. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: Икар, 2011. С. 154–157.

REFERENCES

1. Mitusova O. A. Lingvisticheskiy komponent modeli sovremennogo spetsialista. In: Stroitelstvo-2001. *Proceedings of International scientific-practical conference*. Rostov-on-Don: RGSU, 2003. Pp. 114–118.
2. Sharova S. P. *Problemy izucheniya russkogo yazyka v Uzbekistane*. Tashkent: Fan, 2019.

3. Yanchenko V. D. Kurs metodiki obucheniya russkomu yazyku v svyazi s razvitiem peredovykh obrazovatelnykh tekhnologiy. In: *Sovremennye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka. K 60-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya russkogo yazyka MPGU. Proceedings of International scientific-practical conference (2–3 Oct. 2020)*. Eds. A. D. Deykina, V. D. Yanchenko, O. N. Levushkina, A. Yu. Ustinov. M.: MPGU, 2020. S. 112–119.
4. Andriyanova V. I. *Russkaya rech i trudovaya deyatelnost studentov: posobie dlya uchitelya*. Tashkent. Ukituvchi, 2012.
5. Passov E. I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moscow: Prosveshchenie, 2014.
6. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech. Psikhologicheskie issledovaniya*. Moscow, 1934.
7. Zakon “Ob obrazovanii” Respubliki Uzbekistan. In: *Garmonichno-razvitoe pokolenie – osnova progressa Uzbekistana*. Tashkent: Shark, 1997. P. 63.
8. Shchukin A. N. *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke*. Moscow: Ikar, 2011. Pp. 154–157.

Юсупов Эркабай Курбанбаевич, старший преподаватель кафедры узбекского языка и литературы, Национальный исследовательский университет «Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства», Республика Узбекистан

e-mail: yusupov605@yandex.com

Usupov Erkabay K., Senior Lecturer, National Research University “Tashkent Institute of Irrigation and Agricultural Mechanization Engineers”, Uzbekistan

e-mail: yusupov605@yandex.com

Статья поступила в редакцию 18.07.2022

The article was received on 18.07.2022

УДК 378.14.015.62
ББК 72.5

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-79-88

ВНУТРЕННЯЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ НА КАФЕДРЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ ИМ. Т. И. ШАМОВОЙ (МПГУ)¹

О. П. Осипова, Н. Л. Галеева

Аннотация. В статье описаны основные результаты анализа исследовательской деятельности магистрантов и аспирантов КУОС им. Т. И. Шамовой ИСГО МПГУ по теме НИР 5.7.6.4. «Методология оценки качества образования, ориентированная на инновационное развитие общества: ресурсный подход». Обобщены данные разработки методологических подходов к проектированию и реализации концептуальных основ внутренней системы оценивания качества образования в школах России, представлены информационно-методические материалы, разработанные как продукты выпускных квалификационных работ и кандидатских диссертаций. Описан используемый в исследованиях подход к внутреннему оцениванию качества образования в школах как к эвалюации на основе теории и методологии управления при сочетании качественных и количественных оценок различных показателей школьного образования, а также результаты разработки инструментов для оценивания качества самой системы оценивания.

Ключевые слова: управление в образовательной системе, внутренняя система оценивания качества образования, эвалюация, научные исследования студентов магистратуры и аспирантов.

Для цитирования: Осипова О. П., Галеева Н. Л. Внутренняя система оценивания качества образования как объект исследования на кафедре управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой (МПГУ) // Наука и школа. 2022. № 6. С. 79–88. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-79-88.

¹ Исследование выполнено в рамках Гранта «Разработка модели внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) общеобразовательной организации в соответствии с обновленными ФГОС – 122061400039-6».

© Осипова О. П., Галеева Н. Л., 2022



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

INTERNAL SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT
AS AN OBJECT OF RESEARCH AT THE DEPARTMENT
OF EDUCATIONAL SYSTEMS MANAGEMENT
NAMED AFTER T.I. SHAMOVA (MPSU)

N. L. Galeeva, O. P. Osipova

Abstract. *The article describes the results of the analysis of the research activities of undergraduates of the Department of Educational Systems Management named after T.I. Shamova (MPSU) on the research topic 5.7.6.4. „Methodology for assessing the quality of education focused on the innovative development of society: resource approach”. The data on the development of methodological approaches to the design and implementation of the conceptual foundations of the internal system for assessing the quality of education in Russian schools is summarized, information and methodological materials developed as products of final qualifying works and PhD theses are presented. The approach used in the research to the internal assessment of the quality of education in schools is described as an evaluation based on the theory and methodology of management with a combination of qualitative and quantitative assessments of various indicators of school education, as well as the results of the development of tools for assessing the quality of the assessment system itself.*

Keywords: *management in the educational system, internal system of assessment of the quality of education, evaluation, scientific research of masters and postgraduates.*

Cite as: Osipova O. P., Galeeva N. L. Internal system of education quality assessment as an object of research at the Department of Educational Systems Management named after T.I. Shamova (MPSU). *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 79–88. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-79-88.

В Научной школе управления образовательными системами Т. И. Шамо-вой, к которой авторы имеют честь принадлежать, задолго до начала активного этапа модернизации школьного образования сложился научно обоснованный подход к исследованию системы внутришкольного оценивания качества образовательного процесса. Татьяна Ивановна еще в 1980-х гг. доказала, что «...демократизация управления требует объединения контроля сверху и снизу...», а «...практическая возможность реализации этого требования обеспечивается сочетанием самоконтроля ученика с контролем учителя; самоконтроля учителя с контролем административно-общественным, самоконтроля руководителя с общественным контролем...» [1].

Однако в те годы в большинстве школ отсутствовали представления о педагогическом коллективе как субъекте управления, способном на основе ценностно-смыслового единства осуществлять образовательную деятельность в режиме саморазвития. А ВШК (внутришкольный контроль) осознавался педагогическим коллективом только как план контрольных мероприятий при отсутствии единого понимания необходимости реализации всех функций управления при осуществлении измерения качества как результатов образования, так и самого процесса.

В данной статье авторы не ставят цели подробно останавливаться на описании истории проведенных научных исследований процесса становления современной внутренней системы

оценивания качества образования (ВСОКО). Достаточно упомянуть, что на этапе модернизации системы внутришкольного управления практически все российские ученые, исследующие проблемы управления школой, хотя бы однажды погружались в изучение проблем оценивания качества школьного образования на этапе введения ФГОС, Профстандарта педагога и других документов, требующих реализации комплекса системных подходов: системно-деятельностного, системно-функционального, системно-ресурсного, компетентностного [2–5].

За последнее двадцатилетие в педагогических системах успешно развивается подход к оцениванию как к эвалюации, что предполагает осознанное расширенное использование в практике ВСОКО методологических основ теории управления и принятия решений на сочетании качественных и количественных оценок [6, с. 8–12]. Очевидно, что для образовательных систем школ внешняя эвалюация обеспечивает систематическую диагностику внешними организациями. При этом данные внешней эвалюации могут использоваться для сопоставления разных школ не только в масштабах региона или государства, но и в рамках международных исследований (TIMMS, PISA и т. д.).

Внутренняя эвалюация в российских школах реализуется в формате ВСОКО (внутришкольной или, в современной формулировке, внутренней системы оценивания качества образования) [7, с. 19–24; 8, с. 1489–1493].

Процесс перехода от монофункциональной оценки к полифункциональной эвалюации в образовании сегодня является неизбежным следствием глобальных процессов во всех сферах социального управления. Многолетний опыт работы специалистов кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шамоной позволил создать и успешно реализовать в школах России

модель системы внутреннего оценивания качества образовательных результатов и качества образовательного процесса, а также модель метаоценивания качества ВСОКО (специалисты по эвалюации называют подобные модели «эвалюацией эвалюации», а Татьяна Ивановна Шамова говорила об этом, как о «качественном управлении качеством образования» [9, с. 58–63; 10, с. 45–50].

На кафедре управления образовательными системами им. Т. И. Шамоной ИСГО МПГУ (далее – КУОС) было проведено большое количество исследований проблем ВСОКО как главного инструмента управления качеством образовательного процесса в школе. На кафедральных научных семинарах изучались и обсуждались научные публикации российских и зарубежных авторов, научные публикации профессорско-преподавательского состава кафедры (Т. И. Шамова, Н. Л. Галеева, О. А. Шклярова, С. Г. Ворозчиков и др.). Одним из важнейших результатов этой работы стало освоение сотрудниками КУОС шести важнейших принципов оценивания, прозвучавших в 2001 г. в докладе профессора Дайаны Хесс на конференции в Будапеште в январе 2001 г. Анализ данных принципов (важность, адекватность, объективность, интегрированность, открытость, простота) позволил нам в сотрудничестве с Лицеом МПГУ, а также со школами России, участниками инновационных научно-образовательных площадок, разработать удобную и понятную систему оценивания качества образовательных результатов в предметном обучении, сочетающую в себе требования ФГОС к образовательным результатам с научными подходами в сфере реализации педагогического оценивания [11].

Работа со школами как базами исследований и производственных практик позволила сотрудникам КУОС не только обеспечить консалтинговую помощь школьным коллективам в модернизации ВСОКО, но и обеспечила возможность

исследования реалий с выделением конкретных «точек роста» и проблем школьных образовательных систем. К 2020 г. преподаватели КУОС сотрудничали более чем с 60 школами в Москве и других регионах России. Именно эти школы становились первыми базами для исследований проблем введения во ВСОКО требований обновленных ФГОС, а также для апробации разработанных в магистерских выпускных квалификационных работах (далее – ВКР) и кандидатских диссертациях информационно-методических и образовательных продуктов.

В рамках НИР, реализуемой в МПГУ по теме «Разработка модели внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) общеобразовательной организации в соответствии с обновленными ФГОС – 122061400039-6», авторы предприняли попытку проанализировать результаты ВКР магистрантов и аспирантов КУОС, исследовавших проблемы модернизации ВСОКО в своих выпускных работах с середины второго десятилетия нашего столетия.

Так, в 2016 г. магистрант кафедры С. В. Семенов с успехом защитил выпускную работу «Модернизация внутришкольной системы оценки качества образования в соответствии с требованиями ФГОС». Автор доказывал в работе, что обновление школы предполагает решение ряда системных задач: нормативно-правовых, экономических, содержательных. Выделив как первостепенную задачу модернизации управления в системе школьного образования, выпускник представил исследование, которое в очередной раз подтвердило положение научной школы Т. И. Шамовой о демократизации управления, определив в процессе исследования качества управления главный дефицит в отсутствии оптимального распределения управленческих полномочий между всеми субъектами образовательного процесса – от ученика до руководителя.

Одним из выводов автора стало доказанное утверждение о том, что основой конструктивного анализа готовности школы к реализации ФГОС должен стать системный подход, позволяющий конкретизировать изменения в системе управления, в первую очередь – в системе оценивания качества образовательного процесса.

В выпускной работе магистранта В. П. Коротких «Проектирование и реализация регламента внутришкольной системы оценки качества образовательного процесса (ВСОКО)» представлен разработанный и апробированный регламент ВСОКО, на основе которого была разработана и реализована Дорожная карта «От ВШК к ВСОКО», позволяющая провести все этапы «превращения» классического ВШК во ВСОКО четко, без лишних временных затрат. Важным методологическим итогом в работе В. П. Коротких были формулировки требований к ВСОКО, основанных на реализации пяти правил социально ориентированного управления для образовательной организации [12, с.104–113].

Исследование на тему «Ресурсы качества образовательного процесса в инклюзивном образовании» провела магистрант Т. А. Михеева в 2016 г. В рамках исследовательской работы была выявлена и подробно описана совокупность ресурсов общеобразовательной организации, обеспечивающих качество реализации инклюзивного образовательного процесса: нормативно-правовых, материально-технических, информационно-методических, кадровых, социально-демографических, финансовых. В исследовании приняли участие коллективы шести школ Москвы, школы г. Грозного и г. Ялты. Анализ актуального уровня ресурсной обеспеченности общеобразовательных организаций показал, что ведущим фактором, оказывающим определяющее влияние на степень ресурсной готовности образовательной организации, является в первую очередь

управленческое мастерство руководителей, заключающееся в способности создавать новые или актуализировать имеющиеся ресурсы, а также рационально распределять их. Основным ресурсом, влияющим на качество инклюзивного образовательного процесса, автор называет кадровый ресурс как основной реализатор ценностей и принципов инклюзивного образования [13, с. 72–75; 14, с. 88–91].

Некоторые темы ВКР магистрантов были посвящены исследованию и разработке технологий ВСОКО. Так И. А. Казаченко в 2016 г. успешно защитила работу на тему «Микроисследование как ресурс управления качеством образовательного процесса», описала микроисследование как полифункциональный инструмент ВСОКО, в полной мере отвечающий требованиям к технологии, эффективно обеспечивающий тактический и оперативный уровень управления. Автор показала, что результаты разработанного и апробированного на практике алгоритма микроисследования определяют его высокий управленческий потенциал, доказательством этого служил значительный рост диагностируемых в микроисследовании параметров качества образовательного процесса [15, с. 326–330].

Иногда магистранты выбирали темы, продуктами выполнения которых становились практико-ориентированные информационно-дидактические материалы для реализации конкретных показателей во ВСОКО. Так М. А. Пименова в 2018 г. опередила положения ФГОС третьего поколения о возможности разработки авторских курсов и модулей, разработала критериальную систему оценивания качества таких курсов на примере элективных. В своей работе «Управление качеством элективных курсов в образовательной организации» автор обобщила опыт реализации таких курсов в школах Москвы и России, разработала и апробировала систему

оценивания качества программ элективных курсов в школах Москвы. Важным продуктом этой работы стала разработка автором методических материалов для преодоления выявленных недостатков при оценивании программ.

С каждым годом интерес магистрантов к исследованию процесса оценивания как полифункционального инструмента внутришкольного управления рос и расширялся. В 2019 г. трое выпускников магистратуры защитили ВКР по темам, связанным с ВСОКО. О. А. Дудалева представила на защите работу на тему «Ресурсный подход к проектированию и реализации системы оценки качества образования». Автор показала перспективы применения ресурсного подхода к проектированию ВСОКО через возможность проведения исследований, основанных на опыте различных экспертных групп (экспертов, педагогов, членов родительского совета и др.). При этом особый научный интерес автора вызвало детальное рассмотрение связи дефицита квалифицированных педагогических кадров (в вопросах контрольно-измерительного характера) с содержанием отдельных блоков ВСОКО (государственная регламентация образовательной деятельности, мониторинг, общественно-профессиональная экспертиза, внутришкольный контроль и итоговая государственная аттестация). Автором разработаны и апробированы матрицы для анализа ресурсов, обеспечивающих качество проектирования и реализации ВСОКО, состоящие из двух блоков: оценки ресурсов качества проектирования ВСОКО и оценки ресурсов качества процесса реализации ВСОКО.

В том же 2019 г. в ходе проведенных работ по теоретическому изучению составляющих ВСОКО и практических исследований качества ВСОКО в школах г. Грозного на примере репрезентативной группы школ магистрантом А. С.-М. Гишларкаевым рассмотрена критериальная система оценивания как

методологическая основа построения процесса ВСОКО, разработан и апробирован банк диагностических материалов для оценивания качества ВСОКО в школах г. Грозного, достоверно показана зависимость уровня образовательных результатов школы от качества реализуемого в этой школе ВСОКО [16, с. 279–290].

Еще один магистрант из Чеченской республики А. И. Амаев исследовал в работе «Технология оценивания предметно-методологической компетентности педагога как управленческий ресурс реализации региональной системы учительского роста» вопрос ресурсного обеспечения роста предметной компетенции уже работающих учителей. Основное преимущество разработанной автором модели «учительского роста» заключается в том, что за счет разработанной системы диагностики и точного представления результатов в карте предметной компетенции, учитель получает после диагностики, по сути, готовый план по самообразованию в области своего предмета. А это дало возможность использовать продукты ВКР не только в формате региональных диагностик (в исследовании принимало участие более 4 тысяч педагогов со всего региона), но и в системе ВСОКО в каждой школе для определения целенаправленной методической помощи каждому учителю [17, с. 109–114].

Одним из актуальных направлений научно-исследовательской деятельности аспирантов и соискателей кафедры являются научные работы в сфере исследования качества управления образовательными системами. При проведении экспериментальной части исследования молодые ученые успешно проектируют модели подготовки управленческих и педагогических кадров. Реализация разработанных моделей подтверждает высокую степень их эффективности. Так, например, разработаны и реализованы «Модель подготовки

специалиста креативных индустрий в условиях информатизации среднего профессионального образования» [18]; «Модель развития и совершенствования организационно-управленческой компетентности менеджеров образования при реализации магистерских программ» [19, с. 58–68] и др. Данные диссертации по научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» были подготовлены на КУОС им. Т. И. Шамовой и успешно защищены.

Необходимо отметить также, что магистранты и аспиранты кафедры принимают активное участие в написании учебных, учебно-методических пособий и монографий совместно с преподавателями кафедры, используя данные своих исследований в качестве достоверных иллюстраций [20–22].

Таким образом, можно констатировать, что исследовательская работа магистрантов, аспирантов и соискателей успешно реализуется в рамках НИР кафедры как на уровне разработки методологических подходов к проектированию и реализации концептуальных основ ВСОКО (*характеристики ВСОКО, основанные на реализации пяти правил социально ориентированного управления для образовательной организации, разработка содержания «эвалюации эвалюации» для оценивания качества ВСОКО как объектной и как процессной системы*), так и на уровне создания информационно-методических материалов для ВСОКО как продуктов НИР (*регламент ВСОКО с определением функций каждого субъекта на основе системно-деятельностного подхода и по принципу распределенной ответственности, Дорожная карта «От ВШК к ВСОКО», технологии микроисследования как полифункционального инструмента ВСОКО для тактического и оперативного уровня управления, критериальные системы для оценивания качества авторских курсов и*

модулей, качества экскурсионной деятельности, качества ресурсов, выполнение требований к условиям становления личностных результатов в соответствии с требованиями ФГОС и т. д.).

Исследования проблем реализации и научно-методического сопровождения ВСОКО на кафедре продолжаются в

рамках научно-исследовательской деятельности магистрантов и аспирантов. В настоящее время в исследованиях акцентируются возможности использования цифровых технологий для обеспечения качества реализации ВСОКО как инструмента управления качеством школьного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2006.
2. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. Челябинск: ЧГПУ, 1986. 135 с.
3. Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой (в вопросах и ответах). М.: Новая школа, 1997. 352 с.
4. Станкевич Е. Ю. К вопросу оценки качества образования // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 1. URL: <https://human.snauka.ru/2013/01/2215> (дата обращения: 13.11.2022).
5. Хомерики О. Г. Внутришкольный контроль: каким он должен быть // Педагогика. 1998. № 8. С. 45–50.
6. Гуськова М. В., Звонников В. И. Этапы развития эвалюации в образовании // Экономика образования. 2011. № 4. С. 8–12.
7. Макарова Е. А., Пальмова Е. А. Эвалюация как неотъемлемая составляющая системы управления современным образованием // Российский психологический журнал. 2011. Т. 8, № 2. С. 19–24.
8. Ефремова Н. Ф. Эвалюация как информационная основа управления качеством обучения // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–7. С. 1489–1493.
9. Галеева Н. Л. Критерии и показатели качества внутришкольного управления // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами «Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения»: сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. М.: 5 за знания: МПГУ. 2019. С. 58–63.
10. Галеева Н. Л. Педагогическое оценивание в образовательной организации: опыт и перспективы // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами «Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации»: сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1. М.: МАНПО. 5 за знания. 2020. С. 45–50.
11. Галеева Н. Л., Романова Т. Г., Якимов И. А. Оценивание качества образовательных результатов в современной школе: теория и практика: учеб.-метод. пособие / под ред. Н. Л. Галеевой. М.: МПГУ, 2021. 176 с.
12. Коротких В. П., Галеева Н. Л. Дорожная карта разработки и реализации регламента внутришкольной системы оценки качества образовательного процесса (ВСОКО) // Управление образованием. 2017. № 6. С. 104–113.
13. Михеева Т. А. К вопросу об инклюзивной компетентности педагога // Национальный язык и культура в условиях глобализации: материалы VI заоч. Всерос. науч.-практ. конф. студентов вузов, ссузов и учащихся школ. Казань: ИД «МедДок», 2019. С. 72–75.
14. Михеева Т. А. Некоторые аспекты управления процессом обучения детей с ОВЗ на примере работы с учащимися, находящимися на длительном лечении в научно-практическом центре психического здоровья детей и подростков им. Г. Е. Сухаревой // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами «Научная школа Т. И. Ша-

- мовой: методолого-теоретический и технологический ресурсы развития образовательных систем»: сб. науч. тр. X Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1. М.: 5 за знания: МПГУ, 2018. С. 88–91.
15. Казаченко И. А., Галеева Н. Л. Особенности применения социальных технологий ВСОКО в управлении качеством образовательного процесса // Молодой ученый. 2018. № 22. С. 326–330.
 16. Гишларкаев А. С.-М., Галеева Н. Л. Анализ зависимости качества образовательных результатов от качества ВСОКО в общеобразовательных организациях г. Грозный // Преемственность в образовании. 2019. № 23 (10). С. 279–290.
 17. Амаев А. И. Управление процессом реализации проекта «Региональная система учительского роста» в Чеченской республике // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами «Научная школа Т. И. Шамовой: методолого-теоретический и технологический ресурсы развития образовательных систем»: сб. науч. тр. X Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1. М.: 5 за знания: МПГУ, 2018. С. 109–114.
 18. Осипова О. П., Табатадзе Л. М. Система подготовки специалиста креативных индустрий в условиях информатизации среднего профессионального образования: моногр. / под ред. проф. О. П. Осиповой. М.: ГБПОУ «Московский техникум креативных индустрий им. Л. Б. Красина», 2022. 344 с.
 19. Савенкова Е. В., Осипова О. П., Шклярова О. А. Транспрофессионализм как ресурс в системе подготовки менеджеров образования в педагогическом вузе // Преподаватель XXI век. 2021. № 2. С. 58–68.
 20. Менеджмент образования в условиях информатизации: моногр. / О. П. Осипова, А. Б. Баймаханов, Е. А. Балабаева и др.; под ред. О. П. Осиповой; М-во просвещения РФ, ФГБОУ ВО МПГУ. М.: МПГУ, 2021. 438 с.
 21. Командный менеджмент как ресурс управления в образовательных системах: учеб. пособие / [О. А. Шклярова, Н. Л. Галеева, О. П. Осипова и др.]; под ред. О. А. Шкляровой. М.: МПГУ, 2021. 384 с.
 22. Проектирование и экспертиза образовательных систем: учеб.-метод. пособие для студентов вузов, обучающихся в магистратуре по педагогическому направлению подготовки (44.04.01) / О. П. Осипова, А. У. Анзорова, А. В. Тимофеева и др. М., 2016. 118 с.

REFERENCES

1. Shamova T. I., Davydenko T. M., Shibanova G. N. *Upravlenie obrazovatelnyimi sistemami: ucheb. posobie*. Moscow: Izd. tsentr “Akademiya”, 2006.
2. Konarzhhevskiy Yu. A. *Chto nuzhno znat direktoru shkoly o sistemakh i sistemnom podkhode*. Chelyabinsk: ChGPU, 1986. 135 p.
3. Potashnik M. M., Moiseev A. M. *Upravlenie sovremennoy shkoly (v voprosakh i otvetakh)*. Moscow: Novaya shkola, 1997. 352 p.
4. Stankevich E. Yu. K voprosu otsenki kachestva obrazovaniya. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2013, No. 1. Available at: <https://human.snauka.ru/2013/01/2215> (accessed: 13.11.2022).
5. Khomeriki O. G. Vnutrishkolnyy kontrol: kakim on dolzhen byt. *Pedagogika*. 1998, No. 8, pp. 45–50.
6. Guskova M. V., Zvonnikov V. I. Etapy razvitiya evalyuatsii v obrazovanii. *Ekonomika obrazovaniya*. 2011, No. 4, pp. 8–12.
7. Makarova E. A., Palmova E. A. Evalyuatsiya kak neotyemlemaya sostavlyayushchaya sistema upravleniya sovremennym obrazovaniem. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal*. 2011, Vol. 8, No. 2, pp. 19–24.
8. Efremova N. F. Evalyuatsiya kak informatsionnaya osnova upravleniya kachestvom obucheniya. *Fundamentalnye issledovaniya*. 2015, No. 2–7, pp. 1489–1493.
9. Galeeva N. L. Kriterii i pokazateli kachestva vnutrishkolnogo upravleniya. In: *Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoy shkoly Upravleniya obrazovatelnyimi sistemami “Sovremennye*

- vektory razvitiya obrazovaniya: aktualnye problemy i perspektivnye resheniya". *Proceedings of the XI International scientific-practical conference*. Vol. 1. Moscow: 5 za znaniya: MPGU, 2019. Pp. 58–63.
10. Galeeva N. L. Pedagogicheskoe otsenivanie v obrazovatelnoy organizatsii: opyt i perspektivy. In: Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoy shkoly Upravleniya obrazovatelnyimi sistemami "Gorizonty i riski razvitiya obrazovaniya v usloviyakh sistemnykh izmeneniy i tsifrovizatsii". *Proceedings of the XII International scientific-practical conference*. Vol. 1. Moscow: MANPO. 5 za znaniya, 2020. Pp. 45–50.
 11. Galeeva N. L., Romanova T. G., Yakimov I. A. *Otsenivanie kachestva obrazovatelnykh rezultatov v sovremennoy shkole: teoriya i praktika: ucheb.-metod. posobie*. Ed. N. L. Galeeva. Moscow: MPGU, 2021. 176 p.
 12. Korotkikh V. P., Galeeva N. L. Dorozhnaya karta razrabotki i realizatsii reglamenta vnutrishkolnoy sistemy otsenki kachestva obrazovatelnoy protsessy (VSOKO). *Upravlenie obrazovaniem*. 2017, No. 6, pp. 104–113.
 13. Mikheeva T. A. K voprosu ob inklyuzivnoy kompetentnosti pedagoga. In: Natsionalnyy yazyk i kultura v usloviyakh globalizatsii. *Proceedings of the VI correspondence All-Russian scientific-practical conference of students of universities, colleges and schools*. Kazan: ID "MeDDok", 2019. Pp. 72–75.
 14. Mikheeva T. A. Nekotorye aspekty upravleniya protsessom obucheniya detey s OVZ na primere raboty s uchashchimisya, nakhodyashchimisya na dlitelnom lechenii v nauchno-prakticheskom tsentre psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov im. G. E. Sukharevoy. In: Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoy shkoly Upravleniya obrazovatelnyimi sistemami "Nauchnaya shkola T. I. Shamovoy: metodologo-teoreticheskiy i tekhnologicheskiy resursy razvitiya obrazovatelnykh system". *Proceedings of the X International scientific-practical conference*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow: 5 za znaniya: MPGU, 2018. Pp. 88–91.
 15. Kazachenko I. A., Galeeva N. L. Osobennosti primeneniya sotsialnykh tekhnologiy VSOKO v upravlenii kachestvom obrazovatelnoy protsessy. *Moloday uchenyy*. 2018, No. 22, pp. 326–330.
 16. Gishlarkaev A. S.-M., Galeeva N. L. Analiz zavisimosti kachestva obrazovatelnykh rezultatov ot kachestva VSOKO v obshcheobrazovatelnykh organizatsiyakh g. Groznyy. *Preemstvennost v obrazovanii*. 2019, No. 23 (10), pp. 279–290.
 17. Amaev A. I. Upravlenie protsessom realizatsii proekta "Regionalnaya sistema uchitelskogo rosta" v Chechenskoj respublike. In: Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoy shkoly Upravleniya obrazovatelnyimi sistemami "Nauchnaya shkola T. I. Shamovoy: metodologo-teoreticheskiy i tekhnologicheskiy resursy razvitiya obrazovatelnykh system". *Proceedings of the X International scientific-practical conference*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow: 5 za znaniya: MPGU, 2018. Pp. 109–114.
 18. Osipova O. P., Tabatadze L. M. *Sistema podgotovki spetsialista kreativnykh industriy v usloviyakh informatizatsii srednego professionalnogo obrazovaniya: monogr.* Ed. prof. O. P. Osipova. Moscow: GBPOU "Moskovskiy tekhnikum kreativnykh industriy im. L. B. Krasina", 2022. 344 p.
 19. Savenkova E. V., Osipova O. P., Shklyarova O. A. Transprofessionalizm kak resurs v sisteme podgotovki menedzherov obrazovaniya v pedagogicheskom vuze. *Prepodavatel XXI vek*. 2021, No. 2, pp. 58–68.
 20. Osipova O. P., Baymakanov A. B., Balabaeva E. A. et al. *Menedzhment obrazovaniya v usloviyakh informatizatsii: monogr.* Ed. O. P. Osipova. Moscow: MPGU, 2021. 438 p.
 21. Shklyarova O. A., Galeeva N. L., Osipova O. P. et al. *Komandnyy menedzhment kak resurs upravleniya v obrazovatelnykh sistemakh: ucheb. posobie*. Ed. O. A. Shklyarova. Moscow: MPGU, 2021. 384 p.
 22. Osipova O. P., Anzorova A. U., Timofeeva A. V. et al. *Proektirovanie i ekspertiza obrazovatelnykh sistem: ucheb.-metod. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya v magistrature po pedagogicheskomu napravleniyu podgotovki (44.04.01)*. Moscow, 2016. 118 p.

Осипова Ольга Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой, Московский педагогический государственный университет

e-mail: op.osipova@mpgu.edu

Osipova Olga P., ScD in Education, Professor, Educational Systems Management Department named after T. I. Shamova, Moscow Pedagogical State University

e-mail: op.osipova@mpgu.edu

Галеева Наталья Львовна, кандидат биологических наук, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой, Московский педагогический государственный университет

e-mail: nl.galeeva@mpgu.su

Galeeva Natalia L., PhD in Biology, Professor, Educational Systems Management Department named after T. I. Shamova, Moscow Pedagogical State University

e-mail: nl.galeeva@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 12.11.2022

The article was received on 12.11.2022

УДК 371
ББК 74.200.50

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-89-98

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ОТ ЮНЫХ НАТУРАЛИСТОВ ДО «ЗЕЛЕННЫХ» ШКОЛ

Д. В. Моргун, Д. С. Ермаков, А. С. Ермаков, М. В. Аргунова

Аннотация. Система непрерывного экологического образования и воспитания, провозглашенная в Российской Федерации в 1991 г., имеет более давнюю историю, связанную с юннатским движением, возникшим в 1918 г. В настоящее время экологическое воспитание, являясь одним из важных глобальных трендов, получило нормативное закрепление в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Представлены основные задачи и результаты, а также модели реализации экологического воспитания, основанные на модульном и средовом (общественно-институциональном) подходах.

Ключевые слова: «зеленая» школа, модуль, программа воспитания, экологическое воспитание, юные натуралисты.

Для цитирования: Моргун Д. В., Ермаков Д. С., Ермаков А. С., Аргунова М. В. Экологическое воспитание: от юных натуралистов до «зеленых» школ // Наука и школа. 2022. № 6. С. 89–98. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-89-98.

ENVIRONMENTAL UPBRINGING: FROM YOUNG NATURALISTS TO “GREEN” SCHOOLS

D. V. Morgun, D. S. Ermakov, A. S. Ermakov, M. V. Argunova

Abstract. The system of continuous environmental education and upbringing, proclaimed in the Russian Federation in 1991, has a longer history associated with the movement of young naturalists, which was established in 1918. Currently, environmental upbringing, being one of the important global trends, has received regulatory consolidation in the federal state educational standards of general education. The main tasks and results are presented, as well as models for the implementation of environmental upbringing based on modular and integrated approaches.

© Моргун Д. В., Ермаков Д. С., Ермаков А. С., Аргунова М. В., 2022



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

Keywords: “green” school, module, education program, environmental education, young naturalists.

Cite as: Morgun D. V., Ermakov D. S., Ermakov A. S., Argunova M. V. Environmental upbringing: from young naturalists to “green” schools. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 89–98. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-89-98.

Введение. Официально система непрерывного экологического образования и воспитания была провозглашена в нашей стране в 1991 г. законом «Об охране окружающей природной среды» (ст. 73) [1], однако, с историко-педагогической точки зрения, фундамент ее был заложен гораздо раньше – с образованием в 1918 г. в Москве, в парке «Сокольники» Станции юных любителей природы (ныне – Федеральный центр дополнительного образования и организации отдыха и оздоровления детей) [2]. С той поры сотни тысяч советских школьников называли себя юннатами. Юные натуралисты изучали природные ресурсы родного края, вели наблюдения за жизнью растений и животных, ставили опыты, составляли коллекции, занимались физическим трудом, изучали научную литературу, а также выполняли общественную пропагандистскую работу. К ним примыкали опытники сельского хозяйства (садоводы, полеводы, огородники, животноводы), «зеленые» и «голубые» патрули, которые охраняли соответственно зеленые насаждения, водоемы и их обитателей, а также члены школьных лесничеств. Вместе в советское время они именовались «юными друзьями природы» [3].

Масштабная работа проводилась также созданным в 1924 г. Всероссийским обществом охраны природы, первичные организации которого были в каждой школе. С той поры стали традиционными массовые природоохранные мероприятия, ныне именуемые экологическими акциями, такие как День птиц, День леса, к которым затем прибавились День

Земли, День Воды, Всемирный день охраны окружающей среды и т. п. [4].

Юннатские станции, кружки работали по всей стране и работают по настоящее время (в 1990–2000 гг. многие из них были преобразованы в эколого-биологические). Активно продолжается и общественная работа, экологическое волонтерство (например, в рамках Российского движения школьников, РДШ [5]).

Задачи, способы реализации и результаты экологического воспитания. Более чем столетняя история позволяет отнести экологическое направление к одному из важнейших разделов (наряду с гражданско-патриотическим, нравственно-эстетическим, трудовым, физкультурно-оздоровительным и т. п.) воспитательной работы с детьми и молодежью – от дошкольников до студентов вузов [6–11]. Его основные задачи – формирование экологической культуры, экологического сознания эгоцентрического типа; обогащение опыта взаимодействия с окружающим миром, организация систематических контактов с природной средой, применения экологических знаний на практике; вовлечение в опытническую, исследовательскую, проектную деятельность, направленную на решение местных экологических проблем; развитие эмоционально-чувственной сферы, эмпатии, нравственно-эстетического, ценностного (гуманного, милосердного, ответственного) отношения к окружающей среде; создание условий для становления и реализации активной личностной позиции, готовности к самостоятельным продуктивным решениям в экологической деятельности;

освоение моделей грамотного поведения в окружающей среде; формирование представлений об активном и здоровом образе жизни. Для этого применяются лекции, беседы и диспуты, кинолектории, тематические недели, конкурсы, олимпиады, праздники и природоохранные мероприятия, экологические акции и десанты, выставки (рисунков, плакатов, сочинений, фотографий, поделок из природных материалов), экскурсии, прогулки, туристические походы и путешествия по родному краю, профильные лагеря труда и отдыха, практическая работа (посадка деревьев и кустарников, разбивка клумб, очистка от мусора, благоустройство, подкормка птиц и т. п.), а также эколого-просветительские мероприятия с учениками и родителями, воспитание в семье.

Таким образом, экологическое воспитание (ЭВ) способствует формированию ряда ключевых компетентностей [12]:

- в учебно-познавательной сфере деятельности – поиск экологической информации из различных источников (включая самостоятельные исследования), умение ее анализировать, критически осмысливать, оценивать и т. д.);

- в социально-производственной деятельности – реализация прав и обязанностей гражданина по охране окружающей среды, анализ профессиональных склонностей и возможностей, приобретение навыков организации труда;

- в практической деятельности – навыки существования в реальных природных условиях, улучшение состояния окружающей среды и др.

С утверждением в 2021 г. федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [13] ЭВ в школе приобрело нормативный характер. Его основными результатами должны стать повышение уровня экологической культуры, осознание глобального характера экологических проблем и путей их решения; ориентация на применение знаний для решения задач

в области окружающей среды, планирования поступков и оценки их возможных последствий; готовность к участию в практической деятельности экологической направленности; активное неприятие действий, приносящих вред окружающей среде.

При этом выдвигается и ряд новых требований, обеспечивающих адаптацию обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды, например: умение анализировать и выявлять взаимосвязи природы, общества и экономики; способность действовать в условиях неопределенности; умение оценивать свои действия с учетом влияния на окружающую среду, достижений целей и преодоления вызовов, возможных глобальных последствий.

Указанные результаты важны как для нашей страны, так и для всего мира. Так, ЮНЕСКО поставила цель к 2025 г. сделать экологическое образование основным компонентом учебных программ во всех странах. Генеральный директор О. Азуле отметила, что «образование должно готовить учащихся к пониманию текущего кризиса и формированию будущего мира. Ради спасения нашей планеты мы должны изменить наш образ жизни, способности производства, потребления и взаимодействия с природой» [14]. В связи с этим необходим поиск современных инновационных моделей ЭВ.

Модульный подход в экологическом воспитании. Первый подход – модульный – реализуется в рамках Примерной программы воспитания, базирующейся на традиционных для нашего общества ценностях (семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек). Программа направлена на усвоение норм, которые общество выработало на основе этих ценностей, развитие позитивного к ним отношения, а также приобретение соответствующего опыта поведения, осуществления социально значимых дел [15]. Она включает несколько инвариантных и

вариативных модулей, каждый из которых может быть «экологизирован», например [16]:

- модуль «Школьный урок» – использование учебника «Экология. 10–11» [17], в котором не только представлены основные экологические понятия и законы, но и рассматриваются социальные, экономические и экологические проблемы современности, уделяется внимание практической природоохранной деятельности;

- модуль «Курсы внеурочной деятельности» – современные программы дополнительного образования (например, «Школа новой экологии»);

- модуль «Ключевые общешкольные дела» – социально значимые экологические проекты, направленные на изучение и улучшение состояния местной окружающей среды;

- модуль «Экскурсии, экспедиции, походы» – экскурсии по экологическим тропам, участие в экологических экспедициях и походах;

- модуль «Классное руководство» – экологические дискуссии, диспуты, брейн-ринг, игры, квесты;

- модуль «Детские общественные объединения» – экологические акции (например, всероссийские мероприятия в формате «День единых действий»: «Заповедный урок», «День леса», «Голубая лента», «День птиц», «День Земли»), мероприятия экологической направленности РДШ.

- модуль «Профорientация» – знакомство с новыми экологическими профессиями и требованиями к их освоению [18];

- модуль «Школьные медиа» – создание и распространение текстовых и мультимедийных материалов (экологические новости, экостраничка на школьном сайте, выпуск школьной экологической газеты, организация медиацентра);

- модуль «Организация предметно-эстетической среды» – система проектов по озеленению и благоустройству

пришкольной территории (разбивка клумб, аллей, планирование рекреационных зон, создание экологических инсталляций и др.).

«Зеленые» школы: отечественный и зарубежный опыт. Вторая модель базируется на средовом [19], общешкольном (общешкольном) подходе [20]. Следует отметить, что в последнее время прилагательное «зеленый» используется в качестве синонима «экологического». Речь идет о «зеленой» экономике, «зеленых» технологиях, «зеленых» рейтингах стран и регионов, «зеленом» образе жизни, «зеленых» привычках и т. д. Одно из направлений этого тренда – «зеленые» школы.

«Позеленение» школ связано с инновационными архитектурными и технологическими решениями, обеспечивающими снижение воздействия на окружающую среду за счет использования экологичных или переработанных строительных материалов, пассивных (естественный свет, нагрев/охлаждение) и возобновляемых источников энергии (солнечная, гидро- или ветровая), встраивания в благоприятные для обитания ландшафты, «живых» крыш и садов, вертикальных цветников, систем сбора дождевой воды и/или водосбережения, биотопливного или электрического транспорта. Интеграция с местными экосистемами достигается через помещения без стен, большие окна с видом на природу и уроки на открытом воздухе, активное движение учеников в течение учебного дня, низкий уровень отходов (отказ от одноразового пластика, интенсивная переработка и компостирование, локальная очистка сточных вод), здоровое питание, приготовленное из местных (иногда выращенных в школе) продуктов, естественное освещение и свежий воздух во всем здании и т. п.

Учебный план при этом строится с упором на формирование экологической грамотности посредством выполнения проектов по решению проблем среды

обитания и повышение устойчивости школы и местного сообщества. Акцент делается на навыках общения и командной работе, в процессе управления принимают участие экомитеты учащихся. В целом обучение в таких школах способствует сохранению и укреплению здоровья, личностного и социального благополучия. Также имеет место эффект мультипликатора, когда ученики делятся своим опытом с членами семьи, друзьями, другими людьми [21].

В целом связь с природной средой, активное взаимодействие здания и природных элементов, их включение в архитектуру и опосредованно в учебный процесс – одно из актуальных направлений в дизайне современных школ. В основном эти принципы реализуются в зарубежных странах [22]. Одна из наиболее известных «зеленых» школ была создана в 2006 г. на Бали (Индонезия). Находящиеся на 8 га леса на берегу реки здания построены из бамбука, травы и глины. У многих учебных помещений нет стен, только полы и потолки, что делает воздух свежим, а освещение естественным. Для выработки электроэнергии используются солнечные батареи и гидротурбина мощностью около 8 кВт. Лозунг школы – «обучение на практике». Наряду с освоением обычной программы, здесь работают классы и мастерские, где дети изучают окружающий мир через непосредственное взаимодействие с ним, учатся использовать природные ресурсы, не нанося значительного вреда. Например, готовят пищу с применением энергии солнца, выращивают рис и собирают урожай в саду, ухаживают за животными на ферме, изготавливают натуральный шоколад, органическую пищу и традиционные лекарства из местных растений, строят плот из бамбука и сплавляются по реке, занимаются йогой, запускают воздушного змея, делают роспись по шелку (батик) и поделки из скорлупы кокоса, ставят спектакли национального театра теней ваянг и др. [23].

В последнее время в системе образования все активнее поднимаются вопросы устойчивого развития, «зеленой» экономики [24]. Так, начальная школа «Форест Эдж» (США), открытая в 2020–2021 учебном году, стала первой в штате Висконсин, не создающей вредных выбросов. Здание является полностью энергоэффективным. Оно производит и тратит 800 МВт·ч в год электроэнергии за счет 1,7 тыс. солнечных панелей, излишки запасаются в аккумуляторах или направляются в электросеть. Отопление производится тепловыми насосами (99 скважин глубиной около 140 м). Освещение в комнатах автоматически адаптируется к солнечному свету. На стенах и окнах размещены плакаты и графики, объясняющие детям принцип работы технических установок.

Международная сеть учебных заведений Далвич Колледж считает устойчивое развитие одной из составляющих своей миссии. В Сингапуре выбросы углерода компенсированы за счет посадки более 35 тыс. деревьев. В Пекинском филиале используются электрические школьные автобусы и светодиодное освещение, что позволило существенно сократить использование энергии от невозобновляемых источников. В Сеуле по инициативе учеников начальных классов проводятся «понеделники без мяса», а комитетом старшеклассников предложена программа утилизации расходных учебных материалов.

В Российской Федерации в числе инфраструктурных проектов можно отметить «Школу будущего» в пос. Большое Исаково (Калининградская обл.). Установка солнечных панелей и светодиодных ламп позволила сократить энергопотребление на 10% и сэкономить до 70 тыс. руб. в год. Планируется также использование ветрогенераторов. Для школьников, начиная с 6-го класса, работает учебная лаборатория альтернативной энергетики. Один из разработанных проектов, на который получен

патент, – дождевая электростанция из велосипедного колеса, обрезка трубы и пластиковых бутылок [25; 26].

В школе № 26 им. П. И. Забродина г. Подольска Московской обл. при поддержке Фонда президентских грантов построена «умная» оранжерея, теплом и светом которую обеспечивают возобновляемые источники энергии: тепловой насос, солнечный аккумулятор, солнечная и ветровая электростанции, биотехнологический реактор по производству биогаза, удобрений и очистке воды. В школьном биоэнергетическом комплексе будут круглый год выращивать зелень, цветы, грибы, перепелок, кроликов и рыб, а также изучать современные агропромышленные технологии (аэропоника, гидропоника, робоферма, интернет вещей и др.) [27].

В рамках общероссийской программы «Зеленые школы России» с 2021–2022 гг. проводится конкурс школьных экопроектов «Моя зеленая школа». В помощь командам-участникам издано методическое пособие, включающее шесть основных разделов: 1) ответственное обращение с отходами (внедрение раздельного сбора накопления отходов в школе, переход от одноразовых вещей к многоразовым альтернативам и др.); 2) экпросвещение (проведение экоуроков, фестивалей, организация работы кружков и клубов, работа с местным сообществом); 3) озеленение (благоустройство пришкольной территории, обустройство садов и огородов и т. п.); 4) энергоэффективность (внедрение энергосберегающих технологий); 5) водосбережение (использование экономичной сантехники, проведение водного аудита); 6) ответственные закупки (приобретение экологичных канцелярских товаров, бумаги и др.). В каждом разделе представлены практические рекомендации, а также примеры их успешного внедрения в российских школах [28].

С 2017 г. Московский детско-юношеский центр экологии, краеведения и

туризма также реализует проект «Зеленая школа», направленный на формирование экологического подхода к созданию образовательной среды, мотивацию к становлению устойчивых эколого-ориентированных ценностей по отношению к окружающей среде, развитию эколого-образовательной деятельности в системе образования. В течение учебного года школы проводят добровольный самоаудит, а также проходят экспертную оценку по различным блокам экологических показателей: ресурсосбережение, раздельный сбор и минимизация отходов, «зеленые» закупки, использование экологичных материалов, создание эколого-развивающей среды (экотропы, уголки природы, фитомодули), участие в экологических мероприятиях (акциях, конкурсах), социальное партнерство и участие в местном самоуправлении по вопросам охраны окружающей среды, вовлечение в принятие решений, представленность экологического образования и устойчивого развития в образовательных программах и др. [29].

Заключение. Определяя перспективы ЭВ, следует отметить, что оно становится одним из ведущих глобальных трендов. Так, новая инициатива ЮНЕСКО «Будущее образования» предполагает разработку перспективной (на период до 2050 г.) концепции, которая исходит из необходимости коллективной ответственности за содействие экологически безопасному и устойчивому развитию жизни на планете. Образованию надлежит сыграть ключевую роль в изменении не только образа мышления людей, но и существующих экологически небезопасных и расточительных способов деятельности, чтобы повысить качество жизни человека без ущерба для функционирования экосистем [30].

Для этого образовательные организации должны стать реальными лабораториями, поощряющими формирование чувства сопричастности и активную гражданскую позицию, здоровый образ

жизни, связь человека с природой и уважительное отношение к окружающей среде, бережное использование энергоресурсов и устойчивые модели потребления, в которых процесс передачи знаний носит экспериментальный, практико-ориентированный и учитывающий

местный контекст и культурные особенности характер, позволяя обучающимся учиться тому, что имеет важное значение в их жизни, и жить, используя то, чему они научились. Важно также задействовать потенциал современных экологических технологий [31].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон РСФСР от 19.12.1991 г. № 2060-1 «Об охране окружающей природной среды» // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. 05.03.1992. № 10. Ст. 457.
2. Кочеров В. Свет далекой звезды: памятные страницы истории юннатского движения в России. М.: ФДЭБЦ, 2017. 255 с.
3. Момотова А. П. Юные друзья природы. Петрозаводск: Карел. кн. изд-во, 1968. 48 с.
4. Методическое пособие для педагогических работников по организации мероприятий годового календаря экологических мероприятий. URL: https://eco.fedcdo.ru/activity/materialy/metodicheskoe_posobie_kalendar.pdf (дата обращения: 20.08.2022).
5. Методические рекомендации для педагогов по поднаправлению деятельности Российского движения школьников «Экология» / Ю. А. Гаврилина, Д. Д. Маслова, Д. Е. Покровский и др. М.: НОК, 2018. 76 с.
6. Гюлушашян К. С., Бабич А. И., Газина О. М. Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 142–149.
7. Миронов А. В. Экологическое воспитание младших школьников. М.: Юрайт, 2019. 263 с.
8. Николаева С. Н. Система экологического воспитания детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 320 с.
9. Парфилова Г. Г. Экологическое воспитание младших школьников в семье: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2003. 173 с.
10. Экологическое воспитание студентов и школьников / Г. Л. Рытов, Т. В. Ларгина, И. А. Потапова, Е. В. Бурова // Вестн. Самарского гос. ун-та. 2013. № 5. С. 136–140.
11. Теплов Д. Л. Экологическое воспитание школьников в процессе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 431 с.
12. Программа экологического воспитания школьников «Земля – наш общий дом» / авт.-сост. И. А. Варенчук, Е. В. Дашкевич (2017). URL: http://novogilkinschool.uoura.ru/images/2018-2019/Воспитательная_работа/Земля_наш_дом/Программа_экологического_воспитания_школьников_Земля_наш_общий_дом.pdf (дата обращения: 21.08.2022).
13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (дата обращения: 22.08.2022).
14. ЮНЕСКО заявляет, что экологическое образование должно стать основным компонентом учебной программы к 2025 году (20.05.2021). URL: <https://www.unesco.org/ru/articles/yunesko-zayavlyaet-cto-ekologicheskoe-obrazovanie-dolzno-stat-osnovnym-komponentom> (дата обращения: 23.08.2022).
15. Примерная программа воспитания (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 02.06.2020 г. № 2/20). URL: <https://fgosreestr.ru/поор/primernaja-programma-vozpitanija> (дата обращения: 24.08.2022).
16. Арзунова М. В., Моргунов Д. В. Реализация дополнительного экологического образования в программе воспитания – 2020 // Наука и школа. 2020. № 6. С. 71–79. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-6-71-79>.

17. Аргунова М. В., Моргунов Д. В., Плюснина Т. А. Экология. 10–11 кл. М.: Просвещение, 2019. 143 с.
18. Аргунова М. В., Ермаков Д. С., Плюснина Т. А. Экология в мире профессий: учеб. пособие. М.: МИОО, 2015. 72 с.
19. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. М.: Просвещение, 2020. 142 с.
20. Whole-institution approach in education for sustainable development: theory and practice / R. Gleason, P. N. Kirillov, N. I. Koryakina [et al.] // Scholarly notes of Transbaikal state university. 2020. Vol. 15. № 4. P. 36–43.
21. Экологические школы мира. URL: <https://ecoplanet777.com/ekologicheskie-nauchnye-shkoly-mira-eko-obrazovanie-i-vozpitanie> (дата обращения: 21.08.2022).
22. Мигулько Е. Н. «Зеленая» архитектура современных зарубежных школ // Наука. Инновации. Технологии. 2013. № 4. С. 78–88.
23. Green School International – Schools Around the World. URL: <https://www.greenschool.org> (дата обращения: 21.08.2022).
24. Еремец П. Есть чему поучиться: четыре самых «зеленых» школы со всего мира (29.09.2021). URL: <https://trends.rbc.ru/trends/green/6154108b9a7947ee8e6421fd> (дата обращения: 21.08.2022).
25. Левчук Б. Российская школа перешла на современные альтернативные источники энергии (17.03.2019). URL: <https://worldenerget.com/sovremennye-alternativnye-istochniki-ehnergii> (дата обращения: 21.08.2022).
26. Школа в Калининградской области перешла на альтернативные виды энергетики (29.01.2019). URL: <https://otr-online.ru/news/shkola-v-kaliningradskoy-oblasti-pereshla-na-alternativnye-vidy-energetiki-119372.html> (дата обращения: 21.08.2022).
27. Школа № 29 выиграла президентский грант на развитие проекта оранжереи (08.06.2018). URL: <https://podolskriamo.ru/article/shkola-no29-vyigrala-prezidentskiy-grant-na-razvitie-proekta-oranzherei-166806> (дата обращения: 21.08.2022).
28. Как сделать школу «зеленой». Экологические практики в российских школах: успешные примеры и руководство к действию. М., 2019. 100 с.
29. Проект «Зеленая школа». URL: https://mducekt.mskobr.ru/gorodskie_meropriyatiya_estestvenno-nauchnoj_napravlenosti/proekt_zelyonaya_shkola (дата обращения: 21.08.2022).
30. Futures of education. URL: <https://en.unesco.org/futuresofeducation> (дата обращения: 21.08.2022).
31. Берлинская декларация об образовании в интересах устойчивого развития (2021). URL: <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-ru.pdf> (дата обращения: 21.08.2022).

REFERENCES

1. Zakon RSFSR ot 19.12.1991 No. 2060-I “Ob okhrane okruzhayushchey prirodnoy sredy”. In: Vedomosti Syezda narodnykh deputatov Rossiyskoy Federatsii i Verkhovnogo Soveta Rossiyskoy Federatsii. 05.03.1992. No. 10. Art. 457.
2. Kocherov V. *Svet dalekoy zvezdy: pamyatnye stranitsy istorii yunnatskogo dvizheniya v Rossii*. Moscow: FDEBTs, 2017. 255 p.
3. Momotova A. P. *Yunye druzya prirody*. Petrozavodsk: Karel. kn. izd-vo, 1968. 48 p.
4. Metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskikh rabotnikov po organizatsii meropriyatiy godovogo kalendarya ekologicheskikh meropriyatiy. Available at: https://eco.fedcdo.ru/activity/materialy/metodicheskoe_posobie_kalendar.pdf (accessed: 20.08.2022).
5. Gavrilina Yu. A., Maslova D. D., Pokrovskiy D. E. et al. *Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov po podnpravleniyu deyatel'nosti Rossiyskogo dvizheniya shkolnikov “Ekologiya”*. Moscow: NOK, 2018. 76 p.
6. Gyulushashyan K. S., Babich A. I., Gazina O. M. *Ekologicheskoe vospitanie kak vazhneyshaya zadacha sovremennoy sistemy obrazovaniya*. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2007, No. 15, pp. 142–149.
7. Mironov A. V. *Ekologicheskoe vospitanie mladshikh shkolnikov*. Moscow: Yurayt, 2019. 263 p.

8. Nikolaeva S. N. Sistema ekologicheskogo vospitaniya detey doshkolnogo vozrasta. *ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2006. 320 p.
9. Parfilova G. G. Ekologicheskoe vospitanie mladshikh shkolnikov v semye. *PhD dissertation (Education)*. Kazan, 2003. 173 p.
10. Rytov G. L., Largina T. V., Potapova I. A., Burova E. V. Ekologicheskoe vospitanie studentov i shkolnikov. *Vestn. Samarskogo gos. un-ta*. 2013, No. 5, pp. 136–140.
11. Teplov D. L. Ekologicheskoe vospitanie shkolnikov v protsesse dopolnitelnogo obrazovaniya. *ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2005. 431 p.
12. Varenchuk I. A., Dashkevich E. V. Programma ekologicheskogo vospitaniya shkolnikov “Zemlya – nash obshchiy dom”. (2017). Available at: http://novogilkinschool.uoura.ru/images/2018-2019/Vospitatel'naya_rabota/Zemlya_nash_dom/Programma_ekologicheskogo_vospitaniya_shkol'nikov_Zemlya_nash_obshchiy_dom.pdf (accessed: 21.08.2022).
13. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 31.05.2021 No. 287 “Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya”. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/607175848> (accessed: 22.08.2022).
14. YuNESKO zayavlyaet, chto ekologicheskoe obrazovanie dolzhno stat osnovnym komponentom uchebnoy programmy k 2025 godu (20.05.2021). Available at: <https://www.unesco.org/ru/articles/yunesko-zayavlyaet-chto-ekologicheskoe-obrazovanie-dolzhno-stat-osnovnym-komponentom> (accessed: 23.08.2022).
15. Primernaya programma vospitaniya (odobrena resheniem federalnogo uchebno-metodicheskogo obyedineniya po obshchemu obrazovaniyu ot 02.06.2020 No. 2/20). Available at: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaja-programma-vospitaniya> (accessed: 24.08.2022).
16. Argunova M. V., Morgun D. V. Realizatsiya dopolnitelnogo ekologicheskogo obrazovaniya v programme vospitaniya – 2020. *Nauka i shkola*. 2020, No. 6, pp. 71–79. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-6-71-79>.
17. Argunova M. V., Morgun D. V., Plyusnina T. A. *Ekologiya. 10–11 kl.* Moscow: Prosveshchenie, 2019. 143 p.
18. Argunova M. V., Ermakov D. S., Plyusnina T. A. *Ekologiya v mire professiy: ucheb. posobie*. Moscow: MIOO, 2015. 72 p.
19. Yasvin V. A. *Shkolnoe sredovedenie i pedagogicheskoe sredotvorenje*. Moscow: Prosveshchenie, 2020. 142 p.
20. Gleason R., Kirillov P. N., Koryakina N. I. et al. Whole-institution approach in education for sustainable development: theory and practice. *Scholarly notes of Transbaikal state university*. 2020, Vol. 15, No. 4, pp. 36–43.
21. Ekologicheskije shkoly mira. Available at: <https://ecoplanet777.com/ekologicheskije-nauchnyeshkoly-mira-eko-obrazovanie-i-vospitanie> (accessed: 21.08.2022).
22. Migulko E. N. “Zelenaya” arkhitektura sovremennykh zarubezhnykh shkol. *Nauka. Innovatsii. Tekhnologii*. 2013, No. 4, pp. 78–88.
23. Green School International – Schools Around the World. Available at: <https://www.greenschool.org> (accessed: 21.08.2022).
24. Eremets P. Est chemu pouchitsya: chetyre samykh “zelenykh” shkoly so vsego mira (29.09.2021). Available at: <https://trends.rbc.ru/trends/green/6154108b9a7947ee8e6421fd> (accessed: 21.08.2022).
25. Levchuk B. Rossiyskaya shkola pereshla na sovremennye alternativnye istochniki energii (17.03.2019). Available at: <https://worldenerget.com/sovremennye-alternativnye-istochniki-ehnergii> (accessed: 21.08.2022).
26. Shkola v Kaliningradskoy oblasti pereshla na alternativnye vidy energetiki (29.01.2019). Available at: <https://otr-online.ru/news/shkola-v-kaliningradskoy-oblasti-pereshla-na-alternativnye-vidy-energetiki-119372.html> (accessed: 21.08.2022).

27. Shkola No. 29 vyigrala prezidentskiy grant na razvitie proekta oranzherei (08.06.2018). Available at: <https://podolskriamo.ru/article/shkola-no29-vyigrala-prezidentskiy-grant-na-razvitie-proekta-oranzherei-166806> (accessed: 21.08.2022).
28. Kak sdelat shkolu "zelenoy". Ekologicheskie praktiki v rossiyskikh shkolakh: uspeshnye primery i rukovodstvo k deystviyu. Moscow, 2019. 100 p.
29. Proekt "Zelenaya shkola". Available at: https://mducekt.mskobr.ru/gorodskie_meropriyatiya_estestvennonauchnoj_napravlenosti/proekt_zelyonaya_shkola (accessed: 21.08.2022).
30. Futures of education. Available at: <https://en.unesco.org/futuresofeducation> (accessed: 21.08.2022).
31. Berlinskaya deklaratsiya ob obrazovanii v interesakh ustoychivogo razvitiya (2021). Available at: <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-ru.pdf> (accessed: 21.08.2022).

Моргун Дмитрий Владимирович, кандидат биологических наук, кандидат философских наук, директор Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма
e-mail: mgsun.edu@mail.ru

Morgun Dmitry V., PhD in Biology, PhD in Philosophy, Head, Moscow Centre of Environmental Education, Regional Research and Tourism
e-mail: mgsun.edu@mail.ru

Ермаков Дмитрий Сергеевич, доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва
e-mail: ermakov-ds@rudn.ru

Ermakov Dmitry S., ScD in Education, PhD in Chemistry, Associate Professor, Professor, Psychology and Pedagogy Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow
e-mail: ermakov-ds@rudn.ru

Ермаков Александр Сергеевич, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник биологического факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
e-mail: ermakov99@mail.ru

Ermakov Alexander S., PhD in Biology, Senior Research Fellow, Biology Department, M. V. Lomonosov Moscow State University
e-mail: ermakov99@mail.ru

Аргунова Марина Вячеславовна, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, доцент, заслуженный учитель Российской Федерации, методист Московского детско-юношеского центра экологии, краеведения и туризма
e-mail: m.v.argunova@gmail.com

Argunova Marina V., ScD in Education, PhD in Biology, Associate Professor, Honored Teacher of Russia, Methodologist, Moscow Centre of Environmental Education, Regional Research and Tourism
e-mail: m.v.argunova@gmail.com

*Статья поступила в редакцию 27.09.2022
The article was received on 27.09.2022*

УДК 37.022
ББК 74

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-99-109

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

А. А. Ковцун, А. Н. Кохичко

Аннотация. В статье дан критический анализ интерпретаций концепта «функциональная грамотность» в отечественных и зарубежных теориях образования – одного из планируемых результатов современного отечественного общего образования, представленного в актуализированных федеральных государственных образовательных стандартах начального общего и основного общего образования. Обзор международных мониторинговых изысканий позволил констатировать, что в исследованиях PIRLS и TIMSS оценивается академическая грамотность в области чтения, математики и естествознания, а в исследовании PISA – сформированность функциональной грамотности, обусловленной прежде всего контекстом реальности. Анализ современной педагогической литературы показал, что большинство специалистов выделяют в качестве базового определения функциональной грамотности формулировки, предложенные А. А. Леонтьевым и Н. Ф. Виноградовой. Выделенные основные характеристики функциональной грамотности помогают уточнить содержательные оттенки анализируемого понятия и, следовательно, могут оказать положительное влияние на формирование функциональной грамотности как планируемого результата освоения обучающимися программ начального общего и основного общего образования.

Ключевые слова: грамотность, функциональная грамотность, структура функциональной грамотности, основные характеристики функциональной грамотности.

Для цитирования: Ковцун А. А., Кохичко А. Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука и школа. 2022. № 6. С. 99–109. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-99-109.

© Ковцун А. А., Кохичко А. Н., 2022

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

ACADEMIC APPROACHES TO THE CONCEPT OF “FUNCTIONAL LITERACY” IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

A. A. Kovtsun, A. N. Kokhichko

Abstract. *The article provides a critical analysis of the interpretations of the concept of “functional literacy” in national and foreign theories of education – one of the planned results of modern national general education, presented in the updated federal state educational standards of primary general and basic general education. Research of international monitoring surveys allowed us to state that the PIRLS and TIMSS studies assess academic literacy in reading, mathematics and natural sciences, and the PISA study assesses the formation of functional literacy, primarily due to the context of reality. The analysis of modern pedagogical literature has shown that most specialists single out the formulations proposed by A. A. Leontiev and N. F. Vinogradova as the basic definition of functional literacy. The highlighted main characteristics of functional literacy help to clarify the substantive shades of the concept analyzed and, therefore, can have a positive impact on the formation of functional literacy as a planned result of mastering primary general and basic general education.*

Keywords: *literacy, functional literacy, the structure of functional literacy, the main characteristics of functional literacy.*

Cite as: Kovtsun A. A., Kokhichko A. N. Academic approaches to the concept of “functional literacy” in pedagogical theory and practice. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 99–109. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-99-109.

Формирование и развитие функциональной грамотности обучающихся является одним из приоритетных направлений в совершенствовании современного общего образования. При этом анализ интерпретаций концепта «функциональная грамотность» в психолого-педагогической литературе позволяет констатировать многообразие определений и подходов к содержанию понятий «грамотность» и «функциональная грамотность», а также отсутствие унифицированного определения функциональной грамотности в российских и зарубежных теориях образования.

Так, американские ученые М. Коул, С. Скрибнер [1], рассматривая влияние уровня грамотности на развитие когнитивных мыслительных процессов, делают вывод о том, что функциональная грамотность детерминирована механизмами и особенностями социально-

обусловленной деятельности человека в ее различных аспектах. Анализируя концепт «функциональная грамотность» как многомерное явление с позиции авторской теории «текст-задача-навык» (TTR theory – text-task-respondent) в рамках утилитарно-прагматического подхода И. Кирш, Дж. Гутри констатируют, что функциональная грамотность не является статичным показателем, а динамически отражает специфику задач, актуализирующихся в форме текста и требующих от респондента активизации различных навыков для их скорейшего решения [2, с. 485–507]. Данная позиция получила дальнейшее осмысление в трудах С. Уайт, которая связывала понимание функциональной грамотности со способностью использовать набор из семи отдельных навыков, необходимых для успешной работы с текстами, документами и цифровой информацией в ходе

повседневной деятельности для того, чтобы успешно функционировать в обществе, достигать поставленных целей, развивать собственный потенциал и наращивать объем знаний [3].

Акцент на эффективном функционировании индивида в обществе является ведущим и в других исследованиях оценки грамотности. В частности, понимая грамотность как результат образования и как ключевой навык, обеспечивающий возможность успешной социализации и функционирования личности в обществе, в рамках международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) «грамотность чтения» осмысливалась как способность понимать текст и пользоваться языковыми формами в соответствии не только с индивидуальными потребностями, но и с требованиями социума.

Схожая трактовка понятия «грамотность» была положена в основу «Международного мониторингового исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования» (Trends in Mathematics and Science Study – TIMSS), организаторы которого использовали понятие «функциональная научная грамотность» (functional scientific literacy) как способность применять знания математического и естественнонаучного характера не только при выполнении абстрактных учебно-тренировочных заданий, но и в реальных жизненных ситуациях.

Организация экономического сотрудничества и развития (OECD) в 2013 г. инициировала «Программу международной оценки компетенций взрослых» (Programme for the International Assessment of Adult Competences, PIAAC), в основу которой был положен компетентностный подход, а грамотность была провозглашена ключевой компетенцией, представляющей собой комбинации знаний, навыков и отношений,

соответствующих контексту, что предполагает возможность осуществления адекватных действий (функционирования) в высокотехнологичном обществе XXI в.

Также под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) с 2000 г. проводится международное сопоставительное исследование качества образования, позволяющее выявить и сравнить изменения, происходящие в системах образования разных стран и оценить эффективность стратегических решений в области образования, – PISA (Programme for International Student Assessment). Мониторинговое исследование выявляет у обучающихся 15-летнего возраста, получивших обязательное общее образование, знания и умения, необходимые для полноценного функционирования в современном обществе, то есть для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. При этом составляющими функциональной грамотности выступают:

- грамотность в чтении – способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества;

- грамотность в математике – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину;

- грамотность в области естествознания – способность использовать естественнонаучные знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов

для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах. Эти выводы необходимы для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, и для принятия соответствующего решения.

Следует отметить, что структура функциональной грамотности (читательская, математическая, естественнонаучная) систематически градуируется. Так с 2012 г. в составляющие функциональной грамотности PISA включена финансовая грамотность, с 2015 г. появилось новое направление «Совместное решение проблем», с 2018 г. перечисленные аспекты дополняет направление «Глобальные компетенции», с 2021 г. – «Креативное мышление», а в 2025 г. исследование, сосредоточенное на науке, будет включать новую оценку иностранных языков и инновационную область «Обучение в цифровом мире», целью которой является измерение способности обучающихся участвовать в саморегулируемом обучении с использованием цифровых инструментов.

Из сказанного становится очевидным, что в исследованиях PIRLS и TIMSS оценивается академическая грамотность в области чтения, математики и естествознания, а в исследовании PISA – сформированность функциональной грамотности, обусловленной прежде всего контекстом реальности.

Теоретическое и практическое изучение функциональной грамотности нашло отражение и в работах отечественных ученых.

Так, в концепции П. Р. Атутова [4, с. 26–28] функциональная грамотность рассматривается в двух аспектах, «первый из которых связан с вооружением обучающихся необходимым и достаточным объемом знаний, умений, навыков, обеспечивающих возможность вхождения школьников в будущую деятельность, имея достаточный базис для эффективной практической работы на

протяжении длительного периода. Второй аспект связан с формированием мотивов для непрерывного совершенствования своих знаний, умений и качеств личности, позволяющих всегда быть в деловой форме и постоянно и чутко реагировать на систематически изменяющуюся информационную и технологическую обстановку».

Утилитарно-прагматический подход к анализируемому понятию прослеживается в исследованиях С. А. Тангян [5, с. 13–20], рассматривающего функциональную грамотность, как повышаемый по мере развития общества и роста потребностей личности уровень знаний и умений, необходимый для полноценного участия в экономической, политической, гражданской, общественной и культурной жизни своего общества и своей страны, для содействия их прогрессу и для собственного развития. При этом отмечается необходимость повышения и обновления этого уровня, совершенствования знаний и личностных качеств, в противном случае личность становится функционально неграмотной. «В этом смысле функциональная грамотность, – констатирует ученый, – является в действительности этапом и аспектом непрерывного образования и, по существу, сливается с ним».

Акцент на социальном измерении функциональной грамотности делают В. В. Мацкевич и С. А. Крупник, отмечая, что «функциональная грамотность – это способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней». Особое место в представлении о функциональной грамотности занимает деятельностная грамотность: способность ставить и изменять цели и задачи собственной деятельности, осуществлять коммуникацию, реализовывать простейшие акты деятельности в ситуации неопределенности [6, с. 1172–1173].

Б. С. Гершунский определяет грамотность, как «необходимую ступень и

образованности, и профессиональной компетентности, и культуры, и широко понимаемой ментальности личности. Она должна содержать в себе «эмбрионы», «ростки» каждого из последующих этапов становления личности». «Грамотный человек – это, прежде всего, человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала». Ученый особо подчеркивает «временной интервал между соответствующими видами грамотности и образованности не должен быть слишком большим, поскольку фактическая невостребованность тех или иных компонентов функциональной грамотности неизбежно ведет к их «старению» и обесцениванию, а, следовательно, – к бесцельной перегрузке обучающихся [7, с. 61–64].

С позиций культурологического подхода и имитационного моделирования рассматривает функциональную грамотность Л. М. Перминова [8], предлагая понятие «минимальное поле функциональной грамотности», «адекватно отражающее предметное поле культуры» как «модель, описывающая объекты культурной бытийности человека, по отношению к которым человек поведенчески и деятельностно проявляет функциональную грамотность (неграмотность) как к жизненно важным ценностям. Минимальное поле функциональной грамотности, отмечает исследователь, является моделью той действительности во взаимосвязи составляющих ее сфер, по отношению к которым человек проявляет себя либо на уровне функциональной грамотности, либо функциональной неграмотности. Оно включает сферы: человек, природа, город, организация (учреждение), книга, прибор. Эти сферы соотносимы со структурами материального и духовного бытия предметного поля культуры.

Е. А. Седова и С. А. Седов, определяя функциональную грамотность как минимальный набор знаний и навыков, позволяющих человеку активно функционировать в современном социуме и

свободно интегрироваться в социальное окружение, предлагают структурную дидактическую модель функциональной грамотности школьника, включающую пять автономных измерений, покрывающих множество выявленных социальных функций школьника: когнитивное, ценностное, созидательное, коммуникативное, эстетическое. С точки зрения школы формирование функциональной грамотности – это процесс, предполагающий специальные педагогические усилия и организацию образовательного процесса. Предложенные социальные функции школьника авторы интерпретируют как множество обязанностей человека перед современным социумом. Структурированные таким образом образовательные результаты-компетенции могут быть стандартным путем (с использованием стандартных инструментов, например таксономии Блума) переведены на уровень образовательных результатов-навыков, и тогда получается двухуровневая классификация образовательных результатов – дидактическая модель функциональной грамотности школьника [91, с. 25–32].

В концепции компетентностного и личностного подхода к содержанию образования рассматривает функциональную грамотность И. Ю. Алексашина [10, с. 5–7], отмечая, что «в отличие от академической грамотности как устойчивого свойства личности, функциональная грамотность является ситуативной характеристикой той же личности. Она обнаруживает себя в конкретной статичной ситуации так же, как и функциональная безграмотность обнаруживает себя при изменении ситуации, образа жизни или типа профессиональной деятельности. Формирование нового порога функциональной грамотности связано с множеством социальных, экономических факторов и современных общественных тенденций». При этом автор делает акцент на осмыслении функциональной грамотности в контексте становления

универсальных компетенций обучающихся, во многом обусловленных процессами цифровизации образования.

В контексте компетентного подхода рассматривает функциональную грамотность О. Е. Лебедев [11, с. 3–12], выделяя ее как основу для формирования компетентной личности в будущем, способной успешно решать функциональные проблемы (учебные, познавательные, аналитические, аксиологические, связанные с реализацией определенных социальных ролей, организационные и коммуникативные, проблемы профессионального выбора и дальнейшего обучения), с которыми она сталкивается.

В аналогичном ключе интерпретирует функциональную грамотность А. В. Хуторской, считая, что овладеть социальным опытом, получить навыки жизни и практической деятельности в обществе можно при условии владения следующими ключевыми образовательными компетенциями: ценностно-смысловыми, общекультурными, учебно-познавательными, информационными, коммуникативными, социально-трудовыми и компетенциями личностного самосовершенствования. Ученый особо подчеркивает, что структура образовательных компетенций включает в себя также составляющие функциональной грамотности как интегративной характеристики уровня подготовки обучаемого, но не ограничиваются только ими [12, с. 108–118].

Тем не менее анализ современной педагогической литературы показывает, что большинство специалистов выделяют в качестве базового определения функциональной грамотности, формулировки, предложенные А.А. Леонтьевым и Н.Ф. Виноградовой.

С позиции А. А. Леонтьева, функционально грамотная личность – это личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных

сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Р. Н. Бунеев дополняет анализируемое понятие следующими позициями: «Функционально грамотная личность – это человек:

- ориентирующийся в мире и действующий в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами, в частности, умеющий: соотносить и координировать свои действия с действиями других людей, понимать условия собственных действий в соответствии с задачами, стоящими перед человечеством в целом, сознательно действовать в границах норматива, выбирая оптимальные условия;

- способный быть самостоятельным в ситуации выбора и принятия решений;
- умеющий отвечать за свои решения;

- способный нести ответственность за себя, своих близких;

- обладающий приемами учения и готовый к постоянной переподготовке;

- обладающий набором компетенций, как ключевых, так и по различным отраслям знаний;

- для которого поиск решения в нестандартной ситуации – привычное явление;

- легко адаптирующийся в любом социуме и умеющий активно влиять на него;

- понимающий, что жизнь среди людей – это поиск постоянных компромиссов и необходимость искать общие решения. Что кроме личного мнения, которое надо защищать и отстаивать, существуют и другие, которые так же имеют право на существование;

- хорошо владеющий устной и письменной речью как средствами взаимодействия между людьми;

- владеющий современными информационными технологиями» [13, с. 34–35].

А. А. Штец, ссылаясь на определение А. А. Леонтьева, полагает, что выращивание функционально грамотной

личности с точки зрения личностно развивающего образования должно опираться на три базовых педагогических принципа: образовательная среда развития, персонификация и мотивационность. Эти принципы обеспечивают действительную самореализацию и самоопределение личности ребенка в современном обществе, стремящемся к глобализации [14, с. 74–79].

Весьма важным для нашего исследования является определение понятия «функционально грамотная языковая личность младшего школьника», данное Е. В. Бунеевой [15, с. 65–71] на основе предложенного А. А. Леонтьевым понятия «функциональная грамотность учащихся». Рассматривая «функциональную грамотность как атрибутивную характеристику языковой личности, определяющую уровень владения и пользования русским языком, достижение которого востребовано в социокультурном пространстве», автор резюмирует: «Функционально грамотная языковая личность младшего школьника – это носитель языка, воспринимающий этот язык как эстетическую и культурную ценность, способный в различных жизненных ситуациях свободно использовать умения всех видов речевой деятельности: для получения информации из текста (чтение и слушание); для передачи информации в реальном общении (говорение и письмо); для создания, оценки и совершенствования собственных речевых произведений».

Следует отметить аналогичную позицию и авторов инновационного проекта Министерства просвещения РФ «Мониторинг формирования функциональной грамотности 2018–2024», осуществление которого поручено Центру начального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» под руководством Н. Ф. Виноградовой, ориентированного на разработку национального инструментария и технологий, которые будут способствовать

формированию и оценке способности применять полученные в процессе обучения знания для решения различных учебных и практических задач — формированию функциональной грамотности [16, с. 13–33].

На уровне начального общего образования, ссылаясь на определение А. А. Леонтьева, расширяя его содержательное наполнение и компоненты, Н. Ф. Виноградова предлагает следующее определение: «Функциональная грамотность – это целесообразный минимум содержания образования, его ядро, без усвоения которого невозможна реализация двух функций: во-первых, успешной адаптации ребенка к изменяющимся условиям окружающей среды; во-вторых, продолжения образования».

Сформированность функциональной грамотности предполагается у любого учащегося начальной школы, независимо от места нахождения образовательной организации, условий обучения, уровня индивидуального развития ребенка. Функциональная грамотность базируется на расширении и углублении практического опыта обучающегося, то есть ее сущность составляют не сами знания, а три главные развитые способности младшего школьника: применять полученные знания; добывать новые знания; адекватно оценивать свое знание/незнание, готовность к самообразованию [17, с. 3–8]. «Ребенок, который завершает обучение в первом школьном звене, – отмечает автор, – должен обладать:

- готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, используя свои способности для его совершенствования;
- возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, обладать сформированными умениями строить алгоритмы основных видов деятельности;
- способностью строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими ценностями социума,

правилами партнерства и сотрудничества;

- совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию; умением прогнозировать свое будущее» [18, с. 22].

Центр начального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» предложил рассматривать функциональную грамотность как совокупность двух групп компонентов: интегративных и предметных. Предметные компоненты соответствуют предметам учебного плана начальной школы: языковая грамотность, литературная грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность.

К интегративным компонентам относятся: коммуникативная грамотность; читательская грамотность; информационная грамотность; социальная грамотность. Их интегративная сущность проявляется в том, что они сопровождают любой предметный компонент функциональной грамотности [18, с. 22–23].

Обобщенное представление о функциональной грамотности нашло свое отражение и в актуализированных федеральных государственных образовательных стандартах начального общего и основного общего образования, где анализируемое понятие трактуется как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [19, с. 20] «и ориентации в мире профессий» [20, с. 29].

Подводя итог изложенному выше, отметим, что несмотря на многообразие определений и подходов к содержанию

понятия «функциональная грамотность» можно выделить его следующие основные характеристики:

- в педагогических исследованиях понятие «функциональная грамотность» рассматривается с позиций утилитарно-прагматического, культурологического, личностного и компетентностного подходов;

- в культурно-историческом контексте функциональная грамотность детерминируется пониманием механизмов и особенностей социально-обусловленной деятельности человека в ее различных аспектах;

- с позиции утилитарно-прагматического подхода анализируемое понятие связывается со способностью активизации различных навыков, необходимых для успешной работы с текстами, документами и цифровой информацией в ходе повседневной деятельности для успешного функционирования в обществе, достижения целей, развития собственного потенциала и объема знаний;

- акцент на эффективном функционировании индивида в обществе обусловлен главным образом контекстом реальности, где «важнейшей задачей системы образования является формирование готовности растущего человека к условиям изменяющегося мира, чтобы он в будущем смог найти свое место в современной жизни, которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи: принятие индивидом общества и принятие обществом индивида» [21, с. 3];

- в русле компетентностного подхода функциональная грамотность выступает ключевой компетенцией, обеспечивающей возможность успешной социализации и функционирования личности в высокотехнологичном обществе XXI в.;

- формированию функциональной грамотности способствует интегративный подход к уровню подготовки обучающихся (минимальному уровню знаний и навыков) и развитию способности успешно действовать в современном социуме;

• реализация обозначенных подходов предполагает формирование мотивов для непрерывного образования и саморазвития.

Данные характеристики функциональной грамотности помогают уточнить содержательные оттенки анализируе-

мого понятия и, следовательно, могут оказать положительное влияние на формирование функциональной грамотности как планируемого результата освоения обучающимися программ начального общего и основного общего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Scribner S., Cole M. The psychology of literacy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981. 336 p.
2. Kirsch I., Guthrie J. T. The concept and measurement of functional literacy // Reading Research Quarterly. 1977. No. 13. P. 485–507.
3. White S. Understanding functional literacy: Connecting text features, task demands, respondent skills. New York: Routledge, 2010. 280 p.
4. Анутов П. П. Политехническое образование и рынок труда // Учащаяся молодежь и рынок: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Брест, 27–29 окт. 1992 г.). М.: НИИ трудовой подготовки и профориентации, 1992. С. 26–28.
5. Танган С. А. Грамотность в компьютерный век // Педагогика. 1995. № 1. С. 13–20.
6. Мацкевич В., Крупник С. Функциональная грамотность // Всемирная энциклопедия. Философия / сост.: А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин [и др.]. Минск: Харвест, 2001. С. 1172–1173.
7. Гершунский Б. С. Философия образования: учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 1998. 432 с.
8. Перминова Л. М. Формирование функциональной грамотности учащихся: культурологический подход: учеб.-метод. пособие. М.: Московский ин-т открытого образования, 2009. 131 с.
9. Седова Е. А., Седов С. А. Научные основы построения структурной модели функциональной грамотности школьника // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. № 3. С. 25–32.
10. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учеб.-метод. пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб.: КАРО, 2019. 160 с.
11. Лебедев О. Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
12. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
13. Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс: Изд. Дом РАО, 2003. 368 с.
14. Штец А. А. Функциональная грамотность в личностно развивающем образовании // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 8. С. 74–79.
15. Бунеева Е. В. К определению понятия «функционально грамотная языковая личность» // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 7. С. 65–71.
16. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13–33.
17. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы // Начальное образование. 2017. № 3. С. 3–8.
18. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова и др.; под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». М.: Минпросвещения России. 57 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». М.: Минпросвещения России. 124 с.
21. Виноградова Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: пути преодоления трудностей при ее формировании // Начальное образование. 2021. № 3. С. 3–6.

REFERENCES

1. Scribner S., Cole M. The psychology of literacy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981. 336 p.
2. Kirsch I., Guthrie J.T. The concept and measurement of functional literacy // Reading Research Quarterly. 1977, No. 13, pp. 485–507.
3. White S. *Understanding functional literacy: Connecting text features, task demands, respondent skills*. New York: Routledge, 2010. 280 p.
4. Atutov P. R. Politekhicheskoe obrazovanie i rynek truda. In: Uchashchayasya molodezh i rynek. Proceedings of International scientific-practical conference (Brest, 27–29 Oct. 1992). Moscow: NII trudovoy podgotovki i proforientatsii, 1992. Pp. 26–28.
5. Tangyan S. A. Gramotnost v kompyuternyy vek. *Pedagogika*. 1995, No. 1, pp. 13–20.
6. Matskevich V., Krupnik S. Funktsionalnaya gramotnost. In: Gritsanov A. A., Abushenko V. L., Evelkin G. M. et al. (comp.) *Vsemirnaya entsiklopediya. Filosofiya*. Minsk: Kharvest, 2001. Pp. 1172–1173.
7. Gershunskiy B. S. *Filosofiya obrazovaniya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. i sred. ped. ucheb. kh zavedeniy*. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy in-t, 1998. 432 s.
8. Perminova L. M. *Formirovanie funktsionalnoy gramotnosti uchashchikhsya: kulturologicheskiy podkhod: ucheb.-metod. posobie*. Moscow: Moskovskiy in-t otkrytogo obrazovaniya, 2009. 131 p.
9. Sedova E. A., Sedov S. A. Nauchnye osnovy postroeniya strukturnoy modeli funktsionalnoy gramotnosti shkolnika. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2016, No. 3, pp. 25–32.
10. Aleksashina I. Yu., Abdulaeva O. A., Kiselev Yu. P. *Formirovanie i otsenka funktsionalnoy gramotnosti uchashchikhsya: ucheb.-metod. posobie*. Ed. I. Yu. Aleksashina. St. Petersburg: KARO, 2019. 160 p.
11. Lebedev O. E. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii. *Shkolnye tekhnologii*. 2004, No. 5, pp. 3–12.
12. Khutorskoy A. V. *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya*. Moscow: Izd-vo MGU, 2003. 416 p.
13. Obrazovatel'naya sistema "Shkola 2100": Pedagogika zdravogo smysla: sb. materialov. Ed. A. A. Leontiev. Moscow: Balass: Izd. Dom RAO, 2003. 368 p.
14. Shtets A. A. Funktsionalnaya gramotnost v lichnostno razvivayushchem obrazovanii. *Nachalnaya shkola plyus Do i Posle*. 2007, No. 8, pp. 74–79.
15. Buneeva E. V. K opredeleniyu ponyatiya "funktsionalno gramotnaya yazykovaya lichnost". *Nachalnaya shkola plyus Do i Posle*. 2009, No. 7, pp. 65–71.
16. Basyuk V. S., Kovaleva G. S. Innovatsionnyy proekt Ministerstva prosveshcheniya "Monitoring formirovaniya funktsionalnoy gramotnosti": osnovnye napravleniya i pervye rezultaty. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019, Vol. 1, No. 4 (61), pp. 13–33.
17. Vinogradova N. F. Funktsionalnaya gramotnost mladshego shkolnika: k postanovke problem. *Nachalnoe obrazovanie*. 2017, No. 3, pp. 3–8.

18. Vinogradova N. F., Kochurova E. E., Kuznetsova M. I. et al. *Funktsionalnaya gramotnost mladshogo shkolnika: kniga dlya uchitelya*. Ed. by N. F. Vinogradova. Moscow: Rossiyskiy uchebnik: Ventana-Graf, 2018. 288 p.
19. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 286 “Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachalnogo obshchego obrazovaniya”. Moscow: Minprosveshcheniya Rossii. 57 p.
20. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.05.2021 № 287 “Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya”. Moscow: Minprosveshcheniya Rossii. 124 p.
21. Vinogradova N. F. *Funktsionalnaya gramotnost mladshogo shkolnika: puti preodoleniya trudnostey pri ee formirovaniy. Nachalnoe obrazovanie*. 2021, No. 3, pp. 3–6.

Ковцун Анастасия Андреевна, аспирант кафедры педагогики, Мурманский арктический государственный университет

e-mail: a.kovcun2008@rambler.ru

Kovtsun Anastasia A., PhD post-graduate student, Pedagogics Department, Murmansk Arctic State University

e-mail: a.kovcun2008@rambler.ru

Кохичко Андрей Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Мурманский арктический государственный университет

e-mail: andrey_kokhichko@mail.ru

Kokhichko Andrey N., ScD in Education, Associate Professor, Professor, Pedagogics Department, Murmansk Arctic State University

e-mail: andrey_kokhichko@mail.ru

Статья поступила в редакцию 31.10.2022

The article was received on 31.10.2022

ОПЫТ УСПЕШНЫХ ПРАКТИК ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. С. Ермакова, А. И. Ибрагимова, М. С. Кузнецов

Аннотация. *Необходимость изучения и применения опыта успешных практик организации образовательного процесса в деятельности учреждений среднего профобразования заключается в том, что ежегодно значимость одних профессий снижается, а других повышается, и поэтому не все специалисты востребованы на рынке труда. Все это относится и к массовой подготовке по определенным рабочим профессиям, поскольку только единицы смогут работать по специальности и оттачивать свое мастерство на производстве. Поэтому иметь определенную специальность – это еще не значит быть профессионалом, необходимо соответствовать возрастающим требованиям в отношении уровня квалификации и усиливающей динамики трудовых функциональных полномочий в современном социуме. Все это формирует потребность в многофункциональном профессиональном специалисте. В настоящее время происходит реконструкция образовательной среды в сторону модернизации посредством нового ФГОС, который ориентирован на проведение педагогических изысканий в сфере методического сопровождения преподавательской деятельности, с применением инноватики в средствах, формах и методах обучающего и воспитательного процесса, непосредственно связанных с внедрением в среднее профессиональное образование цифровых образовательных и информационных технологий.*

Ключевые слова: *среднее профессиональное образование (СПО), образовательный процесс, образовательные учреждения, студент, преподаватель, технология, инновационные технологии, успешная практика.*

Для цитирования: *Ермакова В. С., Ибрагимова А. И., Кузнецов М. С. Опыт успешных практик организации образовательного процесса в деятельности учреждений среднего профессионального образования // Наука и школа. 2022. № 6. С. 110–119. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-110-119.*

© Ермакова В. С., Ибрагимова А. И., Кузнецов М. С., 2022



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

EXPERIENCE OF SUCCESSFUL PRACTICES IN ORGANIZING
THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE ACTIVITY OF SECONDARY
VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

V. S. Ermakova, A. I. Ibragimova, M. S. Kuznetsov

Abstract. *The need to study and apply the experience of successful practices of organizing the educational process in the activities of secondary vocational education institutions lies in the fact that every year the importance of some professions decreases, while the importance of others increases, and therefore not all specialists are in demand in the labor market. All this also applies to mass training in certain working professions, since only a few will be able to work in their specialty and hone their skills in the workplace. Therefore, having a certain specialty does not yet mean being a professional; it is necessary to meet the increasing requirements in terms of the level of qualifications and the increasing dynamics of labor functional requirements in the modern society. All this forms the need for a multifunctional professional. Currently, the educational environment is being reconstructed in the direction of modernization, determined by the new Federal State Educational Standard, which is focused on conducting pedagogical research in the field of methodological support for teaching activities, using innovation in the means, forms and methods of the teaching and educational process, directly related to the introduction into secondary vocational education of digital educational and information technologies.*

Keywords: *secondary vocational education (SVE), educational process, educational institutions, student, teacher, technology, innovative technologies, successful practice.*

Cite as: Ermakova V. S., Ibragimova A. I., Kuznetsov M. S. Experience of successful practices in organizing the educational process in the activity of secondary vocational education institutions. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 110–119. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-110-119.

На современном этапе в области среднего профессионального образования еще наблюдается противоречивость укоренившейся формализованной профессиональной системы образования в рамках узких специализаций в средних профессиональных учреждениях и существенного спроса на гибкую дифференцированную подготовку высококвалифицированных специалистов. Решение данного противоречия позволит преобразовать традиционную систему среднего профессионального образования (далее – СПО) в инновационную систему, обладающую уникальными внутренними возможностями горизонтальной и вертикальной интеграции профессиональных компетенций. Основным

целевым ориентиром СПО считается подготовка квалифицированных специалистов, которые способны эффективно профессионально функционировать по выбранной специальности и конкурировать на рынке труда. Успешные практики в области применения современных образовательных технологий ориентируются на дистанционное и индивидуальное обучение, а также вариативность образовательных технологий, академическую мобильность студентов средних профессиональных учреждений. Именно в данных учреждениях в настоящее время успешно применяются широкие возможности образовательных педагогических технологий в построении учебного процесса. По опыту успешных практик

основанием образовательного процесса становятся не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности при обучении данных дисциплин.

В сфере СПО в настоящее время наблюдаются достаточно существенные преобразования, которые в основном ориентируются на преобразование образовательного пространства в сторону модернизации, пересмотр ведущих функциональных полномочий в преподавательской практике.

В практическом аспекте осуществляется замена пассивных методов на активные и интерактивные методы для обучения студентов на профзанятиях в системе СПО. Важным направлением подготовки будущих специалистов считается применение различных форм, направленных на развитие личностной активности и заинтересованности в получении профессиональных навыков, в частности, мозговой штурм и круглые столы, разбор конкретных ситуаций и деловые ролевые игры, групповые дискуссии и пр. [1].

В общеобразовательных учреждениях и учреждениях среднего профессионального образования образовательный процесс выстроен на основе интеграции программ профессионального обучения, в которых существенная роль отводится сформированности универсальных учебных действий, личностным, метапредметным и предметным результатам, общим и профессиональным компетенциям.

В образовательном процессе на современном этапе большая часть традиционных форм обучения не утратили своей актуальности и продолжают выступать в качестве информаторов для передачи учебных сведений и формирования профессиональных умений, помимо этого они носят воспитательный характер, направленный на развитие у будущих специалистов эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

При этом главенствующая роль в самостоятельной работе студентов СПО принадлежит непосредственно педагогу обучающей группы, который должен быть наставником и корректором данной деятельности. Только благодаря этому в будущем обучающийся сам сможет критически анализировать свою деятельность, выстраивать именно тот путь, который необходим для решения определенной задачи. В целом образовательные учреждения СПО на основании условий, изложенных в Федеральных образовательных стандартах, обязаны обеспечить эффективное и оптимальное обучение, определяя социокультурные пространства на основании условий, необходимых для развития всесторонне развитой и социализированной личности. Внеаудиторная работа обязана сопровождаться методическим содержанием [2].

Разработанные федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования содержат высокие требования к современным выпускникам средних профессиональных образовательных учреждений.

Система СПО содержит существенный информационный объем и четкие требования к формируемому практическому багажу знаний и умений, а также необходимых компетенций студентов в системе СПО. И многие современные учреждения среднего профессионального образования с данными нововведениями справляются, что определено высоким спросом специалистов рабочих специальностей на рынке труда с современным подходом к жизни. Непосредственно это связано с использованием в настоящее время цифровых технологий в области профессионального обучения, так как одними традиционными методами невозможно сформировать личность, востребованную как в личностном, так и в профессиональном плане, но и игнорировать их не стоит, поскольку они дают ту необходимую основу, на которой

строится вся система обучения, а современные технологии делают данную опору законченной и стабильной. Помимо этого, инновационные методы делают обучение мотивированным и увлекательным, а также способствуют лучшему усвоению учебного материала и самообразованию.

В системе СПО как на учебных занятиях, так и в период производственной практики используются достаточно эффективные образовательные технологии, такие как технологии сотрудничества, к которым можно отнести «STL – обучение в команде», «learning together – учимся вместе» и пр., технологии развития критического мышления, такие как «Таск-анализ», «Инсерт» и др., технологии проблемного и личностно-ориентированного обучения, которые подразумевают интерактивные методы обучения: «Круг идей», «Мозговой штурм», «Снежный ком», «Микрофон» и пр., а также другие информационные технологии, которые дают возможность обогатить знания, умения и навыки по учебным предметам и профессиональные компетенции, а также выработать необходимые личностные черты, которые будут способствовать формированию будущего специалиста и профессионально ориентированной личности, которая будет стремиться к успеху и профессиональному совершенствованию.

Студенты в системе СПО на современном этапе достаточно активно используют различные гаджеты, помимо этого, в настоящее время практически все имеют персональный компьютер, посредством которого, используя различные сервисы Интернета, электронные учебники, готовятся к учебным и практическим занятиям. У современной молодежи, воспитанной на аудио- и видеопродуктах, компьютерных играх и пр., достаточно развита компьютерная культура и грамотность, поэтому многим из них интереснее сделать презентацию, чем от руки заполнить лекционный

материал, поэтому следует этим воспользоваться и сделать обучение более интерактивным и осознанным, благодаря самостоятельному поиску необходимой учебной информации на просторах Интернета. При этом и лекции должны быть обязательным компонентом обучения, но все должно быть взаимосвязано: традиционные формы обучения сопровождаться инновационными, а работа с печатным изданием – с цифровыми ресурсами. Также необходимо направлять студентов на специализированные учебные сайты, которые содержат достоверную и необходимую информацию.

Информационная компетентность считается одним из основных критериев при приеме на работу. Данная компетентность представляет собой интегральное качество личности, которое характеризует умения решать проблемные вопросы и типичные практические задачи, которые могут возникнуть в повседневной жизнедеятельности и в будущей профессиональной деятельности, с использованием полученных знаний и опыта в стенах учреждений СПО, имеющих ценности и личностные качества. Для более успешного нахождения решений необходима компьютерная грамотность, в частности, опыт индивидуальной и групповой работы с использованием информационных технологий для достижения профессионально значимых задач и готовности к саморазвитию в области информационных технологий, что необходимо при дальнейшем обучении в вузах и для постоянного роста квалификации в профессиональной сфере деятельности [3].

В процессе обучения общеобразовательным дисциплинам студенты СПО взаимодействуют с разнообразными информационными источниками, в частности, применяют следующие средства информационных технологий:

- технические средства общей направленности, которые достаточно активно применяются преподавателями и

мастерами профессионального обучения в учреждениях СПО: компьютер, диктофон, фото- и видеокамера, ТВ-тюнер, проекционный экран, мультимедийный проектор, интерактивная доска, принтер, копировальная машина и т. д.;

- программные средства для осуществления учебного процесса: электронные учебники и учебные пособия;

- презентации с визуальным и звуковым сопровождением словесных форм образовательного процесса;

- компьютерный практикум с целью проведения семинарских, практических и лабораторных видов деятельности;

- дистанционное обучение для сопровождения самостоятельных видов учебной работы [4].

Перестройка и совершенствование образовательного процесса должны затрагивать не только обучение студентов, но и профессионализм и желание развиваться самих педагогов. Педагоги СПО должны совершенствоваться и идти в ногу со временем, в частности, должны активно пользоваться интернет-ресурсами в своем методическом и профессиональном развитии. Интернет-ресурсы для преподавателей и мастеров производственного обучения в условиях СПО представляют большой объем методического багажа, поэтому использование их должно быть привычным элементом работы, независимо от возраста и от преподаваемых знаний и умений. Каждый учебный предмет и каждая практическая деятельность может преподноситься интересно и увлекательно для студентов, каждый педагог и мастер может расширить свой преподавательский диапазон посредством информационно-коммуникационных технологий.

С появлением информационно-коммуникационных технологий не только учебный процесс приобрел новое качество, но и сама методика преподавания изменила свой статус и основную направленность, став движущей силой, которая становится более совершенной и

прогрессивной. Компьютерные технологии могут использоваться педагогами и мастерами на разных этапах обучения, к примеру, педагоги общеобразовательных дисциплин их могут применять при закреплении материала, а мастера – при закреплении практического навыка или при проверке знаний алгоритма данного навыка. Различные разработки успешного опыта в данном направлении хранятся в электронных библиотеках, базах данных, хранилищах файлов и пр., при этом каждый педагог, методист и мастер может разработать свою технологию, которую также выкладывает в Интернете для общего пользования и как пример успешной практики, но после практической апробации.

Так, включение мультимедиа технологий в работу учреждений СПО – ключевой аспект информатизации образовательного процесса. Повсеместная информатизация, в частности, всех форматов обучения, предоставляет возможности использовать различные способы представления информационный сведений как в числовом виде, так и в текстовом, графическом, анимационном, видео- и аудиоформатах. Мультимедиа в образовательной системе подразумевает использование компьютерных учебных программ, электронных учебников и учебных пособий, компьютерного моделирования, учебно-познавательных задач на различных интернет-ресурсах с последующим тестированием с самооценкой, компьютерных учебных игр, включая образовательные веб-страницы в сети Интернет.

Основной формой использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и профессиональном обучении студентов учреждений СПО является проведение презентаций как при изучении нового материала со стороны педагога, так и при защите практических работ со стороны студентов, в деятельности мастеров профессионального обучения – это

наглядная демонстрация производственных процессов, к примеру, разбор инженерной конструкции и т. д., а затем со стороны студентов – проведение демонстрационных экзаменов посредством интернет-ресурсов, выполнение индивидуальных и групповых проектов на семинарских занятиях, тестирование полученных знаний на интернет-платформах и пр.

Применение мультимедиа технологий в образовательном процессе в системе СПО на современном этапе подразумевает следующие преимущества в сравнении с традиционной формой обучения, которая еще сохранилась в отдельных средних образовательных учреждениях, в основном в регионах:

1) возможности применения цветного формата графической анимации, звукового и видеосопровождения, гипертекста и пр.;

2) возможности постоянного обновления и размещения интерактивных веб-компонентов и тестовых рабочих тетрадей;

3) незначительные затраты на опубликование и распространение;

4) возможности копирования и переноса определенных компонентов для цитирования;

5) установление гиперсвязи с дополнительными источниками литературы и периодических изданий в электронных библиотеках или на образовательных сайтах.

При использовании технологических инноваций в области проектной работы студентов в учреждениях СПО применяются проектные виды деятельности в широком понимании проблемных, творческих, информационных и коммуникационных задач, приобретая знания, умения и навыки в процессе конструирования, планирования и осуществления усложняющихся практических проектов. В частности, учебный материал учебных дисциплин «Основы этнографии», «Экологические основы природопользова-

ния» и пр., которые в основном отсутствуют в школьной и вузовской программе, хорошо усваивается студентами СПО и обладает междисциплинарными и практико-ориентированными особенностями. В процессе приобретения необходимых знаний, умений и навыков, а также компетенций студентами СПО исследуются информационные сведения о природе, природных объектах, природных процессах и явлениях. Именно с учреждений СПО началось внедрение в образовательный процесс краеведческого материала, который сейчас активно используется в школьном образовании и в некоторых институтских программах. Именно в СПО данный материал активно используется в исследовательской работе и в разнообразных проектах студентов.

Технологии критического мышления дает возможность студентам в сфере СПО в самостоятельном режиме осуществлять различные цели в области образования, а также активный поиск различных информационных сведений и определять необходимый багаж знаний, умений и навыков, а также профессиональных компетенций в условиях учреждений СПО.

В успешных практиках в учреждениях СПО активно используются технологии критического мышления, что предоставляет возможность формировать у студентов СПО навыки исследовательской работы и управленческой деятельности в отношении информационных потоков.

Основными приемами в сфере технологий критического мышления считаются:

- кластер, который дает возможность охарактеризовать смысловые аспекты с учетом большого объема информационных сведений;
- оформление материала в графическом плане для синтеза приобретаемых знаний, умений, навыков и компетенций;
- выполнение заданий микрогруппами дает возможность повышать уровень

ответственности за собственный «участок» и развивать коммуникативное взаимодействие;

- использование приема незаконченных предложений способствует актуализации и концентрации внимания студентов в условиях СПО.

Игровые технологии в условиях учреждений СПО включают большое число методов и приемов в организации педагогического процесса с применением разнообразных педагогических игр и игровых техник, включая игровые дидактические, деловые и ролевые технологии и техники, которые способствуют развитию у обучающихся учреждений СПО учебных и профессиональных компетенций.

Успешные практики в области организации образовательного процесса в работе средних профессиональных учреждений подразумевают наличие и функционал различных образовательных технологий в системе профессионального образования, которые предоставляют широкий спектр возможностей дифференцированного и индивидуализированного процесса построения учебной деятельности, с преобразованием функциональных полномочий как самих преподавателей, так и студентов СПО: преподаватели становятся консультантами, а студенты, становясь более самостоятельными, свободны в выборе направлений способов усвоения учебного материала. Образовательные технологии определены повышением уровня эффективности образовательного и воспитательного процесса и направлены на конечную результативность образовательного процесса в системе СПО, что непосредственно представляет собой подготовку высококвалифицированного специалиста. К выпускнику средних профессиональных учреждений на современном этапе в силу востребованности рабочих специальностей предъявляют достаточно высокие требования при поступлении в высшее учебное заведение

или при трудоустройстве, ему предстоит оптимально быстро адаптироваться не только в новом трудовом коллективе, но и в сложностях профессиональных полномочий, то есть быть компетентным как в личностном, так и в профессиональном плане.

Успешные практики организации образовательного процесса в деятельности учреждений СПО в основном применяют такие современные образовательные технологии, как:

- 1) технологии уровневой дифференциации обучения;
- 2) групповые технологии;
- 3) технологии компьютерного обучения;
- 4) игровые технологии;
- 5) технология проблемного и исследовательского обучения;
- 6) технологии интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала;
- 7) педагогика сотрудничества.

Так, к примеру, в ГАПОУ «Елабужский политехнический колледж» (далее – ЕПК) в настоящее время стремятся использовать все вышеперечисленные современные образовательные технологии в спектре различных производственных профессиональных специальностей. ЕПК считается современным образовательным учреждением, который осуществляет подготовку будущих производственных специалистов по различным рабочим специальностям. Практическая направленность обучающего процесса студентов – ведущее направление подготовки обучающихся ЕПК. Существенная доля общепрофессиональных учебных дисциплин в ЕПК предусматривает проведение различных практических заданий, содержание которых определено выработкой различных умений и компетенций, которые требуются для достижения последующего практического опыта на производстве.

Среднее профессиональное образование в настоящее время направлено

на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развивающего процесса и имеет цель подготовить персонал квалифицированного труда по различным основным направлениям общественно-полезной и востребованной трудовой деятельности, квалифицированных рабочих специальностей и специалистов среднего звена на основании социального заказа социума и государства, удовлетворение в расширении практико-ориентированного образовательного процесса.

Организацию учебного процесса в ЕПК выстраивает педагогический совет, в частности, текущее планирование образовательного процесса осуществляет заместитель директора по учебно-производственной работе. Также в данной деятельности задействован методический совет ЕПК, в который входят заведующие отделениями и цикловые методические комиссии.

Базой практического освоения профессиональных специальностей выступают субъекты хозяйствования – партнеры ЕПК, так и различные организации по выбору самих студентов колледжа, где они смогут применить теоретические знания, полученные в колледже, и получить навыки на практике под руководством мастеров и наставников в производстве. Естественно, что производственные предприятия по практике соответствуют профилю подготовки студентов, в большинстве основном практика проводится на тех предприятиях, в которые в дальнейшем приглашают выпускников колледжа на постоянное место работы, тем самым омолаживая и модернизируя свое предприятие молодыми кадрами.

Итоговые показатели совместного взаимодействия периодически обсуждаются на научно-практических конференциях, помимо этого рассматриваются и разрабатываются меры в области повышения уровня качества образовательного процесса и выполнения практической деятельности непосредственно на

производстве. Стоит заметить, что одним из аспектов деятельности ЕПК считается оказание помощи в трудоустройстве выпускников колледжа и адаптация молодых специалистов на рынке труда. В первую очередь, колледж сотрудничает с Центром занятости, получая информационные сведения и вакантные места для выпускников колледжа, во вторую очередь большинство студентов получают предложение на работу от предприятий, на которых они проходили практику во время обучения. Итоговая результативность эффективного обучения в ЕПК заключается в высоком проценте трудоустроенных выпускников.

В номинации «Промышленные и инженерные технологии» грант получил ГАПОУ «Елабужский политехнический колледж» в размере 43 млн руб. Благодаря полученному гранту из бюджета федерального уровня на конкурсе «Промышленные и инженерные технологии» ГАПОУ «Елабужский политехнический колледж» и ОЭЗ «Алабуга» была обновлена материально-технический базис на основании требований к положениям WorldSkills Russia. Данный грант был использован в создании 5 мастерских: «Токарные работы на станках с ЧПУ», «Мехатроника», «Лабораторный химический анализ», «Фрезерные работы по станкам с ЧПУ» и «Сварочные технологии», оснащенных современными материально-техническими ресурсами.

На базе мастерских осуществляется обучение по программам СПО по формированию квалифицированных специалистов рабочих специальностей и служащих, дополнительное образование, определение уровня компетенций и квалификаций студентов, в итоге проводится демонстрационный экзамен сопровождения профориентационных мероприятий ЕПК.

Мастерские функционируют с 2019 г. и уже показали свою эффективность в ходе организации образовательного процесса ЕПК на современном этапе.

Осуществление проектирования в области образовательного процесса дает возможность повысить эффективность обучения и конкурентоспособность как выпускников, так и самого ЕПК, а именно усилить подготовку кадров для машиностроительных, сварочных и химических производств и специалистов по автоматизации производств с учетом требований предприятий Елабужского муниципального района и резидентов ОЭЗ «Алабуга».

Необходимо отметить достаточно высокий уровень профессиональной подготовки выпускников ЕПК. Об этом свидетельствуют результаты студентов на конкурсах профессионального мастерства по стандартам WorldSkills и чемпионата Абилимпикс. Результаты квалификационных экзаменов во время обучения и демонстрационный экзамен также демонстрируют высокий уровень. В 2020–2021 учебном году все выпускники ЕПК, проходившие независимую диагностику в формате сдачи демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills, успешно справились с заданиями.

Преподаватели, включающие в организацию образовательного процесса опыт успешных практик, играют роль организатора и координатора познавательной работы студенческой молодежи, а не просто информатора. Для этого они используют на своих занятиях все виды учебно-познавательной деятельности. Современная образовательная система дает возможность преподавательскому составу и мастерам производственного обучения в учреждениях СПО выбрать среди большого количества успешных

практик «свою» и по-новому взглянуть на собственные виды деятельности [5].

Таким образом, успешная практика организации образовательного процесса ГАПОУ «Елабужский политехнический колледж» заключается в создании профессиональных мастерских, оснащенных современной материально-технической базой. На базе мастерских осуществляется образовательная деятельность по программам СПО по подготовке квалифицированных рабочих и служащих, дополнительное образование, оценка компетенций и квалификаций обучающихся, в том числе проводится демонстрационный экзамен сопровождения профориентационных мероприятий ЕПК.

Организация учебной деятельности ЕПК подразумевает планирование, целью которого считается обеспечение полного и качественного осуществления учебных планов и программ рабочего плана. Учебный план ЕПК определен наличием графика обучения и рабочими планами по специальностям, с определением объема учебной нагрузки преподавательского состава посредством тарификационного списка, планом работы ЕПК, а также основными профессиональными образовательными программами СПО. Организация образовательного процесса ЕПК позволяет оптимально соотносить теоретические и практические аспекты образования, логически правильно, научно и методически обоснованно формировать процесс преподавания учебных дисциплин, междисциплинарных курсов и профессиональных модулей, внедрять в учебный процесс современные образовательные технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Султанова Т. А., Ткачева Е. В. Сущностные особенности управления современной образовательной организацией // Молодой ученый. 2019. № 19. С. 613–614.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 22 апреля 2021 г. № 05-446 «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401309408/> (дата обращения: 11.03.2022).
3. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса: моногр. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 169 с.

4. *Горева О. М., Осипова Л. Б.* Управление системой образования в условиях повышения качества обучения // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 1. С. 45–46.
5. *Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Интеграция в современном образовании: проблема взаимосвязи дидактики и методики обучения // *Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*. 2019. № 192. С. 7–8.

REFERENCES

1. Sultanova T. A., Tkacheva E. V. Sushchnostnye osobennosti upravleniya sovremennoy obrazovatelnoy organizatsiey. *Molodoy uchenyy*. 2019, No. 19, pp. 613–614.
2. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 22.04.2021 No. 05-446 “Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart srednego professionalnogo obrazovaniya”. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401309408/> (accessed: 11.03.2022).
3. Bordovskiy G. A., Nesterov A. A., Trapitsyn S. Yu. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo protsessa: monogr.* St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena, 2019. 169 p.
4. Goreva O. M., Osipova L. B. Upravlenie sistemoy obrazovaniya v usloviyakh povysheniya kachestva obucheniya. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019, No. 1, pp. 45–46.
5. Laptev V. V., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Integratsiya v sovremennom obrazovanii: problema vzaimosvyazi didaktiki i metodiki obucheniya. *Izv. Rossiyskogo gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena*. 2019, No. 192, pp. 7–8.

Ермакова Виктория Сергеевна, магистрант отделения экономических и юридических наук, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
e-mail: viktoria40619955@mail.ru

Ermakova Victoria S., student in the master's program, Economic and Legal Sciences Department, Yelabuga institute, Kazan Federal University
e-mail: viktoria40619955@mail.ru

Ибрагимова Айзиля Ильбертовна, магистрант отделения экономических и юридических наук, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
e-mail: Aizilya15@mail.ru

Ibragimova Aizilya I., student in the master's program, Economic and Legal Sciences Department, Yelabuga institute, Kazan Federal University
e-mail: Aizilya15@mail.ru

Кузнецов Максим Сергеевич, кандидат экономических наук, доцент отделения экономических и юридических наук, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
e-mail: mixmax86@mail.ru

Kuznetsov Maxim S., PhD in Economics, Assistant Professor, Economic and Legal Sciences Department, Yelabuga institute, Kazan Federal University
e-mail: mixmax86@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.06.2022

The article was received on 21.06.2022

УДК 374.1
ББК 4492.7

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-120-133

РОДИТЕЛИ-ХОУМСКУЛЕРЫ И ШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: ТОЧКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко, Л. А. Давлетшина

Аннотация. В современных условиях внедрения дистанционной формы обучения и включения достижений цифровизации в систему образования семейное обучение пополнило ряды своих сторонников, увидевших в этом возможность выстроить индивидуальную траекторию развития своего ребенка, позволяющую, учитывая психологические особенности и способности, обеспечить развитие познавательного интереса, самоорганизации и самообразования. Новизна исследования заключается в выявлении и описании точек взаимодействия школы и родителей, выбирающих семейное образование, как при переходе на семейную форму обучения, включая оформление документов в общеобразовательном учреждении, так и при организации процесса прохождения промежуточной аттестации детьми, находящимися на семейном обучении. По двум выделенным точкам взаимодействия был проведен сравнительный анализ позиций родителей, выбирающих семейную форму обучения для своих детей, и представителей администрации общеобразовательных учреждений, курирующих семейное образование. Анализ результатов исследования позволил сформировать портрет родителей-хоумскулеров, выявить основные причины перехода на семейное образование, определить стратегии родителей по организации обучения своих детей, находящихся на семейной форме обучения. На основе анализа эмпирических данных обобщены механизмы взаимодействия родителей детей, находящихся на семейном образовании, с одной стороны, и педагогических работников образовательных организаций, с другой стороны.

Ключевые слова: семейное образование, родители-хоумскулеры, точки взаимодействия, семейная форма обучения, школьное образование, общеобразовательные учреждения, представители администрации, механизмы взаимодействия.

Для цитирования: Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В., Давлетшина Л. А. Родители-хоумскулеры и школьная система образования: точки взаимодействия // Наука и школа. 2022. № 6. С. 120–133. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-120-133.

© Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В., Давлетшина Л. А., 2022

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

HOMESCHOOLING PARENTS AND THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM: INTERACTION POINTS

L. N. Nugumanova, T. V. Yakovenko, L. A. Davletshina

Abstract. *In the modern conditions of distance learning introduction and the integration of digitalization achievements into the education system, homeschooling supporters increase in number, as more people saw this form of education as an opportunity to build an individual development trajectory for their children, which, taking into account psychological characteristics and abilities, ensures the development of cognitive interest, self-organization and self-education. The originality of the study lies in identifying and describing the points of interaction between the school and parents who choose homeschooling, both during the transition to the family form of education, including paperwork in a school, and organization of the process of intermediate certification of homeschooling students. A comparative analysis of the position of parents who choose homeschooling for their children, and representatives of school administration, was carried out on two selected points of interaction. An analysis of the results of the study made it possible to form a portrait of homeschooling parents, to identify the main reasons for switching to homeschooling, to determine the strategies of parents in organizing the education of their children who are homeschooled. Based on the analysis of empirical data, the mechanisms of interaction between homeschoolers' parents, on the one hand, and pedagogical staff of educational organizations, on the other hand, are summarized.*

Keywords: *family education, homeschooling, homeschooling parents, points of interaction, family form of education, school education, educational institutions, administration representatives, interaction mechanisms.*

Cite as: Nugumanova L. N., Yakovenko T. V., Davletshina L. A. Homeschooling parents and the school education system: interaction points. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 120–133. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-120-133.

Период пандемии COVID-19 является периодом испытания для всех социальных институтов, образование не стало исключением. Проблемы образования, возникшие в первые месяцы пандемии, проявились в первую очередь в недостаточной технической подготовленности как учащихся, так и педагогических работников. Сложным и технически, и психологически был вопрос перехода детей на дистанционную форму обучения, поскольку пандемия создала условия, в которых родители вне зависимости от желания и готовности становились активными участниками процесса обучения собственных детей. Пандемия обострила те проблемы

социума, которые давно назрели и приобрели характер повседневности, привычной для обывателя: падение ценности семейных отношений, разрыв связи «родитель–ребенок», механистичность процесса воспитания и обучения, их формализация, сопротивление новым технологиям (педагогическим в том числе) или плоскостное их восприятие (только в бытовом значении для повседневных нужд).

С одной стороны, произошло вынужденное сплочение малых социальных групп, прежде всего семьи, с другой стороны, вскрытие проблемных зон внутри этих групп. Большинство родителей оказались не готовыми к ситуации, когда

ребенок оказался на дистанционной форме обучения со всеми вытекающими из этого последствиями: от объяснения урока и совместного выполнения уроков по разным предметам до обеспечения горячим питанием и организации разнообразного познавательного досуга в пределах квартиры. Поэтому интерес к теме семейного образования в условиях пандемии только растет как со стороны педагогов и психологов, так и родителей. Как показывает анализ статистических данных, с каждым годом увеличивается количество семей, выбравших семейную форму обучения. Согласно материалам, опубликованным на официальном сайте Министерства образования и науки Республики Татарстан, за последние три года количество таких семей выросло на 55%, причем более половины из них (60,7%) составляют обучающиеся, получающие образование в семейной форме по образовательной программе начального общего образования [1]. В то же время необходимо отметить отсутствие региональных исследований, направленных на изучение мотивации родителей по выбору семейного образования, особенностей освоения обучающимися общеобразовательной программы в семейной форме. Анализ результатов подобных исследований позволил бы не только актуализировать проблему взаимодействия представителей школьной администрации и родителей, выбравших семейную форму обучения для своих детей, но и разработать рекомендации по совершенствованию механизмов такого взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с целью получения детьми качественного образования.

Обзор литературы

Вопросы, возникающие в ходе реализации семейной формы обучения, привлекают внимание исследователей различных областей – педагогики, психологии, социологии. Тематика научных

исследований имеет широкий диапазон: от раскрытия самого понятия «семейное образование» [2, с. 165], его особенностей [3], моделей и опыта его организации [4], до сравнительного анализа этого явления в России [5] и за рубежом [6; 7], главным образом в США [8; 9].

Зарубежные авторы, опираясь на данные социологических исследований, выявили ряд причин перехода американских семей на семейное образование (homeschooling) [8]. Большинство родителей (33,8%) на первый план ставится безопасность социальной среды для ребенка, поэтому, указывая причину выбора семейной формы обучения, они пишут о возможности обезопасить ребенка от негативного окружения, социального давления. Неудовлетворенность предоставляемым образованием высказывают 17% опрошенных родителей, религиозные причины отмечают 16% респондентов. В ходе изучения последствий перехода на семейную форму обучения авторы приходят к выводу, что у данной категории детей реже наблюдается депрессия, чаще происходит отказ или меньшее употребление табачных изделий и легких наркотиков, в то же время проблемы, связанные с поведением подростков 12–15 лет, как правило, сохраняются. Что касается успеваемости, то она становится лучше лишь в первый год обучения, затем результаты снижаются [9].

Отечественные исследователи рассматривают семейное образование как кризисную социальную практику [10]. Ученые выявили, что в качестве основных причин выбора семейной формы обучения выступают нерациональность использования времени на изучение предметов и недостаток качественного образования (52%), на втором месте – психологические причины, а именно трудности во взаимоотношениях с учителями и сверстниками (38%) [11, с. 77].

Отдельной темой обсуждения в ряде статей по проблемам семейного образования выступает процесс социализации

детей, обучающихся в семьях [12; 13]. С этой точки зрения привлекают внимание работы, раскрывающие социальный портрет семей, выбравших семейную форму обучения [14]. Глубокое изучение данного вопроса наталкивает педагогов-психологов на следующие выводы: основной причиной перехода на семейное образование является низкое качество социализации ребенка в школе, его негативный опыт. Авторы призывают педагогическое сообщество продумать стратегию выстраивания воспитательного компонента в общеобразовательных организациях, а также общего уровня культуры [15].

Среди проблем реализации семейной формы обучения специалисты выделяют такие, как сложность мониторинга и контроля качества обучения в семье со стороны государственных органов, а также переоценка родителями собственных возможностей в педагогической деятельности и возникающих из-за этого конфликтов в семье [16]. Причем последнее явление особенно ярко проявилось в период пандемии, когда родители вынуждены были принимать непосредственное участие в подготовке к урокам, подбору материала для выполнения творческих домашних заданий. В данном контексте особый интерес вызывают научные исследования о роли семьи в насыщенном образовательном пространстве ребенка, поскольку в них раскрывается тенденция превращения родителей в «менеджеров образования», самостоятельно выстраивающих собственный маршрут по карте возможностей получения образования их детьми [17].

Результаты исследования

Эмпирическую базу исследования составляют данные социологического опроса, проведенного по решению коллегии Министерства образования и науки Республики Татарстан от 30 декабря 2020 г. № РК-2/2020 [1]. Всего было опрошено 1168 человек: 818 родителей,

выбирающих семейную форму обучения для своих детей, и 350 представителей администрации общеобразовательных организаций Республики Татарстан.

На основе эмпирических данных был составлен портрет родителей-хоумскулеров, проживающих в Республике Татарстан, – преимущественно это женщины (86% опрошенных матерей против 14% ответивших отцов), которые относятся к возрастной категории от 26 до 45 лет (87,3%), имеют высшее образование (72,4%), проживают в городе (78,7%). Выявлено также, что 40,7% опрошенных имеют двоих детей, каждая четвертая семья – одного ребенка (24,8%), каждая пятая семья – троих детей (22%). Детали портрета родителей-семейников дополняет распределение ответов респондентов по поводу преимуществ семейного образования: более половины опрошенных назвали возможность полностью контролировать процесс обучения ребенка, что свидетельствует о личной заинтересованности родителей и желании быть участниками учебного процесса прежде всего в качестве логиста.

Изучение результатов исследования позволило выделить целый ряд причин, побуждающих родителей выбирать семейную форму обучения для своих детей (рис. 1). Значительное количество опрошенных родителей (50,8%) отмечает такие психологические причины социализационного характера, как нездоровая психологическая обстановка в классе (школе), трудности ребенка во взаимодействии с одноклассниками и педагогами. Столько же респондентов выделяют психологические причины, связанные с обучением (50%), среди которых особо следует отметить отсутствие у ребенка мотивации к обучению в школе, а также сложности обучения, связанные с опережением или отставанием ребенка от одноклассников по школьной программе. Следствием вышеназванных причин выступает потребность ребенка в индивидуальном



Рис. 1. Причины перевода детей на семейную форму обучения, по оценкам родителей-хоумскулеров, в % к числу опрошенных

графике занятий – о ней заявили 52,2% родителей-хоумскулеров. Особенности в развитии ребенка и состояние его физического здоровья отметили 17,2% опрошенных родителей. Большую занятость ребенка дополнительным образованием (спортивным, музыкальным,

художественным и т. д.) выделяют в качестве основной причины выбора семейной формы обучения 34,5% родителей. Практически столько же детей переходит на семейное образование вследствие религиозных взглядов семьи – 12,4%. Удаленность школы от

места жительства ребенка становится аргументом в 10% случаев, профессиональная деятельность родителей, требующая частых переездов, – в 11,6% случаев.

Следует отметить, что первоначально семейная форма обучения рассматривалась как альтернативная форма образования, позволяющая родителям контролировать качество и количество поступающей к ребенку информации, производить отбор учебных материалов, основываясь на собственных предпочтениях и познавательных запросах ребенка. Однако выбирали эту форму обучения, как правило, те родители, чьи дети с младшего возраста профессионально занимались спортом, музыкой, а также те, кто в силу профессии вынужденно находился в длительных командировках или переездах. Как показали результаты исследования, эти факторы не являются главными при выборе семейной формы получения образования.

Анализ результатов проведенного исследования позволил описать различные стратегии родителей-хоумскулеров по организации обучения своих детей. Так, согласно полученным данным, большинство респондентов занимаются с ребенком (детьми) самостоятельно (66%). В качестве места получения знаний ребенком (детьми) около половины родителей-семейников выбрали электронную школу (47%). Доверяют обучение своих детей репетиторам 35% родителей, полагающих, что знания должны передавать профессиональные педагоги-предметники, обладающие необходимыми компетенциями и педагогическими технологиями. Каждый пятый из опрошенных выбирает стратегию объединения с родителями-единомышленниками для обмена опытом, совместного обучения, поиска наилучших практик семейного обучения (21%). Пользуются услугами центров семейного образования 20% родителей, чьи дети регулярно их посещают. В ходе исследования была

также выявлена категория родителей-хоумскулеров, которые выбрали для своих детей стратегию самостоятельного освоения программы, разработанной совместно со школой (18%).

Выбор семейного образования актуализирует вопрос поиска необходимых ресурсов с целью создания благоприятных условий для эффективного обучения ребенка. В процессе организации семейного образования родители используют различные ресурсы, пробуют комбинировать различные варианты: выданными школой учебниками пользуются 38% респондентов; книгами городских библиотек – 21%; специальными методиками, разработанными центрами поддержки семейного образования руководствуются 29% родителей; ресурсы групп родителей-единомышленников помогают 27% опрошенных. Многие родители-хоумскулеры отмечают, что используют учебники и методики альтернативной программы, сами подбирают материал из разных источников (интернет, современные и советские учебники и т. п.). Подтвердить или опровергнуть эффективность такого «микса» подручных материалов невозможно, поскольку в семейном обучении подбор обучающих элементов осуществляет родитель, а школа может только рекомендовать определенные программы, методики и учебники в случае обращения самого родителя за помощью или консультацией.

Переход на дистанционную форму обучения в период пандемии также сыграл свою роль: электронными изданиями пользуются 51% опрошенных онлайн-обучение выбирают 58% родителей. В качестве одного из плюсов онлайн-обучения родители выделяют гибкий график, возможность совмещения образования с посещением кружков и секций. Следует отметить, что родители-хоумскулеры в своих комментариях на вопрос о недостатках семейного обучения не пишут о минусах онлайн-обучения, отмечая только, что требуется

какое-то время, чтобы привыкнуть к другому режиму учебы в онлайн-формате. В то же время представители школьной администрации, хорошо разбирающиеся в вопросах лицензирования образовательных организаций, одним из главных недостатков семейного образования называют отсутствие у многих онлайн-школ лицензии на образовательную деятельность.

В ходе проведенного исследования были выявлены две точки взаимодействия между родителями-хоумскулерами и представителями школьной системы образования:

1) непосредственный процесс перехода на семейное образование, включая оформление документов в образовательной организации;

2) организация процесса прохождения промежуточной аттестации детьми, находящимися на семейном обучении.

По этим двум точкам взаимодействия был проведен сравнительный анализ позиций родителей-хоумскулеров, с одной стороны, и представителей администрации общеобразовательных учреждений, курирующих семейное образование, с другой. В ходе опроса родителями были выделены такие административные трудности при переходе на семейное обучение, как правовая безграмотность администрации школы в области семейного образования (17%), а также давление со стороны педагогов на родителей (16,5%), которое выражается в отговаривании от перехода на семейное образование и его критике. Однако большинство опрошенных родителей-семейников отметили отсутствие каких-либо административных барьеров (66,5%). В свою очередь, представители администрации школ подчеркнули ряд трудностей в процессе перевода ребенка (детей) на семейное образование: непонимание со стороны родителей всех аспектов перехода на семейное образование и его особенностей (15,7%); незнание родителями законов в области образования (14%); отказ

родителей идти на контакт с администрацией школы (15,7%). При этом следует подчеркнуть, что более половины опрошенных педагогов выбрали ответ «никаких барьеров, обычно перевод детей происходит гладко» – 54,6% (рис. 2).

Анализ полученных данных показал, что администрацией школы (85,4%) и/или специалистами управления образования (10%) с родителями-семейниками была проведена разъяснительная работа по особенностям освоения обучающимися общеобразовательной программы в семейной форме, которая дала определенные результаты. Количество отказавшихся от перехода на семейное обучение составило 12,6%, готовых пополнили эти ряды могут еще 33% родителей, усомнившихся в переходе на семейную форму обучения после полученных разъяснений. Но при этом каждый четвертый из родителей (26,3%) не отказался от перехода на семейное обучение, утвердившись в своих убеждениях относительно правильности сделанного выбора. Вариант «меньшая часть родителей отказалась от перехода на семейное обучение» выбрали 22% опрошенных респондентов.

Иное распределение ответов родителей на вопрос «Проводилась ли с Вами работа по разъяснению особенностей освоения ребенком образовательной программы в семейной форме?»: вдвое меньше родителей отметили, что такая работа была проведена с ними администрацией школы (41%), – против 85,4% ответов представителей школьной администрации, подтверждающих факт проведения разъяснительных бесед с родителями. При этом 13,8% опрошенных родителей отметили, что им никто не давал разъяснений по тонкостям организации семейного образования. Каждый третий из опрошенных родителей заявили о том, что им такие разъяснения не требуются (27,2%) – данная категория считает администрацию школы несведущей в вопросах семейного образования.

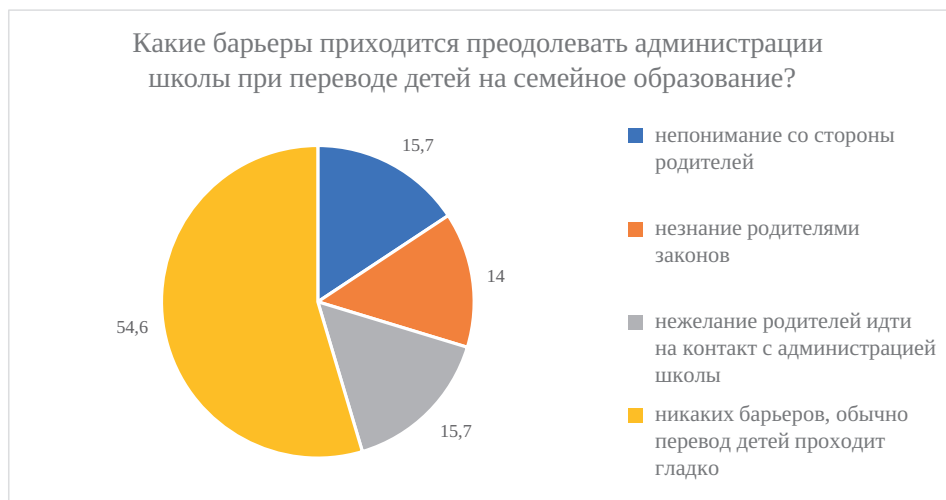


Рис. 2. Наличие барьеров при переводе детей на семейное образование, по оценкам представителей школьной администрации, в % к числу опрошенных

Полученные данные свидетельствуют о том, что разъяснительная работа, осуществляемая представителями образовательных организаций, большинству родителей необходима и дает положительный эффект, который выражается прежде всего в том, что родители, получая информацию в полном объеме и ответы на свои вопросы по нюансам семейного образования, принимают продуманное решение, не опираясь на чужой опыт, модные тенденции или сомнительные рекомендации онлайн-школ. Родители, вооружившись полученной информацией, взвесив все «за» и «против», продумывают траекторию развития своего ребенка и осознанно берут ответственность за выбор формы образования на себя, а следовательно, будут заинтересованы в его качестве.

Таким образом, по первой точке взаимодействия, в стадии перехода на семейное обучение, наблюдаются разногласия между родителями – приверженцами семейного образования и администрацией общеобразовательных организаций. Это проявляется прежде всего во взаимных обвинениях в неправильном истолковании законодательства относительно

семейного образования в Российской Федерации или же полном его игнорировании. Об этом также свидетельствует выявленный диссонанс между ответами представителей образовательных организаций и родителей-хоумскулеров по вопросу проведения разъяснительных бесед об особенностях освоения общеобразовательной программы в семейной форме. Родители утверждают, причем в категоричной форме, о бесполезности таких встреч, выражают свое нежелание идти на контакт с представителями школ. В свою очередь, представители школ видят в таких беседах попытку прийти к консенсусу, аргументируя тем, что от подобных тренировок никто не выигрывает.

По второй точке взаимодействия анализ результатов опроса показал, что родители-хоумскулеры по-разному решают вопрос о прохождении детьми ежегодной промежуточной аттестации. Большая часть детей, находящихся на семейном обучении, проходит промежуточную аттестацию в школе, в которой обучалась ранее (40,5%). Таким образом, ребенок прикреплен к своей школе, где аттестацию у него принимают, в большинстве случаев, учителя, которых

он знает. Многие родители считают, что промежуточная аттестация и так вызывает стресс, поэтому стараются снизить уровень тревожности у ребенка, не меняя знакомую для него среду. Безусловно, такое решение может быть эффективным только в том случае, если у ребенка сложились неконфликтные отношения с педагогами своей школы. Каждый третий ребенок для прохождения аттестации прикреплен к другой школе (в другом городе, районе) – 30,6%. Такой выбор объясняется родителями как вынужденная мера, во-первых, из-за конфликта с администрацией своей школы, противодействующей переходу ребенка на семейную форму обучения, во-вторых, пристрастным отношением к ребенку, которое отражалось, по их мнению, на его оценках во время обучения в школе. Каждый десятый из опрошенных родителей (13,3%) отметил, что аттестация детей организована через посреднические организации, поскольку приоритетной для них является беспристрастная оценка знаний своих детей. Выявлена также категория родителей, заявивших, что аттестация не нужна, поэтому она никак не организована (5,2%). Есть и такие, кто вообще не задумывался о промежуточной аттестации своего ребенка (детей) – 3,8%. Затруднились ответить на поставленный вопрос о промежуточной аттестации 6,6% респондентов, которые с большой вероятностью пополнят число тех, кто не организывает промежуточную аттестацию своих детей и не задумывается об этом. Если объединить последние три категории родителей, то цифра получается внушительная – 15,6% от общего числа опрошенных (рис. 3). Это подтверждает опасения представителей школьной администрации о непонимании некоторыми родителями важности процедуры аттестации для контроля качества образования их детей, находящихся на семейной форме обучения.

Администрация школ и сотрудники отдела образования выступают за

прохождение промежуточной аттестации детьми, обучающимися в семье, и дают разъяснения о необходимости этой процедуры для самих детей, ссылаясь прежде всего на корректировку индивидуальной образовательной траектории по итогам аттестации. По оценкам участников опроса, большинство детей, находящихся на семейном обучении, не имеют академической задолженности по промежуточной аттестации (75%), лишь у 12% детей периодически появляются академические задолженности, но они быстро их ликвидируют, лишь 3% детей-семейников не могут ликвидировать академические задолженности в рамках промежуточной аттестации. Остальные не имеют такого опыта, поскольку еще не проходили аттестацию (10%). В то же время оценки, выставяемые педагогами образовательной организации, в которой ребенок проходит промежуточную аттестацию, не всегда соответствуют ожиданиям родителей и детей. С одной стороны, анализ ответов респондентов свидетельствует об удивительном единодушии как представителей школ, так и родителей-хоумскулеров: почти 70% опрошенных заявили о соответствии оценок, часто ставят выше – 1,3%, часто ставят ниже – 4,1%, когда как, зависит от конкретного учителя – 11,3%, еще не проходили аттестацию – 14,3%. С другой стороны, представители администрации школ отмечают, что «оценки соответствуют, но проблема в том, что учитель оценивает ребенка по одной определенной форме, тогда как ученики, обучаясь в школе, проявляют различные виды своих умений и навыков», подчеркивая тем самым отсутствие возможности всестороннего анализа достижений ребенка, получающего семейное образование.

Вопрос оценивания знаний и выставления отметок на промежуточной аттестации для детей и родителей является весьма важным, поскольку независимая оценка достижений ребенка делает возможным выстроить образовательную



Рис. 3. Способы решения родителями-семейниками вопроса о прохождении детьми ежегодной промежуточной аттестации, в % к числу опрошенных

траекторию с учетом тех результатов, к которым в течение определенного времени пришел обучающийся. К тому же сам родитель не всегда может объективно оценить результативность обучения собственного ребенка. Необходимо отметить, что выработка показателей и критериев оценки качества образования – одно из важнейших направлений системы образования, а промежуточная аттестация как процедура установления соответствия качества подготовки обучающихся требованиям ФГОС по завершении учебного года проводится в формах, определенных учебным планом, и в порядке, установленном образовательной организацией, в соответствии со школьными локальными актами. Следовательно, по второй точке семейного образования, в процессе организации промежуточной аттестации, между родителями и представителями

администрации школ наблюдается больше зон взаимодействия.

Проведенный сравнительный анализ позиций родителей, выбирающих семейную форму обучения для своих детей, и представителей администрации общеобразовательных учреждений, курирующих семейное образование, позволил выявить и описать две точки взаимодействия школы и родителей: при переходе на семейную форму обучения, включая оформление документов в общеобразовательном учреждении, и при организации процесса прохождения промежуточной аттестации детьми-семейниками. В то же время, несмотря на ряд разногласий, прослеживается четкая тенденция поиска компромиссных решений, поскольку и та, и другая сторона выступает в интересах обучающихся.

Следует отметить, что позиции родителей по вопросам семейного образования

носят крайне противоречивый характер, который находит свое отражение в поляризации сложившихся точек зрения. Чуть больше половины опрошенных родителей (51%) полностью принимает сложившуюся на сегодняшний день ситуацию в области семейного образования, придерживаясь положения «нас все устраивает». Обобщить позицию данной группы можно следующим образом – «мы всю заботу об образовании детей берем на себя и несем за это ответственность, в случае необходимости оперативно решаем вопросы со школой по электронной почте, промежуточную аттестацию проходим в прикрепленной школе».

В ходе исследования была выявлена немногочисленная группа родителей-хоумскулеров (5%), достаточно агрессивно настроенных и предлагающих «прекратить попытки законодателей усложнить как процесс перехода на семейное образование, так и процесс непосредственного получения образования в семейной форме». Контроль со стороны государства по поводу соблюдения прав ребенка на образование, проверки качества посредством проведения промежуточной аттестации и т. д. представители данной категории родителей-семейников воспринимают как вмешательство в частную жизнь.

Анализ результатов проведенного опроса показал, что часть представителей администрации общеобразовательных учреждений республики также занимают категоричную позицию по вопросу семейного образования и предлагают «на законодательном уровне запретить родителям (законным представителям) переводить детей на семейное обучение». Другая часть представителей школьной системы образования настроена более конструктивно, предлагая различные механизмы взаимодействия школы и родителей детей, находящихся на семейном обучении. Их можно условно разделить на три группы: 1) просветительская деятельность: «организация

психолого-педагогического просвещения, ориентированного на обсуждение актуальных и значимых для родителей проблем»; «разъяснение родительской общественности нюансов семейного образования»; «освещение темы выбора семейного образования в средствах массовой информации»; 2) тьюторская деятельность: «оказание квалифицированной педагогической поддержки родителям-хоумскулерам»; «введение обязательных ежемесячных консультаций родителей детей, получающих семейное образование, с учителями школ, где дети проходят промежуточную аттестацию»; 3) организационная деятельность: «социализация детей, находящихся на семейном обучении, за счет посещения курсов дополнительного образования школьников при образовательной организации, что позволяет комфортно влиться в класс»; «создание Центра для проведения промежуточной аттестации детей, находящихся на семейном обучении, организация консультирования родителей на его базе, чтобы снять эту нагрузку с остальных школ»; «создание школ-центров семейного образования в каждом муниципальном районе республики»; «привлечение родителей к определению перспектив развития ребенка и, соответственно, к разработке программы действий, обеспечивающих их достижение»; «участие родителей в анализе достижений ребенка, его трудностей и проблем, а также поощрение, поддержка, пропаганда успехов родителей в воспитании детей».

Таким образом, на основе полученных данных были выявлены причины перехода на семейное образование, в том числе ряд индивидуальных причин, побуждающих родителей выбирать семейную форму обучения для своих детей. Комплексный анализ результатов исследования позволил не только описать стратегии родителей-семейников и используемые ими ресурсы по организации обучения детей, получающих

семейное образование, но и выявить механизмы взаимодействия школы и родителей детей, находящихся на семейном обучении.

Выделив точки взаимодействия между родителями-хоумскулерами и представителями общеобразовательных организаций, а также изучив аргументацию обеих сторон относительно процесса перехода к семейной форме обучения и организации прохождения обучающимися промежуточной аттестации, авторы пришли к выводу, что семейное образование, получив определенный вектор развития, все же не приобретет массовый характер, поскольку требует от родителей более серьезного и продуманного подхода к обучению ребенка, финансовых возможностей, высокой степени ответственности, самоорганизации и определенного уровня подготовленности в области педагогических технологий.

Авторы пришли к выводу о том, что реализация семейного образования как эффективной формы обучения, возможна при соблюдении определенных условий, а именно, проведения мониторинга и контроля качества получаемого в семье образования со стороны компетентного профессионально-педагогического сообщества и социальных институтов, имеющих лицензию на соответствующий вид деятельности, а также способных к предоставлению организационно-методологической, информационной, методической и психологической помощи родителям-хоумскулерам. Полагаем, что будущее российского образования тесно связано с выстраиванием гибкой и многоуровневой системы образовательных практик, способной отвечать на любые вызовы современности, в том числе связанные с пандемией, цифровой трансформацией и усложнением кросс-культурных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Решение Коллегии Министерства образования и науки Республики Татарстан от 30 декабря 2020 г. № РК-2/2020, посвященное актуальным вопросам воспитания и семейного образования // Сайт Министерства образования и науки Республики Татарстан. URL: <https://mon.tatarstan.ru/colleg.htm> (дата обращения: 17.09.2021).
2. Антуфьев М. П. Понятие «семейное образование» в России и США: сопоставительный анализ // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 164–165.
3. Коцценко И. В., Покровская Л. И. Семейное образование как вариативная форма обучения // Проблемы педагогики и психологии. 2015. № 4. С. 187–192.
4. Грязнова Е. В., Гончарук А. Г., Лобанова А. А. Семейное образование в России: проблемы и перспективы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 159–161.
5. Белоусов К. Ю., Яшина М. Н. Развитие семейного образования в России // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 62–65.
6. Mia Huan Tan. Homeschooling in Singaporean Chinese families: beyond pedagogues and ideologues // Educational Studies. 2020. Vol. 4, Iss. 2. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584850>.
7. Jackson G. M. Common Themes in Australian and New Zealand Home Education Research // Wiley Handbook of Home Education / ed. by M. Gaither. N. Y.: Wiley, 2017. P. 329–361. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch14>.
8. Ray B. D. A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice // Journal of school choice. 2017. Vol. 11, No. 4. P. 604–621.
9. Wang K., Rathbun A., Musu L. School Choice in the United States: 2019 (NCES 2019-106). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019106.pdf> (дата обращения: 25.03.2022).

10. Придатченко М. В., Шалютина Н. В. Семейное образование как кризисная социальная практика // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2021. № 2 (62). С. 111–119.
11. Поливанова К. Н., Любичкая К. А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, № 2. С. 72–80.
12. Зайцева О. В. Особенности ценностной сферы родителей, реализующих семейную форму образования // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2017. № 3. С. 137–140.
13. Сидоров А. Н., Мальцева С. М. Актуальные плюсы и минусы семейного образования // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 2 (11). С. 133–137.
14. Яшина М. Н. Портрет семей российских хоумскулеров: по результатам онлайн-опросов // Дискурс. 2020. № 6 (6). С. 87–98. DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2020-6-6-87-98>.
15. Карпенко К. Социализация и школа, или может ли альтернативной стать семейное образование? // Учительская газета. 2020. № 9. 3 марта. С. 7.
16. Халяпина Л. В. Семейное образование: проблемы и перспективы // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст: материалы I Международной интернет-конференции, Ставрополь, 8 октября – 23 ноября 2018 г. / под ред. Л. В. Халяпиной, Д. А. Хохловой, Э. М. Ахмедовой. Ставрополь: Сев.-Кавказский федеральный ун-т, 2018. С. 221–227.
17. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей / К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер, К. В. Павленко, Е. В. Сивак. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 384 с.

REFERENCES:

1. Reshenie Kollegii Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Tatarstan ot 30.12.2020 No. RK-2/2020, posvyashchennoe aktualnym voprosam vospitaniya i semeynogo obrazovaniya. Available at: <https://mon.tatarstan.ru/colleg.htm> (accessed: 17.09.2021).
2. Antufyev M. P. Ponyatie «semeynoe obrazovanie» v Rossii i SShA: sopostavitelnyy analiz. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya*. 2019, No. 5 (78), pp. 164–165.
3. Koshchienko I. V., Pokrovskaya L. I. Semeynoe obrazovanie kak variativnaya forma obucheniya. *Problemy pedagogiki i psikhologii*. 2015, No. 4, pp. 187–192.
4. Gryaznova E. V., Goncharuk A. G., Lobanova A. A. Semeynoe obrazovanie v Rossii: problemy i perspektivy. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2020, Vol. 9, No. 2 (31), pp. 159–161.
5. Belousov K. Yu., Yashina M. N. Razvitie semeynogo obrazovaniya v Rossii. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2016, No. 1, pp. 62–65.
6. Mia Huan Tan. Homeschooling in Singaporean Chinese families: beyond pedagogues and ideologues. *Educational Studies*. 2020, Vol. 4, Iss. 2. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584850>.
7. Jackson G. M. Common Themes in Australian and New Zealand Home Education Research. In: Gaither M. (ed.) *Wiley Handbook of Home Education*. N. Y.: Wiley, 2017. Pp. 329–361. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch14>.
8. Ray B. D. A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of school choice*. 2017, Vol. 11, No. 4, pp. 604–621.
9. Wang K., Rathbun A., Musu L. *School Choice in the United States: 2019 (NCES 2019-106)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2019. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019106.pdf> (accessed: 25.03.2022).
10. Pridatchenko M. V., Shalyutina N. V. Semeynoe obrazovanie kak krizisnaya sotsialnaya praktika. *Vestn. Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo. Ser.: Sotsialnye nauki*. 2021, No. 2 (62), pp. 111–119.
11. Polivanova K. N., Lyubitskaya K. A. Semeynoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. 2017, Vol. 6, No. 2, pp. 72–80.

12. Zaytseva O. V. Osobennosti tsennostnoy sfery roditel'ey, realizuyushchikh semeynuyu formu obrazovaniya. *Vestn. Chelyabinskogo gos. ped. un-ta*. 2017, No. 3, pp. 137–140.
13. Sidorov A. N., Maltseva S. M. Aktualnye plyusy i minusy semeynogo obrazovaniya. *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva*. 2020, No. 2 (11), pp. 133–137.
14. Yashina M. N. Portret semey rossiyskikh khoumskulerov: po rezultatam onlayn-oprosov. *Diskurs*. 2020, No. 6 (6), pp. 87–98. DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2020-6-6-87-98>.
15. Karpenko K. Sotsializatsiya i shkola, ili mozhet li alternativnoy stat semeynoe obrazovanie? *Uchitelskaya gazeta*. 2020, No. 9. 3 Mar. P. 7.
16. Khalyapina L. V. Semeynoe obrazovanie: problemy i perspektivy. In: *Obrazovanie i globalnye vyzovy sovremennosti: nauchno-pedagogicheskiy kontekst. Proceedings of the I International Internet conference, Stavropol, 8 Oct. – 23 Nov. 2018*. Eds. L. V. Khalyapina, D. A. Khokhlova, E. M. Akhmedova. Stavropol: Sev.-Kavkazskiy federalnyy un-t, 2018. Pp. 221–227.
17. Polivanova K. N., Bochaver A. A., Pavlenko K. V., Sivak E. V. *Obrazovanie za stenami shkoly. Kak roditeli proektiruyut obrazovatelnoe prostranstvo detey*. Moscow: Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2020. 384 p.

Нугуманова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, ректор ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань

e-mail: irort2011@gmail.com

Nugumanova Lyudmila N., ScD in Education, Rector, Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan, Kazan

e-mail: irort2011@gmail.com

Яковенко Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, советник при ректоре ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань

e-mail: ytv@list.ru

Yakovenko Tatyana V., PhD in Education, Assistant Professor, Biological Education Department, Institute of Fundamental Medicine and Biology, Kazan Federal University, Advisor to the Administration, Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan, Kazan

e-mail: ytv@list.ru

Давлетшина Лилия Авальевна, кандидат социологических наук, начальник информационно-аналитического отдела, ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань

e-mail: iao.irort@mail.ru

Davletshina Liliya A., PhD in Sociology, Head, Information and Analytical Department, Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan, Kazan

e-mail: iao.irort@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.04.2022

The article was received on 12.04.2022

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Ю. А. Быстрова

Аннотация. В научной статье рассматривается вопрос внедрения технологий работы учителя в инклюзивном классе на основе научно обоснованного и внедренного на практике опыта социализации лиц с особыми образовательными потребностями, в частности с ментальными нарушениями или тяжелыми множественными нарушениями развития, в системе сопровождаемого обучения профессионально-трудовым навыкам в социальном предприятии «Особая сборка» под научным руководством Института проблем инклюзивного образования Московского государственного психолого-педагогического университета. Психолого-педагогический коллектив «Особой сборки» и Института проблем инклюзивного образования представляет опыт проведения практических кейсов и тренингов с целью формирования профессиональных компетенций у учителей и тьюторов общеобразовательных школ по организации коррекционно-развивающей деятельности в системе инклюзивного образования, дает описание опыта тьюторского сопровождения лиц с ментальными нарушениями. Основные направления тренингов коллектива «Особой сборки»: индивидуальный подход к организации коррекционной и практической деятельности в соответствии с нозологической группой, диагностическими особенностями; психолого-педагогическая поддержка, организация взаимодействия педагога, психолога и специалиста сопровождения, а также ознакомление с опытом включенного трудоустройства, технологией дифференцированной работы педагога в разнородном коллективе, работа с кейсами. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-01 от 21.01.2022 «Научно-методическое обоснование и разработка программы подготовки тьютора по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания».

© Быстрова Ю. А., 2022



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

Ключевые слова: инклюзия, ментальные нарушения, ментальные нарушения, педагог, тьютор, образовательный маршрут, технологии, специальная индивидуальная программа развития.

Для цитирования: Быстрова Ю. А. Практическая подготовка специалистов сопровождения для работы по специальной индивидуальной программе развития в инклюзивном классе // Наука и школа. 2022. № 6. С. 134–145. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-134-145.

PRACTICAL TRAINING OF ACCOMPANIMENT SPECIALISTS
TO WORK ON A SPECIAL INDIVIDUAL PRACTICAL TRAINING
OF SUPPORTING TUTORS FOR THE WORK ON A SPECIAL
INDIVIDUAL DEVELOPMENT PROGRAM IN AN INCLUSIVE CLASS

Yu. A. Bystrova

Abstract. *The article discusses the issue of introducing technologies for the work of a teacher in an inclusive classroom on the basis of a scientifically based and implemented experience in the socialization of persons with special educational needs, in particular with mental disabilities or severe multiple developmental disorders, in the system of accompanied training in professional and labor skills in the social enterprise „Special Assembly” under the academic supervision of the Institute for Inclusive Education Problems. The psychological and pedagogical team of the „Special Assembly” and the Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, presents the experience of conducting practical cases and trainings in order to form professional competencies of secondary school teachers and tutors in organizing correctional and practical activities in the system of inclusive education, gives a description of the experience of tutor support for people with mental disabilities. The main areas of trainings of the „Special Assembly” team are as follows: an individual approach to the correctional and practical activities organization in accordance with the nosological group and diagnostic features; psychological and pedagogical support, organization of interaction between a teacher, a psychologist and supporting tutor, as well as familiarization with the experience of included employment, the technology of differentiated work of a teacher in a diverse team. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00110-22-01 dated January 21, 2022 “Scientific and methodological justification and development of a tutor training program to accompany students with disabilities, in accordance with the professional standard “Specialist in Education”.*

Keywords: *inclusion, mental disorders, mental disabilities, teacher, tutor, educational route, technologies, special individual development program.*

Cite as: Bystrova Yu. A. Practical training of supporting tutors for the work on a special individual development program in an inclusive class. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 134–145. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-134-145.

Связь науки и практики определяет переход научного знания в качественно новое состояние. Наука акку-

мулирует достижения своих предшественников и с мощным порывом творческой мысли подходит к истине, тем

самым открывая новые методы научного познания, сокращая, облегчая путь своим последователям и, конечно же, практикам. Особыми научными достижениями Института проблем инклюзивного образования (ИПИО) стали результаты многолетних исследований по различным аспектам инклюзии, среди которых важное место заняла проблема социализации лиц с особыми образовательными потребностями. ИПИО проводит активную инновационную работу в области подготовки и переподготовки специалистов сопровождения для инклюзивных образовательных учреждений. Были организованы и проведены мастер-классы и тренинги для специалистов сопровождения с целью раскрытия пошаговой технологии организации сопровождаемого обучения детей с особыми образовательными потребностями (диагностика, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, организация комплексного сопровождения командой специалистов, формирующие эксперименты по развитию регуляторных функций, навыков самостоятельной работы и командного взаимодействия лиц с ментальными нарушениями). Тренинги также имели цель ознакомление широкой общественности с опытом социального предприятия «Особая сборка» по внедрению технологии сопровождаемой профориентации и дальнейшего трудоустройства лиц с ментальными нарушениями [1].

Сегодня инклюзивное образование, которое интенсивно включается в практику современной российской школы, ставит перед ней множество сложных вопросов и новых задач. Процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для любого ребенка, должен обеспечивать доступ к образованию для детей в том числе с ментальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) [2].

Несмотря на интенсивное внедрение образовательной инклюзии, по словам

академика В. М. Синева, специальное образование является основой, «скелетом» системы образования для детей с ментальными нарушениями и ТМНР, а инклюзивная среда – ее «мускулами» [3]. Инклюзия для лиц с ментальными нарушениями и ТМНР без опоры на опыт специального образования, по словам ученого, это «пассажир на самолете, у которого нет второго пилота, штурмана, карты, места в салоне, топлива и т. д.» [1].

Внедрение инклюзивного образования для детей с ментальными нарушениями и ТМНР в России сталкивается с рядом препятствий, среди которых наблюдается нехватка у учителей общеобразовательных школ специальных знаний и опыта работы с такими детьми [4; 5]. С такими же проблемами сталкиваются и зарубежные ученые, изучающие механизмы расширения включения лиц с ментальными нарушениями в инклюзивную образовательную среду. Отмечается, что наиболее сложными и важными в реализации инклюзивного образования были проблемы, которые касались скорее учителей и воспитателей, что необходимо учитывать при дальнейшем распространении инклюзии. Важным аспектом в процессе подготовки педагогов к работе в инклюзивных условиях является формирование у них профессиональной и ценностной ориентации, профессиональных и личностных качеств, умений и профессиональных компетенций [6–8]. Исследование коллектива авторов ИПИО МГППУ (А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, Е. Н. Кутепова, 2022 [9]) показало, что особые трудности в реализации инклюзивных практик у учителей, специалистов сопровождения и студентов психолого-педагогических специальностей вызывают вопросы работы с детьми с ментальными нарушениями и ТМНР, работу с ними они относят к профессиональным рискам (табл. 1) [9].

Учитывая актуальность данной проблемы при организации мастер-классов

Таблица 1

Матрица компонентов трудностей тьюторского сопровождения*

Определение возможных трудностей	Компонент		
	мои личные трудности	объективные трудности	риски
Мне как тьютору обучающегося с ОВЗ трудно организовать хорошее взаимодействие со специалистами по коррекционно-развивающим направлениям работы	,800		
Мне как тьютору обучающегося с ОВЗ трудно установить рабочий контакт с учителем на уроке	,753		
Мне трудно добиться принятия обучающегося с ОВЗ одноклассниками	,704		
Мне трудно адаптировать образовательную программу для обучающихся с ОВЗ	,680		
Мне трудно справиться с обучающимися с инвалидностью, которые не имеют адекватных навыков самообслуживания (напр., не умеют пользоваться туалетом)	,616		
В школе нет доступной среды для посещения ее детьми с инвалидностью (напр., архитектурные барьеры)		,780	
В школе не хватает специалистов поддержки для помощи детям с ОВЗ (логопедов, дефектологов, психологов, тьюторов, ассистентов)		,752	
В моей школе нет адекватной административной поддержки для осуществления образования и тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ..		,729	
В школе нет необходимых методических и специальных учебных материалов (напр., учебников на Брайле)		,675	,469
У меня мало знаний и навыков, необходимых для сопровождения обучающихся с ОВЗ	,509	,582	
Я не получаю достаточной оплаты за работу по тьюторскому сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзии			,724
Включение детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в общие классы окажет негативное влияние на академические достижения обучающихся без инвалидности			,674
Родителям детей без инвалидности не нравится идея совместного обучения их детей с детьми с инвалидностью			,450

Примечание: * Измерение внутренней надежности отдельных пунктов опросника проводилось с помощью коэффициента Альфа Кронбаха. В опросе приняли участие 313 респондентов [9].

и тренингов на базе социального предприятия «Особая сборка», его спикеры сделали акцент именно на формировании профессиональных компетенций у учителей и специалистов сопровождения общеобразовательных школ и СПО.

По мнению ученых, к основным видам деятельности и профессиональным компетенциям учителя инклюзивного класса и специалиста сопровождения относятся [1; 9–12]:

- дидактические (готовность к определению общих и конкретных задач развития, обучения и воспитания детей с ментальными нарушениями и ТМНР в общеобразовательном пространстве, умение учитывать в учебном процессе психологические, возрастные, индивидуальные особенности учащихся, а также особенности и структуру нарушения, готовность осуществлять, с учетом особых дидактических принципов, управление

познавательной деятельностью детей, давать адекватную оценку их деятельности);

- воспитательные (умение анализировать и давать психолого-педагогическую интерпретацию поведения, поступков, реакций учащихся, готовность использовать методы работы, адекватные умственному возрасту таких детей, компенсаторные и психологические возможности, доступными для них способами и методами воспитания вовлекать их в культуру);

- коммуникативные (установление доверительных отношений с ребенком, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, возникающих между сверстниками или членами их семьи, установление позитивного контакта с родителями);

- методические (готовность к проектированию, планированию и внедрению специальной индивидуальной программы обучения (СИПР), мониторингу образовательного процесса таких детей, диагностике их достижений или неблагоприятных факторов воздействия, анализу, учету рисков и профессиональной коррективке результатов обучения);

- трансформационные (отбор и трансформация учебного, дидактического и методического материала) [1].

В соответствии с выявленными видами профессиональной компетентности участники тренинга и мастер-классов на основе практических кейсов сформировали необходимые знания, навыки и умения для организации коррекционно-педагогической деятельности педагогов и специалистов сопровождения детей с ментальными нарушениями и ТМНР в инклюзивных классах.

Принимая во внимание тот факт, что при относительно глубоких и стойких отклонениях от нормального психического или физического развития и социализации человека в процессе его личностного становления необходимы специальные педагогические условия (не только

организационные, но и технологические) для улучшения, коррекции процессов развития и социализации личности, в ходе тренингов спикеры уделили большое внимание особенностям обозначенных категорий детей, нуждающихся в коррекции физического и/или психического развития, и раскрытию их модально-специфических закономерностей развития [7].

Анализ литературных источников и собственных научных исследований позволил установить, что большинство представлений педагогов об инклюзивном образовании, не имеющих специального образования, характеризуются фрагментарностью, в частности, они не понимают соотношения понятий «интегрированное» и «инклюзивное» образование, не знают формы дифференцированной работы в инклюзивном классе, именно поэтому эти проблемные вопросы были освещены во время тренингов. Особые трудности у педагогов и специалистов сопровождения вызывает работа по СИПР в инклюзивном классе [1; 9].

СИПР направлена на преодоление несоответствия между процессом обучения ребенка с умственной отсталостью или ТМНР по АООП и реальными познавательными возможностями такого ребенка. Таким образом, с одной стороны, содержание СИПР, основанное на АООП, составляет в доступном для конкретного ребенка объеме, с учетом его особых образовательных потребностей, а с другой стороны, его реализация идет вразрез с основным принципом инклюзии – включенностью ребенка в образовательный процесс вместе со всем коллективом, так как предполагает сниженный темп, узкий объем изучения материала, специальные методики и коррекционную направленность преподавания, что практически невозможно обеспечить на уроке в инклюзивном классе. Учителя сталкиваются с определенными сложностями:

Проблема реализации СИПР при обучении в классе учеников разного уровня.

Решение этого вопроса лежит во введении дифференцированного преподавания в классе по трем вариантам (СИПР, ООП, одаренные дети), но требует дополнительной подготовки к уроку от учителя (подбор практических задач, отработка коррекционных задач на уроке, адаптация учебного материала, дозировка домашних заданий, подготовка раздаточного материала, освоение специальных методик для подачи материала по СИПР).

Проблема тематического планирования при реализации ООП и СИПР в одном классе. Решение вопроса лежит в постановке совместных практических целей и задач и разделении их между специалистами сопровождения, совместном подборе и применении приемов и методов обучения ребенка на междисциплинарном уровне всеми членами команды сопровождения. Это позволит в тематическое планирование вносить совпадающие темы, а темы, требующие применения специальных методик, выносить на индивидуальные коррекционные занятия. Следует исключить параллельную работу специалистов сопровождения только по своим направлениям без согласования со всеми членами команды реализации СИПР [10].

Проблема оценки динамики развития ученика с ментальными нарушениями или ТМНР. СИПР разрабатывается на год, за это время воздействие неблагоприятных факторов (неправильно подобранные методы работы, отсутствие единого комплексного подхода специалистов в обучении и т. д.) может привести к необратимым процессам или распаду уже сформированных психических механизмов у ребенка. Решение проблемы: необходима входная, текущая и дополнительная промежуточная (через полгода) диагностика, направленная на выявление зоны ближайшего развития таких детей, по ее результатам регулярно вносятся изменения в СИПР.

Проблема низкой степени принятия ученика с ментальными нарушениями учителями. Учителя испытывают затруднения в реализации программы, вызванные психофизиологическими и психическими особенностями детей с ментальными нарушениями и ТМНР (утомляемость, медлительность, сложности концентрации, частичное запоминание, смешение понятий, малый словарный запас, несамостоятельность, проблемы поведения, недисциплинированность, низкая мотивация). Чувство некомпетентности, неуспешности в профессиональной деятельности снижает у учителей намерение работать с этой категорией детей (*наши последние исследования*). Необходимы отдельные курсы повышения квалификации по составлению и реализации СИПР и дифференцированному преподаванию для всей команды сопровождения.

В ходе специально организованных курсов, тренингов и мастер-классов в их теоретической части было отмечено, что в обучении детей с интеллектуальными нарушениями и ТМНР при составлении СИПР на основе АООП используются методы или техники, которые решают помимо дидактических целей цели коррекционные, направленные на развитие обучающихся с учетом индивидуальных особенностей их развития. Это включает в себя:

- подбор для каждого урока определенного небольшого количества учебного материала;
- пояснение сложных действий на практических примерах;
- разделение большого объема материала на доступные по объему простые задания;
- замедленное обучение;
- повторяемость действий;
- наличие пропедевтического периода в обучении;
- опора на чувственный опыт ученика;
- управление действиями ученика;
- постепенное развитие когнитивных процессов;

- оптимизация темпа работы и динамики утомляемости;
- укрепление способности ребенка к саморегуляции;
- развитие самостоятельности ребенка.

В качестве примера приведем методики индивидуальной поддержки в обучении детей с умственной отсталостью педагогом и помощником учителя в инклюзивном классе, которые были представлены спикерами в ходе реализации практических кейсов [11]:

- адаптация содержания образования к когнитивным возможностям учащихся, проявляющаяся в уменьшении объема материала, его доступности для восприятия с учетом особенностей ребенка и структуры его нарушения;
- визуальность обучения: использование различных видов наглядности, ее соответствие уровню развития восприятия и мышления ребенка, постепенное усложнение (от реальных предметов до символической наглядности), использование как можно большего количества анализаторов (слух, зрение, осязание), сочетание зрительных методов с вербальными, практическими;
- замедление процесса обучения детей с учетом инерции нервных процессов;
- повторяемость в обучении и воспитании с целью устранения фрагментации восприятия и достижения доскопальности запоминания;
- включение ученика в деятельность, направленную на преодоление трудностей и препятствий: теоретическая информация, правила усваиваются через практическую деятельность различной степени сложности и новизны, ведь без практики умение преодолевать разрыв между теорией и практикой недоступно обучающимся с ментальными нарушениями и ТМНР;
- особая организация работы: в процессе работы ученика следует научить планировать свою деятельность, думать о последовательности и методах

выполнения, описывать результаты и сравнивать их с примерами, данными учителем или тьютором;

- использование игры в воспитательной и коррекционной работе: для того, чтобы повысить интерес ребенка к воспитательному воздействию, преодолев его пассивность, следует использовать как дидактическую, так и сюжетно-ролевую игру;

- соблюдение охранно-педагогического режима с учетом конкретного ребенка и структуры его нарушения;

- обучение и воспитание ребенка с ТМНР сочетается с оздоровлением и лечением, логопедическими занятиями, занятиями с психологом, лечебной физкультурой.

В ходе тренингов и мастер-классов спикеры раскрыли основные приемы индивидуального подхода к работе с детьми, имеющими зрительное, слуховое, опорно-двигательное, речевое, эмоционально-волевое нарушение развития, при интеллектуальном недоразвитии или ТМНР. С целью формирования праксиологического мастерства у участников тренинга им были представлены фрагменты уроков в инклюзивных классах, на конкретных примерах рассмотрена технология их реализации.

Для организации инклюзивной образовательной среды и реализации СИПР для детей с ментальными нарушениями и ТМНР в общем образовании необходимо разработать педагогические технологии, модели развития урока, технологии поддержки детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. Для этого преподавателю необходимо овладеть навыками построения индивидуальной образовательной траектории и индивидуального учебного маршрута для любого ученика. В рамках тренингов были раскрыты вопросы создания индивидуальной учебной программы как одного из важнейших инструментов в работе с детьми с ТМНР. Было отмечено, что при создании СИПР

акцент делается на разработку конкретных образовательных стратегий и подходов, а также с использованием дополнительных услуг, которые дадут ребенку с особыми образовательными потребностями возможность успешно учиться в обычном классе. Спикеры тренинга акцентировали внимание его участников на необходимости и значении феноменологической диагностики развития ребенка для построения СИПР, показали фрагменты организации и диагностического процесса. Ниже приведен фрагмент информационного блока тренинга, который касается особенностей построения СИПР для ребенка с ментальными нарушениями, который учится в инклюзивном классе.

Обычно СИПР содержит следующие компоненты:

1. *Информация о ребенке общего типа.* ФИО ребенка, его возраст, адрес, номер телефона, фамилии родителей, дата зачисления ребенка в школу, срок действия СИПР.

2. *Текущий уровень знаний и умений ребенка.* Сведения об уровне развития ребенка, записанные в ходе наблюдений и исследования его знаний, умений, сильных качеств, всего того, что ребенок не умеет делать, какая помощь необходима (зона актуального и ближайшего развития). Способность успешно учиться в обычном классе.

3. *Цели и задачи* включают четко сформулированный прогноз, желаемый результат. Они могут относиться к знаниям, навыкам, поведению. Цели выражаются через позитивные высказывания, понятные каждому, кто их читает.

Задачи являются необходимыми промежуточными шагами на пути к намеченной цели пользователя в ясных и понятных терминах. Цели определяются и фиксируются во всех областях, где наблюдается отставание в развитии (интеллектуальное, социальное и эмоциональное развитие, развитие двигательных навыков, языковых навыков и т. д.).

4. *Специальные и дополнительные услуги.* СИПР предусматривает занятия с соответствующими специалистами (с логопедом, физиотерапевтом, психологом и другими специалистами). Иногда ученик нуждается в более интенсивных или специальных услугах, которые могут быть предоставлены только в соответствующей среде (например, занятия с использованием специального оборудования).

5. *Адаптация/модификация.* Соответствующая адаптация образовательной среды позволяет детям с особыми образовательными потребностями учиться в обычном классе.

6. *Срок действия СИПР – 1 год.* Однако члены команды разработчиков СИПР (учитель, тьютор, психолог и т. д., при согласии родителей) могут в любой момент пересмотреть программу, предложить провести встречу, чтобы изменить план действий или составить новый. Это возможно и необходимо сделать, если ребенок испытывает трудности в достижении определенных целей; получен запрос на оказание ребенку дополнительных коррекционных услуг; ребенок переводится в другую школу; у ребенка есть проблемы с поведением и т. д. Традиционно действие СИПР начинается сразу после поступления ребенка в класс, а срок действия плана истекает через год.

7. *Информация о прогрессе ребенка.* Неотъемлемой частью процесса разработки СИПР является оценка и сбор информации об успехах ученика.

Следует отметить, что формат тренингов предусматривал теоретическую и практическую работу его участников, именно поэтому большое внимание уделялось формированию у педагогов навыков составления интегрированного еженедельного расписания занятий в инклюзивном классе для детей с нормальным развитием и ТМНР или ментальными нарушениями с учетом гигиенических требований к расписанию

проводимых уроков. В ходе тренингов его участники практиковались в подготовке комплексного календарно-тематического планирования по дисциплинам в инклюзивных классах, анализировали работу учителя и специалиста сопровождения, разбирали кейсы реальных практических ситуаций из учебно-трудового процесса «особых» сотрудников социального предприятия «Особая сборка», сопоставляли, какие навыки необходимо сформировать у таких учеников с целью их эффективной интеграции в профессиональную среду (навыки регуляции, самостоятельность, ответственность, умение работать в команде и под руководством, умение обращаться за помощью, навыки социально одобряемого поведения и разрешения конфликтов и т. д.), рассматривались такие приемы на реальных кейсах предприятия и в видеофрагментах процесса обучения определенным алгоритмам [1].

Примеры кейсов [3; 13]:

Кейс № 1. Задание сотруднику «Особой сборки»: собрать механическую шариковую ручку из ее частей (комплектующих) на основе образца. Образец модифицирован заказчиком по сравнению с предыдущим усвоенным алгоритмом.

Выполнение задания: Все сотрудники с уверенностью приступили к работе, заявив, что задание простое. При выполнении задач по отработанному алгоритму возникли трудности с качеством конечного продукта, после третьей-четвертой сборки 39,84% работников переставали контролировать результаты выполнения задачи и делали брак, часто отказывались его исправлять, аргументируя тем, что они же целый день работали и много сделали, а главное, умеют это делать и всегда всех устраивал их результат.

Кейс № 2. Сотрудник «Особой сборки» с удовольствием приходит на работу, общается со сверстниками, выполняет определенные профессиональные

операции по сборке и упаковке деталей, работает без брака, аккуратно, если операция ему знакома, но как только у него заканчиваются на столе детали или коробки, отправляется гулять по коридорам или на кухню пить чай. К работе возвращается только по указанию мастера и при условии, если ему приготовят на столе все комплектующие. Самостоятельность в подготовке или уборке рабочего места не проявляет.

Задание специалистам сопровождения и педагогам. *Определите основные проблемы возникших трудностей. Предложите пути их решения еще на этапе школьного обучения.*

Решение поставленных в кейсах задач позволяет специалистам сопровождения определить основные причины нарушений в когнитивной и поведенческой сфере молодых людей с ментальными нарушениями, определить направления коррекционно-развивающего воздействия на ученика с целью преодоления у него в будущем подобных нарушений, спрогнозировать возможные результаты и разработать с учетом типологии нарушения образовательный маршрут для обучающихся по СИПР в инклюзивном классе.

Выводы. Таким образом, анализ проведенных научных исследований позволил определить, что, помимо познавательного и профессионального компонентов, готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя также мотивационный компонент (совокупность устойчивых мотивов работы в условиях инклюзивного образования, ориентацию на реализацию эффективного процесса обучения и воспитания), а также психологический (признание каждого ребенка субъектом образовательного процесса, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию детей с ментальными нарушениями и ТМНР) и личностный (отражает творческую активность и личностные качества педагога, которые позволяют создавать новые материальные

и духовные ценности, а также развивать творческий потенциал детей с особыми образовательными потребностями с учетом их возможностей) компоненты.

Во время проведения серии мастер-классов и тренингов для команды специалистов сопровождения основной акцент был сделан на формировании познавательной и деятельностной составляющих профессиональной и личностной готовности учителя к работе в условиях инклюзивного образования и раскрытию опыта тьюторского сопровождения, а также дифференцированного преподавания педагога в инклюзивном

классе. Принимая во внимание тот факт, что в процессе подготовки педагогов к работе в инклюзивных условиях происходит формирование их профессионально-ценностных ориентаций, профессиональных и личностных качеств, навыков и профессиональных компетенций, мы видим дальнейшую работу по развитию мероприятий (форумов, тренингов, вебинаров, семинаров, мастер-классов) с целью формирования профессиональной и ценностной ориентации педагога, который будет работать с детьми с особыми образовательными потребностями, в частности, при реализации СИПР в инклюзии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Е. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти. 2018. № 11. С. 24–34.
2. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации / А. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 116–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>.
3. Ананьев И. В., Быстрова Ю. А. Методика формирования операционно-технологической компетентности у лиц с интеллектуальными нарушениями (на примере социального предприятия «особая сборка») // Вестник МГЭИ (on line). 2021. № 1. С. 317–334. DOI: <https://doi.org/10.37691/2619-0265-2021-0-1-317-334>.
4. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н). URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 04.05.2022).
5. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. М.: ФОРУМ, 2012. 208 с.
6. *The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context* / C. Breyer, K. Wilfling, C. Leitenbauer, B. Gasteiger-Klicpera // European Journal of Special Needs Education. 2020. Vol. 35, No. 4. P. 451–465. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>.
7. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12 (3). P. 101–114. DOI: <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.010>.
8. *Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review* / C. Jackson, U. Sharma, D. Odier-Guedj, J. Deppeler // Australian Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 46 (11). DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.5>.
9. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, А. Ю. Шеманов, Е. Н. Кутепова // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 84–99. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140206>.
10. Быстрова Ю. А. Технология дифференцированной работы с учащимися на уроках в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы психолого-педагогического

- сопровождения детства: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Новосибирск, 17–18 апреля 2014 г. / под ред. Г. С. Чесноковой. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2014. С. 109–111.
11. Олхина Е. А., Уромова С. Е. Представления педагогов специальных (коррекционных) учреждений о роли тьютора // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–3. С. 139–142.
 12. Попова Н. Т., Шеманов А. Ю. Творческие инклюзивные практики становления субъектности: подход к концептуальному обоснованию // Вестн. Пермского ун-та. Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 3. С. 376–385. DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2021-3-376-385>.
 13. Быстрова Ю. А. Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями // Вестник МГЭИ (on line). 2021. № 2. С. 159–173. DOI: <https://doi.org/10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173>.
 14. Самсонова Е. В., Мельник Ю. В., Карпенкова И. В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 165–182. DOI: <https://doi.org/10.17759/crpe.2021100210>.
 15. Синев В. М. Психолого-педагогические проблемы дефектологии и пенитенциарии. Киев: МП Леся, 2019. 779 с.
 16. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: метод. Пособие / И. В. Карпенкова, Е. В. Самсонова, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова; под ред. Е. В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2017. 173 с.

REFERENCES

1. Bistrova Yu. O., Kovalenko V. E. Trening yak zasib pidvishchennya profesiynoi kompetentnosti pedagogiv u sferi inklyuzivnogo navchannya ditey z osoblivimi osvithnimi potrebami. *Aktualni pitannya korektsiynoi osviti*. 2018, No. 11, pp. 24–34.
2. Alekhina A. V., Melnik Yu. V., Samsonova E. V., Shemanov A. Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsessu kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatelnoy organizatsii. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2021, Vol. 26, No. 5, pp. 116–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>.
3. Ananiev I. V., Bystrova Yu. A. Metodika formirovaniya operatsionno-tehnologicheskoy kompetentnosti u lits s intellektualnymi narusheniyami (na primere sotsialnogo predpriyatiya „osobaya sborka”). *Vestnik MGEI (on line)*. 2021, No. 1, pp. 317–334. DOI: <https://doi.org/10.37691/2619-0265-2021-0-1-317-334>.
4. Professionalny standart “Spetsialist v oblasti vospitaniya” (utverzhden prikazom Ministerstva truda i sotsialnoy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 10.01.2017 No. 10n). Available at: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (accessed: 04.05.2022).
5. Ryskinoy V. L., Samsonovoy E. V. (eds.) *Rossiyskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moscow: FORUM, 2012. 208 p.
6. Breyer C., Wilfling K., Leitenbauer C., Gasteiger-Klicpera B. The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*. 2020, Vol. 35, No. 4, pp. 451–465. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>.
7. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2021, Vol. 12 (3), pp. 101–114. DOI: <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.010>.
8. Jackson C., Sharma U., Odier-Guedj D., Deppeler J. Teachers’ Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*. 2021, Vol. 46 (11). DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.5>.
9. Samsonova E. V., Bystrova Yu. A., Shemanov A. Yu., Kuteпова E. N. Kompetentsii tyutora v inklyuzivnom obrazovanii: spetsifika programm professionalnoy podgotovki. *Psikhologo-*

pedagogicheskie issledovaniya. 2022, Vol. 14, No. 2, pp. 84–99. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140206>.

10. Bystrova Yu. A. Tekhnologiya differentsirovannoy raboty s uchashchimisya na urokakh v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. In: *Sovremennyye problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva*. Proceedings of All-Russian scientific-practical conference, Novosibirsk, 17–18 Apr. 2014. Ed. G. S. Chesnokova. Novosibirsk: Novosibirskiy gos. ped. un-t, 2014. Pp. 109–111.
11. Olkhina E. A., Uromova S. E. Predstavleniya pedagogov spetsialnykh (korrektsionnykh) uchrezhdeniy o roli tyutora. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021, No. 71–3, pp. 139–142.
12. Popova N. T., Shemanov A. Yu. Tvorcheskyye inklyuzivnyye praktiki stanovleniya subyektnosti: podkhod k kontseptualnomu obosnovaniyu. *Vestn. Permskogo un-ta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*. 2021, Vyp. 3, pp. 376–385. DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2021-3-376-385>.
13. Bystrova Yu. A. Sformirovannost kognitivnogo komponenta gotovnosti k professionalno-trudovoy deyatel'nosti u lits s intellektualnymi narusheniyami. *Vestnik MGEI (on line)*. 2021, No. 2, pp. 159–173. DOI: <https://doi.org/10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173>.
14. Samsonova E. V., Melnik Yu. V., Karpenkova I. V. Tyutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*. 2021, Vol. 10, No. 2, pp. 165–182. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100210>.
15. Sinev V. M. *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy defektologii i penitentsiarii*. Kiev: MP Lesya, 2019. 779 p.
16. Karpenkova I. V., Samsonova E. V., Alekhina S. V., Kutepova E. N. *Tyutorskoe soprovozhdenie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: metod. posobie*. Ed. E. V. Samsonova. Moscow: MGPPU, 2017. 173 p.

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Bystrova Yuliya A., ScD in Psychology, Associate Professor, Senior Research Fellow, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education

e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Статья поступила в редакцию 19.06.2022

The article was received on 19.06.2022

УДК 378
ББК 74.48

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-146-151

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Т. Е. Милехина

Аннотация. *Статья посвящена проблеме интеграции китайских студентов в российское образовательное пространство в процессе получения ими высшего педагогического образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между активно развивающимся интеграционным процессом и дидактическими проблемами, обусловленными недостаточной реализацией принципа национально-ориентированного подхода, которые его осложняют. На основе анкетирования и изучения педагогического опыта осуществлено ранжирование данных проблем. Проведен анализ имеющихся способов повышения эффективности образовательного процесса. Автором представлены конкретные методические рекомендации, направленные на совершенствование учебной деятельности китайских студентов.*

Ключевые слова: *профессиональное образование, иностранные студенты, интеграция, проблемы обучения, методические рекомендации.*

Для цитирования: Милехина Т. Е. Дидактические аспекты педагогической подготовки иностранных студентов // Наука и школа. 2022. № 6. С. 146–151. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-146-151.

DIDACTIC ASPECTS OF PEDAGOGICAL TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

T. E. Milekhina

Abstract. *The integration of foreign students into the educational space of Russian universities is accompanied by a number of problems caused by the insufficient implementation of the principle of a nationally oriented approach. Using the example of Chinese students receiving*

© Милехина Т. Е., 2022



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

higher pedagogical education, the didactic problems of this integration are highlighted. When organizing training sessions, it is necessary to take into account both the national and personal characteristics of foreign students and the influence of the language barrier on their educational activities. The author considers these features. Specific techniques, forms and methods of teaching, as well as didactic approaches aimed at solving these problems are presented. The formulated didactic recommendations are based on the theoretical analysis of pedagogical literature, the author's long-term experience in preparing foreign students for professional pedagogical activity, as well as the results of the survey.

Keywords: *higher professional education, foreign students, integration, learning problems, methodological recommendations.*

Cite as: Milekhina T. E. Didactic aspects of pedagogical training of foreign students. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 146–151. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-146-151.

Общемировая тенденция к расширению сотрудничества в сфере образования нашла свое проявление в росте числа иностранных студентов обучающихся в российских вузах. Среди них значительная часть (более 10%) составляют граждане КНР, которые занимают третье место по общей численности среди иностранных студентов после учащихся из Казахстана и Узбекистана. В ряде российских университетов студенты из Китая прочно занимают первое место. Примером может служить Московский педагогический государственный университет (МПГУ).

В то же время процесс интеграции китайских студентов в российское образовательное пространство сопровождается рядом проблем языкового, социокультурного и дидактического характера, обострившихся в период коронавирусных ограничений.

Решению данной проблемы посвящен ряд исследований, разработаны технологии социального и культурного самоопределения китайских студентов в иноязычном обществе и педагогической поддержки процесса их аккультурации [1; 2]. Большое количество работ посвящено освоению иностранными студентами русского языка. Все это с успехом используется в российских вузах.

Однако дидактический аспект интеграции иностранных студентов в образовательное пространство отечественных вузов требует дальнейшей проработки. Возникает необходимость конкретизации дидактических аспектов освоения ими гуманитарных дисциплин в процессе получения профессиональной педагогической подготовки.

Для решения данной задачи нами были уточнены основные трудности, с которыми сталкиваются студенты из Китая в процессе получения высшего педагогического образования. При уточнении данных проблем мы опирались на наш многолетний опыт обучения иностранных студентов, результаты анкетирования, а также на работы других исследователей [3–5]. Проведенное анкетирование студентов из КНР, обучающихся на факультете музыкальных искусств МПГУ, не ограничивалось только выявлением трудностей, сопровождающих их учебную деятельность. Цель данного исследования состояла также в определении форм, методов и видов учебной работы, которым иностранные студенты отдают предпочтение.

Учебные проблемы китайских студентов условно можно разделить на две группы: проблемы, связанные с языковым барьером, и проблемы, обуслов-

ленные национальными и личностными характеристиками обучающихся, важнейшими из которых являются недостаточный учет национального менталитета, ценностных, этических, поведенческих установок иностранных учащихся, их конфессиональной принадлежности, а также различий в системе образования КНР и России.

Проведенное анкетирование и наши наблюдения показывают, что языковой барьер является главной проблемой успешной интеграции студентов КНР в образовательное пространство вуза. Данную проблему как основную указали все опрошиваемые нами студенты. Причем данное затруднение у них может проявляться как крайне ярко, в виде непонимания устной речи преподавателя, так и сглаженно в виде снижения скорости переработки устной и письменной информации на русском языке и ее искажений, связанных с ошибками перевода.

Решение данной проблемы лежит в плоскости языковой подготовки, которая осуществляется на соответствующих занятиях, предусмотренных учебными планами, а в ряде вузов еще и на подготовительных курсах. В то же время в преподавании других дисциплин нельзя не учитывать указанные выше реалии, связанные с языковым барьером.

Для снижения остроты проблемы используются следующие приемы и методы:

- Адаптация объема предоставляемой информации в сторону ее сокращения и по возможности исключения всего второстепенного.
- Упрощение лексики и используемых синтаксических конструкций русского языка, употребляемых педагогом.
- Визуализация предоставляемой информации в виде презентаций, иллюстраций, опорных конспектов, распечаток текстов лекций и т. п.
- Предварительное ознакомление студентов с материалом, который будет изучаться на занятии.

- Активное использование педагогом невербальных средств коммуникации.

- Широкое использование как студентами, так и преподавателями современных средств письменного и устного перевода с иностранного языка.

- Использование педагогом на занятии специальных форм работы, направленных на проверку понимания студентами изучаемого материала, поскольку, как показывает наш опыт, учащиеся очень часто, озвучивая заранее подготовленный в письменной форме ответ, не могут впоследствии дать разъяснения, привести примеры, обнаруживают формальное усвоение знаний.

- Привлечение студентов с хорошим уровнем владения русским языком в качестве переводчика, помогающему педагогу на занятии донести смысл сказанного до других обучающихся в случае возникновения такой необходимости.

Результаты анкетирования и наш опыт показывают, что при изучении теоретического материала наибольшую эффективность и привлекательность для студентов представляют используемые на занятии презентации с подстрочным переводом на китайский язык. Данные презентации сопровождаются аудиопояснениями, поэтому после занятия обучающиеся могут их прослушивать, причем дискретно и столько раз, сколько это необходимо. Эффективность усвоения теории повышается, если данный метод сочетать с обучающим тестированием по результатам изучения лекционного материала, предоставляющим возможность использования нескольких попыток прохождения теста.

На практических занятиях при обсуждении ответов с успехом используется билингвистический подход. Результаты домашней работы, которые будут представлены на занятии, рекомендуется студентам заранее готовить на двух языках. Особенно ценен такой прием при дистанционной форме проведения занятия.

Следует подчеркнуть, что языковой барьер является главной, но не единственной трудностью учебной деятельности китайских студентов. Не менее важно учитывать учебные проблемы, обусловленные национальными и личностными особенностями указанными выше и при этом не попадать под влияние стереотипов восприятия данных особенностей. Например, распространенного мнения об особом трудолюбии китайских студентов.

Среди особенностей второй группы отметим, прежде всего, учет различий в системах образования России и КНР. Данные различия необходимо учитывать при организации контрольно-оценочной деятельности студентов. Со школы студенты привыкли к письменным методам контроля, а экзамены сдавать в форме тестирования. Это обусловлено большой наполняемостью школьных классов и рядом других причин. Поэтому сдача экзаменов в традиционном, привычном для российских студентов формате и использование других устных форм проверки результатов обучения вызывает у китайских студентов большие затруднения даже без влияния языкового барьера.

При организации контроля рекомендуется сначала использовать различные формы письменной проверки знаний, а затем постепенно расширять их за счет введения устных, практических, графических методов диагностики результатов обучения. Постепенность важна, поскольку китайские студенты отличаются высокой степенью консерватизма. Следование стратегии «от простого – к сложному» с постепенным введением нового, непривычного важно при реализации всех компонентов учебной деятельности: содержательного, организационного, мотивационного, а не только контрольно-оценочного. Так, при освоении учебных курсов нами сначала предъявляются студентам конкретные задания репродуктивного плана

(продолжив ключевые фразы, составить конспект изученного; заполнить таблицу; перевести на китайский язык опорную схему, представленную преподавателем), позже вводятся задания с элементами творчества (привести пример, провести сравнительный анализ), а затем собственно творческие задания (разработать вариант КТД или урока, предложить тематику проектной деятельности по предмету).

Следует отметить, что в научной литературе для успешной интеграции иностранных студентов в образовательную среду российских вузов рекомендуется использовать интерактивные методы обучения [1]. Такие методы, дающие высокие результаты при обучении российских студентов, нельзя предлагать китайским студентам без предварительной подготовки. Это объясняется такими их национальными особенностями, как боязнь допустить ошибку, установка на заучивание и воспроизведение учебного материала, сложность в проведении логических операций, установлении причинно-следственных связей, недостаток фантазии, низкий (по сравнению с российскими студентами) уровень развития творческого мышления и т. п. Если, например, без специальной подготовительной работы предложить студентам решить педагогическую проблему методом мозгового штурма, то ожидаемых результатов, скорее всего, не получите, групповое обсуждение не получится. Студенты из Китая в подавляющем большинстве не готовы к коллективной учебной деятельности. В то же время развитие творческого мышления, освоение коллективных форм работы необходимо для получения педагогического образования, для развития педагогического мышления и формирования предусмотренных учебным планом соответствующих профессиональных компетенций. Поэтому интерактивные методы необходимо вводить в учебный процесс, но поэтапно. Например, предложить

студентам совместную подготовку и защите презентации, позже на занятии организовать групповую работу по выполнению учебного задания (разложить выданные преподавателем карточки с возрастными особенностями детей по конкретным периодам онтогенеза и т. п.). Приобретая опыт группового взаимодействия, студенты в дальнейшем могут выполнять более сложные, творческие задания. Следует заметить, что при организации группового взаимодействия, активизируя взаимопомощь, мы нивелируем учебные проблемы, связанные с языковым барьером.

Возвращаясь к анализу проведенного анкетирования, хотелось бы отметить, что большинство китайских студентов предпочитает получение образования в

формате смешанного обучения. Значительная часть респондентов хотела бы реализации данного формата согласно модели «перевернутый класс». Указанные выше рекомендации по организации обучения китайских студентов с успехом вписываются в данную модель.

Одна из китайских студенток, отвечая на вопросы анкеты и проводя свой анализ преимуществ и недостатков каждого из форматов обучения, завершила свой ответ китайской мудростью: «Золото блестит везде, где его находят». В этом ответе проявляется еще одна национальная китайская черта – стремление к гармонии. Учет преподавателем особенностей китайских студентов – путь к достижению гармонии в учебном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белякова Е. Н., Васильева М. А., Соколова А. В. Организация обучения студентов из Китайской Народной Республики: методическое пособие для преподавателей. Кострома: Костромской государственной университет, 2021.
2. Болотова Е. Л., Ло Ваньци. Российско-китайские проекты по подготовке педагогических кадров: моногр. М.: МПГУ, 2019. 126 с.
3. Гурулева Т. Л. Система образования Китайской Народной Республики и российско-китайское образовательное сотрудничество: моногр. М.: Изд. дом ВКН, 2018. 462 с.
4. Зубрилин К. М., Раздобарина Л. А. Особенности реализации совместной образовательной программы (Россия–Китай) // Преподаватель XXI век. 2021. № 1. С. 191–197. DOI: <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-1-191-197>.
5. Кожевникова М. Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах: моногр. 3-е изд., стер. М.: Флинта, 2021. 160 с.
6. Фань Цзиньхуэй. Обучение китайских студентов-музыкантов навыкам профессионального общения на русском языке с использованием технологий m-learning // Наука и школа. 2022. № 2. С. 171–178. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-2-171-178>.

REFERENCES

1. Belyakova E. N., Vasilyeva M. A., Sokolova A. V. *Organizatsiya obucheniya studentov iz Kitayskoy Narodnoy Respubliki: metodicheskoe posobie dlya prepodavateley*. Kostroma: Kostromskoy gosudarstvennyy universitet, 2021.
2. Bolotova E. L., Luo Wanqi. *Rossiysko-kitayskie proekty po podgotovke pedagogicheskikh kadrov: monogr*. Moscow: MPGU, 2019. 126 p.
3. Guruleva T. L. *Sistema obrazovaniya Kitayskoy Narodnoy Respubliki i rossiysko-kitayskoe obrazovatelnoe sotrudnichestvo: monogr*. Moscow: Izd. dom VKN, 2018. 462 p.
4. Zubrilin K. M., Razdobarina L. A. Osobennosti realizatsii sovmestnoy obrazovatelnoy programmy (Rossiya–Kitay). *Prepodavatel XXI vek*. 2021, No. 1, pp. 191–197. DOI: <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-1-191-197>.

5. Kozhevnikova M. N. *Natsionalno orientirovannaya model obucheniya inostrannykh grazhdan v rossiyskikh vuzakh: monogr.* Moscow: Flinta, 2021. 160 p.
6. Fan Jinhui. Obuchenie kitayskikh studentov-muzыkantov navykam professionalnogo obshcheniya na russkom yazyke s ispolzovaniem tekhnologiy m-learning. *Nauka i shkola.* 2022, No. 2, pp. 171–178. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-2-171-178>.

Милехина Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: tanya-milekhina@yandex.ru

Milekhina Tatyana E., PhD in Education, Associate Professor, Assistant Professor, Pedagogy and Psychology of Professional Education named after Academician V. A. Slastenin Department, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: tanya-milekhina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 17.06.2022

The article was received on 17.06.2022

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ (XVIII–XIX ВВ.)¹²

А. Н. Рыжов

Аннотация. Деятельностный подход в подготовке педагога является важнейшей смысловой составляющей, определявшей характер научной, профессиональной, нравственной подготовки на всех этапах развития высшего педагогического образования. Рассмотрение генезиса реализации представлений о педагоге как о деятельной, инициативной, самостоятельно мыслящей личности в процессе его подготовки составило основную задачу данной статьи. На основе анализа изменения этих представлений предложена периодизация подготовки педагога в высшей школе на протяжении конца XVIII – конца XX вв., отражены сущностные черты этой подготовки в свете деятельностного подхода. Осмысление истории реализации деятельностного подхода в высшей педагогической школе поможет более взвешенно подходить к задачам подготовки педагога на современном этапе.

Ключевые слова: история образования, деятельностный подход, высшее педагогическое образование, подготовка педагога.

Для цитирования: Рыжов А. Н. Реализация деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в России (XVIII–XIX вв.) // Наука и школа. 2022. № 6. С. 152–164. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-152-164.

¹ Статья выполнена в рамках Государственного задания № 075-01476-22-00 «Разработка теоретических и методических основ реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в условиях цифровой трансформации общества» на 2022–2024 годы.

² Первая из двух статей по представленной теме.



IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH
IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA
(XVIII–XIX CENTURIES)

A. N. Ryzhov

Abstract. *The activity-based approach to teacher training was the most important component that determined the nature of academic, professional, and moral training at all stages of the development of higher pedagogical education. Describing the genesis of the realization of the ideas about the teacher as an active, initiative, independent-minded person in the process of their training was the main task of this article. Based on the change of these ideas, the periodization of teacher training in higher education during the late XVIII – late XX centuries is considered, the essential features of this training are reflected in the light of the activity-based approach. Understanding the history of the implementation of the activity-based approach in the higher pedagogical school will help to approach the tasks of teacher training more carefully at the present stage.*

Keywords: *history of education, activity-based approach, higher pedagogical education, teacher training.*

Cite as: Ryzhov A. N. Implementation of the activity-based approach in higher pedagogical education in Russia (XVIII–XIX centuries). *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 152–164. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-152-164.

Рассмотрение вопросов реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании невозможно без ясного понимания сути, казалось бы, очевидного понятия «педагогическое образование». Приходится констатировать, что в настоящее время отсутствует единство в трактовке этого понятия и в среде учителей, и в научно-педагогическом сообществе. Проявляется это в ошибочном отождествлении подготовки педагога с подготовкой любого специалиста, занимающегося обучением, и подготовки педагога-исследователя с подготовкой преподавателя вуза. Подобное отождествление ведет, во-первых, к размыванию границ между методиками преподавания любой дисциплины и собственно педагогикой высшей школы, во-вторых, к весьма ошибочному переносу положений дидактики средней школы в образовательный процесс высших педагогических учебных заведений.

Эти процессы, в свою очередь, приводят к переносу методов и технологий работы из средней школы в школу высшую, а также к доминированию представления о том, что подготовка, например, инженера и педагога ничем, по сути, не отличается, а деятельностный подход якобы одинаково реализуем на всех направлениях подготовки. Примером подобных представлений может послужить Международная научная конференция «Деятельностный подход и педагогическое образование (ДППО-2014)», прошедшая в Воронеже с весьма авторитетным программным комитетом, в который вошли ведущие ученые страны [1]. Анализ содержания докладов конференции позволил сделать ряд весьма показательных выводов: во-первых, несмотря на свое название, в сборнике нет ни одного (!) доклада, посвященного подготовке педагога. Во-вторых, все доклады можно четко распределить на три группы:

деятельностный подход в опыте работы учителей начальной школы и воспитателей ДОО; деятельностный подход на уроках по различным учебным предметам; деятельностный подход в реализации различных средств и форм работы учителя на уроке. В-третьих, из сорока докладов ни один не связан с высшим педагогическим образованием и лишь три связаны с высшим образованием, в которых речь идет о подготовке студентов-заочников по направлению «Технология машин и оборудования» и о подготовке студентов вуза вообще, без какой-либо привязки к педагогической подготовке.

В связи со сказанным подчеркнем, что в рамках предлагаемого аналитического исторического обзора речь будет идти о высшем педагогическом образовании, направленном на подготовку педагога-практика и педагога-исследователя.

Организаторы первых педагогических учебных заведений высшего уровня в качестве одного из приоритетов в подготовке педагогов заявляли о необходимости предоставления студентам значительной самостоятельности и инициативы, постоянного повышения их ответственности за результаты своей дальнейшей профессиональной деятельности. В центр подготовки была поставлена деятельная личность, готовая проектировать новое, испытывающая стремление к творчеству, способная ставить и решать учебные и исследовательские задачи. Ключевыми словами, заложенными в понятие деятельностного подхода, стали: «инициатива», «самостоятельность», «ответственность», а сущностными характеристиками – умение ставить вопросы и искать на них ответы; осуществлять поиск разных способов действий; наличие собственного мнения; видение возможного решения педагогических проблем; владение проектированием как технологией и методом обучения и ряд других. Подобный взгляд на организацию образовательного процесса получил со временем наименование «деятельностный подход».

По мере развития высшей педагогической школы отношение к этому вопросу было тем фактором, который определял качество подготовки педагогов в тот или иной период. В этой связи использование понятия «деятельностный подход» при рассмотрении генезиса высшего педагогического образования в России представляется вполне уместным. На указанную выше широкую трактовку этого понятия и будем ориентироваться в данном исследовании.

Проведенный анализ архивных материалов и опубликованных источников позволил выделить ряд периодов в реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании России.

Первый период в развитии высшего педагогического образования (1786 – конец 1850-х) связан с деятельностью Главной учительской семинарии (Санкт-Петербург, 1786), Главного педагогического института (Санкт-Петербург, 1804) и Педагогических институтов при университетах (Москва, Дерпт, Вильна, Харьков, Казань, Киев).

Педагогика как наука находилась в состоянии своего становления, поэтому в Семинарии из педагогических дисциплин осуществлялось преподавание только «Способа учения» как прообраза курса дидактики и курса «О должностях человека и гражданина» как основы для введения семинаристов в теорию и практику воспитания. При наборе слушателей Главной учительской семинарии предпочтение отдавали студентам и выпускникам высших учебных заведений. Четырехлетний курс обучения предполагал два этапа: «слушание курсов» важнейших наук у профессоров Академии наук с последующим самостоятельным выбором группы наук определенного отделения, которые семинарист планировал вести в Главных народных училищах или младших курсах семинарии [2, с. 33]. Кроме того, слушатели имели возможность готовить и публиковать свои научные труды, в том числе по педагогике и

методике, в журнале «Растущий виноград», который издавала Главная учительская семинария, а также участвовать в педагогической практике. Практика предполагала две формы: проведение уроков в Главных и Малых народных училищах и проведение семинаристами старших курсов учебных занятий на младших курсах с последующим совместным обсуждением успехов и неудач каждого проведенного занятия [3, с. 73]. Подобные обсуждения были направлены на развитие умения анализировать и самостоятельно планировать свои занятия; выяснение личной и профессиональной предрасположенности семинариста к учительской или научной деятельности.

Поскольку педагогическое образование в России в конце XVIII в. находилось в стадии становления, основные требования и правила подготовки учителей формировались по ходу самой подготовки, постоянно корректировались и уточнялись. А общее содержание учебного курса и педагогической практики, которое начало складываться в Главной учительской семинарии, со временем возьмут за основу педагогические институты. В целом значение Главной учительской семинарии в развитии деятельностного подхода заключалось в формировании и обосновании общих принципов специального педагогического образования на основе взгляда на учителя как на деятельную личность, готовую к самостоятельному педагогическому труду.

Главный педагогический институт и Педагогические институты при университетах создавались по Университетскому уставу 1804 г. Образовательный процесс в них выстраивался «сообразно индивидуальным особенностям каждого кандидата» [4, с. 622] в два этапа: на первом происходило изучение будущими учителями и педагогами-учеными дисциплин на избранных факультетах университета и велась подготовка научного исследования по конкретно-научной или педагогической проблематике, на втором — студентам

предоставлялся выбор специализации и переход на конкретное отделение («семинарий») педагогического института, где изучалась педагогика, дидактика, общая методика, и осуществлялась педагогическая практика на младших курсах университета или в гимназиях. Также предполагалось участие студентов в проведении переводных и выпускных экзаменов в гимназиях своего округа. Фактически, после первых двух лет обучения студентами педагогических институтов избиралась дальнейшая профессиональная траектория: старший или младший учитель средних учебных заведений (с последующим акцентом на изучении «профильных» научных дисциплин и дисциплин педагогического цикла); педагог-исследователь, планирующий получить ученое звание кандидата, а затем магистра по педагогическим наукам; преподаватель непедагогических дисциплин в вузе.

Для научной разработки методов, форм и содержания педагогической подготовки с 1840 г. при педагогических институтах создаются кафедры педагогики. Стоит заметить, что кафедры в то время выполняли роль научного и организационного центра педагогической подготовки и административных функций не несли. Эти функции находились в ведении администрации институтов.

В Главном педагогическом институте педагогическая подготовка включала в себя два взаимосвязанных учебных курса: «Педагогика или искусство преподавания» (позднее будет разделен на «Педагогику» и «Дидактику») и «Методология» [5, л. 46 об., 48 об.]. Курс Методологии предполагал включение студентов института в работу научных семинаров, которые являлись составной частью научной и учебной подготовки педагогов. В рамках данных семинаров студенты готовили сообщения с последующим их публичным представлением и разбором. Ведущей задачей организации такой работы провозглашалось развитие умения самостоятельно выбирать интересную

практико-ориентированную проблему для научных докладов, выразительно и доходчиво доносить анализ исследуемой проблемы до аудитории. Примерами подобных сообщений могут служить: «Задачи педагогики и способы их решения», «Мысли Платона о воспитании», «Историко-педагогическое обозрение образа воспитания в Древних Афинах», «Обозрение общих уставов учебных заведений в России, начиная с первого, 1786» [6, с. 69, 73] и др.

Деятельностной составляющей в подготовке педагогов уже с первых лет работы педагогических институтов уделялось особое внимание: студенты участвовали в «рассуждениях о предметах педагогических» – своеобразной форме публичных учебных занятий, предполагавшей представление студентами промежуточных результатов своих индивидуальных научных исследований по одной из актуальных педагогических проблем с последующим обсуждением этих результатов в сообществе преподавателей и студентов [7]. Следует заметить, что исследовательская траектория в процессе подготовки будущего педагога выполняла системообразующую роль и предполагала три этапа, рубежами которых была публичная защита работ на звание действительного студента, кандидата, магистра. При написании работы студенты использовали анализ и результаты своей педагогической деятельности в гимназиях при институтах. Все работы выполнялись по самостоятельно разработанным и согласованным с руководителем исследования индивидуальным планам [8].

Деятельностный подход использовался и в области организации самостоятельной работы студентов. Им предлагалось знакомиться с отечественными и зарубежными учебными пособиями, в том числе и по педагогике, для их последующего анализа с научной и дидактической сторон. Наиболее активно подобную форму работы в Главном педагогическом институте практиковали

профессор русской филологии И. И. Срезневский и профессор педагогики С. П. Шевырев. В целях развития самостоятельности, научной инициативы и ответственности практиковались переводы студентами зарубежных учебников на русский язык. Например, в 1810-х гг. были переведены с немецкого языка учебные книги А. Г. Нимейера «Воспитание и обучение» (1796), «Руководство по педагогике и дидактике» (1802).

В Педагогических институтах на семинарских и просеминарских учебных занятиях происходило обсуждение как готовых, так и самостоятельно составленных студентами конспектов пробных лекций и уроков; анализ уже проведенных занятий; корректировка конспектов, исходя из проанализированных ошибок и достижений. Например, в Педагогическом институте Императорского Московского университета все семинарские занятия носили практико-ориентированный характер и «разделялись на примерные уроки [в гимназиях и уездных училищах. – А. Р.] и занятия в классической беседе» со студентами [9, с. 9–10]. Анализ тематики и конспектов проведенных студентами уроков, подбора иллюстративного материала к ним, подтверждает творческий и самостоятельный характер подготовки студентов: «Жизнь М. В. Ломоносова», «Речная область Волги», «О явлениях в атмосфере», «О паровых машинах» и пр. [9, с. 9–10]. Важно, что обсуждению на семинарах подвергались не только сами уроки, но и предшествовавшая им подготовительная работа.

Интересным форматом знакомства с жизнью учебных заведений были командировки соискателей магистерской степени «для обозрения учебных заведений» конкретного учебного округа. Подобные «обозрения» предполагали, с одной стороны, знакомство молодых педагогов-ученых со всей внутренней обстановкой учебных заведений и принципами управления ими, с другой – давали возможность познакомить учителей с новейшими идеями в педагогической науке.

Организация педагогической практики также предполагала проявление высокой степени самостоятельности и инициативы от студентов. Как было сказано выше, студенты, избравшие в качестве специализации учительский труд, проводили уроки в гимназии при институте, а избравшие для себя научно-педагогическую деятельность готовили публичные лекции для студентов младших курсов. Например, студентом Главного педагогического института Д. И. Менделеевым была подготовлена и прочитана лекция «О телесном воспитании детей от рождения до семилетнего возраста» [10, с. 21]. Интересно, что подобная традиция XIX в. сохранилась в ряде современных германских университетов под наименованием «Студенты читают для студентов» [11, с. 27].

Довольно емко общее практическое направление педагогической подготовки студентов определил директор Главного Педагогического института Ф. И. Миддендорф в «Представлении...» министру С. С. Уварову: студентам института «нужно знать полную систему воспитания и образования, чтобы уметь приносить метод к возрасту, понятиям, способностям, характеру учащихся, научить действовать на детей нравственно и иметь понятие о физическом воспитании» [12, л. 18]. Очевидно, что учитель, который овладел подобными качествами, будет способен их формировать и развивать в своих обучающихся.

В области научно-педагогической подготовки важным аспектом развития самостоятельности и научной инициативы у студентов было их привлечение к составлению и редактированию учебных пособий [13, с. 7–10]. Определенным итогом подобной совместной научной деятельности преподавателей и студентов Педагогического института стала подготовка и издание первых в России учебных пособий по дидактике и педагогике. Организатором всей работы и составителем этих учебных пособий выступил профессор

А. Г. Ободовский, в прошлом – выпускник Главного педагогического института.

Экзаменационные процедуры, как переводные, так и итоговые, были практико-ориентированными и в зависимости от избранной студентами траектории подготовки включали в себя: проведение уроков в гимназии, чтение лекций по избранным наукам, включая педагогику [14, стб. 953] и публичную защиту научного исследования на получение ученого звания «кандидата».

Таким образом, первый период в развитии высшего педагогического образования характеризуется активной реализацией деятельностного подхода при организации как учебной, так и научной деятельности. Общим в работе Главной педагогической семинарии, Главного педагогического института и педагогических институтов при Императорских университетах было: самостоятельная разработка студентами-педагогами плана и содержания лекций, которые они читали для студентов 1–2-го курса различных отделений университетов; участие студентов в составлении учебных пособий; целостное знакомство со всей жизнью средних учебных заведений; участие в проектировании содержания и формата педагогической практики в высших (у магистрантов) и в средних учебных заведениях.

Во второй период (1860–1890-е) после закрытия педагогических институтов (1858) ставка в подготовке педагогов была сделана на двухлетние педагогические курсы при университетах для лиц с высшим образованием и подчинением руководству курсов конкретных гимназий для проведения практики. То есть, по сути, формировалась дополнительная «надстройка» к университетскому курсу, которая включала в себя знакомство слушателей с рядом педагогических дисциплин. Ведущей целью курсов провозглашалась подготовка учителей для средних учебных заведений [15, с. 54], и, таким образом, речь

о полноценной подготовке педагогов для высшей школы и педагогов-исследователей уже не шла.

Слушатели курсов готовились к преподаванию в гимназиях, а позднее и в реальных училищах избранного ими цикла учебных предметов. В учебных планах курсов педагогика и дидактика значились как составные части курса философии, однако на практике нередко не читались вообще или сводились к общей методике преподавания. При этом большинство профессоров отрицательно относились к педагогике как самостоятельной науке и учебному предмету [16, с. 105]. Данную проблему очень точно подметил выпускник Главного педагогического института Д. И. Менделеев: «Да, я в Педагогическом институте учился, и у нас о методике химии или ботаники никогда не говорилось; была педагогика. А теперь все говорят о методике, о том, как арифметике учить! Я не то, что совсем отвергаю ее [методику. – А. Р.], а говорю, что одна-то она очень недостаточна» [17, с. 152]. В письме к премьер-министру С. Ю. Витте Д. И. Менделеев подчеркивал необходимость обязательного знания педагогики как науки [17, с. 134]. И рассматривая вопрос о главной цели педагогического образования, он отмечал необходимость подготовки не «учителей-предметников», а педагогов, владеющих знанием педагогики и психологии, умеющих самостоятельно проводить научные исследования, творчески мыслящих и инициативных. С этой целью он разработал и предложил к обсуждению «Проект училища наставников», направленный Министру народного просвещения.

Педагогическая практика на курсах заключалась лишь в проведении «образцовых» уроков под руководством преподавателей-наставников. Небольшим нововведением в целях развития творческой инициативы слушателей курсов было разрешение заниматься с учащимися в неурочное и каникулярное время, готовить и проводить экскурсии.

Подобная инициатива стала настолько популярна, что закрепилась в практике школы на долгие десятилетия. К концу рассматриваемого периода преподавателям педагогики, работавшим на курсах, Министерство разрешило составлять программы, сообразуясь с уровнем подготовки и интересами слушателей, а итоговые испытания проводить в форме защиты сочинения на избранную тему и проведения нескольких пробных уроков.

Организация высшего педагогического образования в формате курсов уже через несколько лет после своего становления вызвала оживленную дискуссию, как в стенах Ученого комитета Министерства, так и в педагогическом сообществе в целом. Основным выводом, который был сформулирован председателем Ученого комитета Министерства А. С. Вороновым, сводился к возложению дела подготовки учителей для гимназий на университеты, к необходимости «слушания лекций профессора педагогики» и прикрепления на один год к гимназиям на испытательный срок [18, с. 425–426]. По результатам дискуссии Министерство приняло решение о закрытии педагогических курсов при университетах (1867) и заявило о поиске новых форм высшего педагогического образования. Одной из таких форм стали женские губернские педагогические курсы, заменившие собой государственные педагогические курсы при университетах. Они готовили учительниц, в том числе и для женских гимназий, хотя по своему положению не относились к строго высшим учебным заведениям.

Интересным явлением в 1860–1870-е гг. была деятельность «Педагогических собраний» в университетских городах. В работе собраний участвовали студенты-педагоги, преподаватели, «лица, занимавшиеся воспитанием и обучением юношества, или интересующиеся педагогией» [19, с. 20–21]. Основными задачами Педагогических собраний провозглашалось исследование вопросов

педагогической теории и практики, содействие их распространению в обществе и укрепление единства в понимании между учеными и педагогами-практиками ведущих проблем воспитания и обучения.

Другая форма подготовки учителей средних учебных заведений реализовывалась в деятельности высших женских курсов, историко-филологических институтов и родственных им вузов. Однако, по оценке самого Министерства народного просвещения, к 1890-м гг. в этих учебных заведениях «педагогическое образование настолько было отодвинуто на задний план, что и сама педагогика уже десятки лет не преподается», а «педагогическая подготовка не имеет надлежащего значения в глазах не только молодых людей, но, по-видимому, и самих наставников и начальников» [20, с. 38–40]. В этой связи не приходится говорить о серьезной педагогической подготовке в этих учебных заведениях.

Доминирующей идеей в этот период было отношение к педагогической деятельности как к ремеслу, которым можно овладеть в процессе преподавания конкретных учебных дисциплин, а в качестве научной основы подготовки учителей будет достаточно университетских лекций. Несмотря на наличие в учебных планах таких дисциплин, как педагогика, дидактика, психология (в составе курса философии) и практики в «своих» гимназиях, а также наличия в некоторых вузах и кафедрах педагогики, все это выполняло лишь вспомогательную роль при подготовке математиков, филологов, и пр. То есть, по сути, педагогическая подготовка в высшей школе сводилась в этот период к освоению методик преподавания конкретных дисциплин.

Третий период (1900–1917) связан с трансформацией самой идеи высшего педагогического образования и пересмотром задач, форм и содержания подготовки педагогов. Активный рост числа средних учебных заведений, начавшийся

в конце XIX в., развитие интереса к фундаментальным научным исследованиям в области педагогики и педагогической психологии показали, с одной стороны, необходимость восстановления специальных педагогических вузов, с другой – дали возможность поставить научную подготовку в них на высокий уровень.

Министерство народного просвещения в 1898 г. официально обозначило проблему форм организации высшего педагогического образования и в качестве центрального аспекта этой проблемы указало на необходимость серьезной психолого-педагогической подготовки учителей. Директорам высших и средних учебных заведений был разослан запрос об их предложениях по содержанию и формам педагогической подготовки [21, с. 57; 22, с. 12]. Комиссия по преобразованию высшей школы, проанализировав полученные ответы, приняла решение о предоставлении ведомствам и общественным организациям самостоятельно решать вопрос по особенностям организации педагогических вузов, ввиду отсутствия единой позиции у административного корпуса и членов Комиссии.

Отличительной особенностью развития высшего педагогического образования в этот период стала его вариативность, проявившаяся в различных формах организации, в появлении женских и с совместным обучением педагогических вузов, в различной ведомственной принадлежности учебных заведений. К педагогическим вузам в указанный период относились: Женские педагогические институты (Санкт-Петербург, Москва, Самара, Киев), Педагогическая академия (Санкт-Петербург), Педагогический институт имени П. Г. Шеллапутина (Москва), Высшие педагогические женские и с совместным обучением курсы (Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Киев), организованные как государством, так и общественной инициативой. Эти учебные заведения объединяло стремление готовить, прежде всего, именно

педагога, а не преподавателя определенных учебных предметов.

Взгляд на педагога как деятельную личность, готовую к самостоятельной творческой работе в системе образования, весьма красноречиво был отражен в «Положении о Высшем педагогическом институте имени П. Г. Шелапутина» (Москва). При раскрытии общих задач института отмечалось: «Подготавливаясь к живой педагогической деятельности, слушатели Института должны находить для себя неиссякаемый источник вдохновения в педагогической и научной по специальности литературе. В общении с наукой они смогут найти не только призыв к творческой деятельности, но и постоянно действующий импульс к расширению своего кругозора, углублению своих знаний и критической проверке своих педагогических воззрений и учебно-воспитательных методов и приемов. Без живого и деятельного общения с наукой Института, несомненно, будет угрожать опасность остаться в ряду таких учебных учреждений, которые нередко дают своим питомцам блестящую методическую подготовку, но довольно часто обрекают их на рутину, механические навыки и застой» [23, с. 21]. Также в «Положении...» подчеркивалось: «В деле подготовки преподавателей научное знание предмета, теоретическое изучение школьной жизни, основ воспитания и дидактики, методики избранного предмета необходимо сопровождать живым наблюдением школьной жизни и дополнять опытами в исполнении обязанностей воспитателя и преподавателя: в противном случае знания, как бы велики они ни были, останутся мертвым капиталом, приведут к созданию педагога-теоретика, иной раз склонного во имя усвоенных теорий забывать о требованиях живой действительности и условиях реального школьного бытия. Теория должна быть оплодотворена правильно поставленным опытом» [23, с. 22–23]. Анализ «Положения...» показывает, что содержание, методы и формы подготовки педагогов в Институте имени

П. Г. Шелапутина в значительной степени перекликаются с опытом работы педагогических институтов первой половины XIX в.

Содержание учебного курса предполагало два этапа: изучение общих, а затем специальных дисциплин. Общие дисциплины предназначались для подготовки педагога вообще, а специальные были направлены на дифференциацию студентов на основе личных и профессиональных интересов и предпочтений. Круг общих дисциплин и курсов определялся необходимостью формировать общепрофессиональные умения и навыки: уметь логично и связно преподнести учебный материал, уважать личную свободу и интересы своих учеников, уметь эмоционально и образно рассказать о сложных явлениях и процессах обучающимся разных возрастов и пр. Специальные дисциплины включали в себя группы родственных наук (например, физика и химия), избравшихся студентами, и методики их преподавания, а также индивидуальное научное исследование [23, с. 35–38].

Особого внимания заслуживает вопрос об организации и проведении научных исследований студентами института. Во-первых, впервые в России проводились научные исследования в области теории и истории педагогики на соискание ученой степени по педагогике, во-вторых, по их результатам также впервые принималось решение о присуждении ученой степени кандидата и магистра по педагогике [23, с. 52–53]. Однако из-за революционных событий 1917 г. и отмены присвоения ученых степеней и званий в России успели провести лишь несколько защит на присвоение ученой степени кандидата педагогики.

Значительный интерес с точки зрения подготовки педагогов и особенностей реализации деятельностного подхода в ходе этой подготовки представляет опыт работы Педагогической академии. Уже при анализе учебного плана Академии заметно стремление делать ставку в

учебном процессе на самостоятельность и инициативность слушателей. На первом месте по объему учебной и научной работы стоят отнюдь не лекции, а «Занятия в психологической лаборатории по изучению методов исследования психической жизни учащихся», «Практические занятия по индивидуальной психологии (20 ч.)», «Практические занятия по педагогической психологии» (50 ч.)», «Разбор учебной литературы (20 ч.)», «Рефераты по важнейшим вопросам психологии (14 ч.)» [24, с. 6–7] и ряд других форм работы.

Дифференциация слушателей Академии на учебные группы осуществлялась по индивидуальным профессиональным и научным интересам. Такие группы слушателей и преподавателей совместно выстраивали общий и индивидуальные планы учебных занятий, «новые желательные учебные курсы и их преподаватели, разбирались и оценивались возможные приемы преподавания» [25, с. 5–6]. Например, группа слушателей «Народное образование»... «знакомится практически с различными просветительскими учреждениями ... и народной школой», «слушатели посещают уроки в начальных училищах, дают таковые сами и участвуют в разборе их», изучают образовательное значение музеев и проектируют «образовательные экскурсии (8 часов) и практические занятия в каком-либо музее», проектируют учебные и просветительские занятия в библиотеке, посещают школы и курсы для взрослых, учреждения для отсталых детей, народные дома, изучают административное и архитектурное устройство школы [24, с. 32–33] и пр. Еще раз подчеркнем, что содержание программ и учебных занятий проектировалось преподавателями совместно со слушателями академии. Подобная творческая педагогическая деятельность слушателей академии проявилась и при проектировании структуры и содержания библиотеки, учебных классов, программ обучения

экспериментального коммерческого училища, открытого при академии. [25, с. 11]. Интересно, что в Академии отказались от теоретизированных экзаменационных процедур. Слушательницы считались освоившими учебный курс в случае успешной подготовки и публичной защиты практико-ориентированного научного исследования, опиравшегося на результаты самостоятельной практической работы.

Довольно показательно, что в этот период многие педагогические учебные заведения шли по пути изменения направленности переводных и итоговых испытаний. Даже в таких консервативных учебных заведениях, какими были государственные Женские педагогические институты, «слушательницы Института переводятся с курса на курс на основании достоинства самостоятельных теоретических работ и успешных практических занятий» [26, с. 9], а не успешной сдачи экзаменов, как это будет позднее.

Важное значение для подготовки из слушательниц институтов деятельных педагогов имело и то обстоятельство, что «для поощрения слушательниц института к научным занятиям ежегодно предлагаются Конференцией темы с присуждением [после их защиты. – А. Р.] медали золотой и серебряной или же почетного отзыва» [26, с. 10]. Студенткам, проявившим склонность к научной деятельности, от государства назначались именные стипендии на 2–3 года для подготовки научного исследования, а сами студентки определялись ассистентами к профессорам института для стажировки в преподавательской деятельности в вузе с предоставлением довольно значительной самостоятельности и свободы в процессе подготовки.

Особое внимание в Женских педагогических институтах уделялось подготовке учительницы средних учебных заведений, поэтому руководителем практики являлся преподаватель методики того предмета, на котором специализировался студент. Практика предполагала два

этапа: посещение уроков в гимназиях и самостоятельное проведение уроков. Предполагалась подготовка письменного отчета об увиденном на уроках и его устное обсуждение. К самостоятельному проведению уроков студентки допускались только после сдачи зачета по методике профильных предметов. Уроки могли проводиться как в младших, так и в старших классах гимназии по выбору студентки, а за две недели до этого учителю предоставлялось планирование и конспекты пробных уроков. Учитель при необходимости делал замечания и передавал эти материалы руководителю практики. После проведения уроков проводилось совместное преподавателя и слушательниц курса обсуждение всех проведенных уроков [27, с. 8–11].

Примечательно, что в рассматриваемый период в ряде высших женских учебных заведений, прежде всего на высших женских курсах, появился курс «Педагогика высшей школы», который являлся аналогом немецкого курса «Akademische Pädagogik» («Академическая педагогика») [28]. В соответствии с немецкой научной традицией, ключевым разделом «Педагогика высшей школы» был раздел «экспериментальная дидактика». При этом в вузах стал появляться специальный курс (по выбору студента) «Профессиональная педагогика». Важно отметить, что первый из них ориентировал студентов на научную деятельность и преподавание в вузе, а второй – на работу преподавателями учебных предметов в средних учебных заведениях.

ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА

1. Деятельностный подход и педагогическое образование (ДППО–2014), Воронеж, 12–16 сентября 2014 года / под ред. А. В. Боровских. Воронеж: Научная книга, 2014. 100 с.
2. *Зябловский Е. Ф.* Историческая повесть об Учительской семинарии и Педагогическом институте. СПб.: Тип. Мед. деп. МВД, 1833. 53 с.
3. Описание дел Архива Министерства народного просвещения / под ред. С. Ф. Платонова, А. С. Николаева. Т. 1. Петроград: Б. и., 1917. 498 с.
4. *Загоскин Н. П.* История Императорского Казанского университета за первые 100 лет существования (1804–1904). Т. 2. Казань, 1902. 742 с.
5. РГИА. Ф. 737. Оп. 1. Д. 147. Журнал Комитета устройства учебных заведений Российской империи, 1827. Л. 46 об., 48 об.
6. Акт двадцатипятилетнего юбилея Главного педагогического института, 30 сентября 1853. СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1853. 176 с.
7. Отчет Московского университета за 1825 год. М.: Изд. Моск. унив., 1826. 78 с.
8. *Аксаков К. С.* Студенты для студентов. Воспоминания студентства 1832–1835 гг. // *День*. 06.09.1862. № 40.
9. Отчет о состоянии и действиях Императорского Московского университета за 1852–1853 академический и 1853 гражданский годы. Раздел 4. Педагогический институт. М., 1854. 209 с.
10. *Менделеев Д. И.* Заметки о народном просвещении России. СПб.: Тип. В. Демакова, 1901. 67 с.
11. *Ратнер Ф. Л.* Научная деятельность студентов Германии. Казань: Изд. Каз. Ун-та, 1992. 131 с.
12. РГИА. Ф. 733. Оп. 93. Д. 86. Дело об открытии второго разряда института, а также особого класса практического преподавания. 1838. Л. 18.
13. *Арсеньев К. И.* Воспоминания // Сборник Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук. Т. IX. СПб., 1872. 507 с.
14. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Царствование императора Николая I. 1825–1855 г. Изд. 2. Т. 1. СПб., 1875. 1648 стб.
15. Проект Положения о педагогических курсах при Императорском Харьковском университете, одобренных Попечительским советом Харьковского учебного округ. // Материалы по вопросу

- о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий. СПб.: Тип. А. А. Краевского, 1865. С. 50–65.
16. Журнал Министерства народного просвещения. 1877. Июнь. С. 105.
 17. Менделеев Д. И. О подготовке профессоров и преподавателей для высших учебных заведений // Сочинения. Т. 23. М.: АН СССР, 1953. С. 149–153.
 18. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. СПб., 1902. 785 с.
 19. Кушков Н. Г. Очерки по истории и теории высшего педагогического образования. Ч. 1. / отв. ред. Н. А. Константинов. Л.: Изд. ЛГПИ, 1955. 216 с.
 20. РГИА. Ф. 734. Ученый комитет МНП. Оп. 6. Д. 89. Л. 38–40.
 21. Правительственные распоряжения // Журнал Министерства народного просвещения. 1898. Декабрь. С. 57.
 22. Правительственные распоряжения // Журнал Министерства народного просвещения. 1899. Октябрь. С. 12.
 23. Известия Педагогического института имени П. Г. Шелапутина в г. Москве. Кн. VII. Вып. II. / под ред. директора Института А. Н. Ясинского. М., 1916. 83 с.
 24. Педагогическая академия в Санкт-Петербурге. Отчет за 1910–11 и 1911–12 учебные года. СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1913. 4 с.
 25. Первые шаги Педагогической академии. СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1909. 12 с.
 26. Положение об Императорском женском педагогическом институте Ведомства учреждений императрицы Марии. СПб.: [б. и.], 1912. 17 с.
 27. Обзорение преподавания на физико-математическом отделении Женского педагогического института на 1909/1910 учебный год. СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1909. 29 с.
 28. Педагогика высшей школы / сост. Н. Ромашкан; под ред. и с предисл. прив.-доц. С. А. Ананьиной. Киев: Тип. М. Т. Мейнандера, 1914. 43 с.
 29. Руководство к педагогике, или науке воспитания / сост. А. Г. Ободовский. СПб.: Тип. Вингебера, 1835. 354 с.
 30. Руководство к дидактике, или науке преподавания / сост. А. Г. Ободовский. СПб.: Тип. К. Вингебера, 1837. 166 с.

REFERENCES

1. Deyatelnostny podkhod i pedagogicheskoe obrazovanie (DPPO–2014), Voronezh, 12–16 Sept. 2014. Ed. A. V. Borovskikh. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2014. 100 p.
2. Zhablovskiy E. F. *Istoricheskaya povest ob Uchitel'skoy seminarii i Pedagogicheskom institute*. St. Petersburg: Tip. Med. dep. MVD, 1833. 53 p.
3. Opisanie del Arkhiva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. Eds. S. F. Platonova, A. S. Nikolaeva. Vol. 1. Petrograd: B. i., 1917. 498 p.
4. Zagoskin N. P. *Istoriya Imperatorskogo Kazanskogo universiteta za pervye 100 let sushchestvovaniya (1804–1904)*. Vol. 2. Kazan, 1902. 742 p.
5. RGIА. F. 737. Op. 1. D. 147. Zhurnal Komiteta ustroystva uchebnykh zavedeniy Rossiyskoy imperii, 1827. L. 46 ob., 48 ob.
6. Akt dvadtsatipyatiletnego yubileya Glavnogo pedagogicheskogo instituta, 30 Sept. 1853. St. Petersburg: Tip. Imp. Akad. nauk, 1853. 176 p.
7. Otchet Moskovskogo universiteta za 1825 god. Moscow: Izd. Mosk. univ., 1826. 78 p.
8. Aksakov K. S. Studenty dlya studentov. Vospominaniya studentstva 1832–1835 gg. *Den*. 06.09.1862. No. 40.
9. Otchet o sostoyanii i deystviyakh Imperatorskogo Moskovskogo universiteta za 1852–1853 akademicheskii i 1853 grazhdanskiy gody. Razdel 4. Pedagogicheskii institut. Moscow, 1854. 209 p.
10. Mendeleev D. I. *Zametki o narodnom prosveshchenii Rossii*. St. Petersburg: Tip. V. Demakova, 1901. 67 p.

11. Ratner F. L. *Nauchnaya deyatel'nost' studentov Germanii*. Kazan: Izd. Kaz. Un-ta, 1992. 131 p.
12. RGIA. F. 733. Op. 93. D. 86. Delo ob otkrytii vtorogo razryada instituta, a takzhe osobogo klassa prakticheskogo prepodavaniya. 1838. L. 18.
13. Arsenyev K. I. Vospominaniya. In: *Sbornik Otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk*. Vol. IX. St. Petersburg, 1872. 507 p.
14. *Sbornik postanovleniy po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya*. Tsarstvovanie imperatora Nikolaya I. 1825–1855 g. Izd. 2. Vol. 1. St. Petersburg, 1875. 1648 stb.
15. Proekt Polozheniya o pedagogicheskikh kursakh pri Imperatorskom Kharkovskom universitete, odobrennykh Papechitskim sovetom Kharkovskogo uchebnogo okruga. In: *Materialy po voprosu o prigotovlenii uchiteley dlya gimnaziy i progimnaziy*. St. Petersburg: Tip. A. A. Kraevskogo, 1865. Pp. 50–65.
16. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 1877. Iyun. S. 105.
17. Mendeleev D. I. O podgotovke professorov i prepodavateley dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy. In: *Sochineniya*. Vol. 23. Moscow: AN SSSR, 1953. Pp. 149–153.
18. Rozhdestvenskiy S. V. *Istoricheskiy obzor deyatel'nosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. St. Petersburg, 1902. 785 p.
19. Kushkov N. G. Ocherki po istorii i teorii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Part 1. Ed. N. A. Konstantinov. Leningrad: Izd. LGPI, 1955. 216 P.
20. RGIA. F. 734. Uchenyy komitet MNP. Op. 6. D. 89. L. 38–40.
21. *Pravitel'stvennyye rasporyazheniya*. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 1898. Dec. P. 57.
22. *Pravitel'stvennyye rasporyazheniya*. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 1899. Oktyabr. P. 12.
23. *Izvestiya Pedagogicheskogo instituta imeni P. G. Shelaputina v g. Moskve*. Kn. VII. Vyp. II. Ed. A. N. Yasinskiy. Moscow, 1916. 83 p.
24. *Pedagogicheskaya akademiya v Sankt-Peterburge*. Otchet za 1910–11 i 1911–12 uchebnye goda. St. Petersburg: Tip. P. P. Soykina, 1913. 4 p.
25. *Pervye shagi Pedagogicheskoy akademii*. St. Petersburg: Tip. M. A. Aleksandrova, 1909. 12 p.
26. *Polozhenie ob Imperatorskom zhenskomo pedagogicheskom institute Vedomstva uchrezhdeniy imperatritsy Marii*. St. Petersburg: [b. i.], 1912. 17 p.
27. *Obozrenie prepodavaniya na fiziko-matematicheskom otdelenii Zhenskogo pedagogicheskogo instituta na 1909/1910 uchebnyy god*. St. Petersburg: Tip. M. A. Aleksandrova, 1909. 29 p.
28. *Pedagogika vysshey shkoly*. Comp. N. Romashkan; ed. S. A. Ananyin. Kiev: Tip. M. T. Meynandera, 1914. 43 p.
29. *Rukovodstvo k pedagogike, ili nauke vospitaniya*. Comp. A. G. Obodovskiy. St. Petersburg: Tip. Vingebera, 1835. 354 p.
30. *Rukovodstvo k didaktike, ili nauke prepodavaniya*. Comp. A. G. Obodovskiy. St. Petersburg: Tip. K. Vingebera, 1837. 166 p.

Рыжов Алексей Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет

e-mail: ranik2006@yandex.ru

Ryzhov Alexey N., ScD in Education, Associate Professor, Professor, Pedagogy Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University

e-mail: ranik2006@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.08.2022

The article was received on 26.08.2022

УДК 378.4
ББК 74.489

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-165-171

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФИЗИКЕ БАКАЛАВРОВ ВУЗА

А. Ю. Милинский

Аннотация. Важную роль при подготовке современных специалистов играет научно-исследовательская деятельность студентов университетов. Именно во время научных исследований, направленных на поиск новых научных знаний, студенты приобретают необходимые сегодня компетенции. Несмотря на это, преподаватели-исследователи сталкиваются с множеством проблем, пытаясь вовлечь студентов в научную деятельность. Автор статьи выделяет следующие препятствия: низкая мотивация к обучению, боязнь заниматься физикой в связи с низким уровнем подготовки, низкий суммарный балл ЕГЭ у абитуриентов, отсутствие ЕГЭ по физике у абитуриентов при поступлении на педагогические направления подготовки, низкая информированность студентов о возможностях и преимуществах научно-исследовательской деятельности. Проведенные исследования показывают, что только 25% студентов готовы заниматься научными исследованиями, из которых 62% – только ради получения рейтинговой стипендии. 23% респондентов указывают на то, что им интересно искать новые знания и развиваться. Представлены наиболее эффективные, по мнению автора, методы вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность по физике: личный пример, мотивирование на получение рейтинговой стипендии, демонстрация в процессе обучения научного оборудования, беседы о необходимости поиска новых научных знаний.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, физика, студент, педагогический университет, бакалавриат.

Для цитирования: Милинский А. Ю. Проблемы сопровождения научно-исследовательской деятельности по физике бакалавров вуза // Наука и школа. 2022. № 6. С. 165–171. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-165-171.

© Милинский А. Ю., 2022



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

PROBLEMS OF SUPPORTING RESEARCH ACTIVITIES
IN PHYSICS FOR UNIVERSITY BACHELORS**A. Yu. Milinskiy**

Abstract. *An important role in the training of modern specialists is played by the research activities of university students. It is during scientific research aimed at finding new scientific knowledge that students acquire the competencies necessary today. Despite this, teacher researchers face many problems when trying to involve students in scientific activities. The author of the article identifies the following main obstacles: low motivation to study, fear of studying physics due to low level of training, low total USE score among applicants, lack of USE in physics among applicants when entering pedagogical areas of training, low awareness of students concerning the possibilities and advantages of scientific research activities. The conducted studies show that only 25% of students are ready to engage in scientific research, of which 62% agree to engage in research activities in order to receive a rating scholarship. 23% of respondents indicate that they are interested in searching for new knowledge and developing. The most effective, in the author's opinion, methods of involving students in research activities in physics are presented: personal example, motivation to receive a rating scholarship, demonstration of scientific equipment in the learning process, conversations about the need to search for new scientific knowledge.*

Keywords: *research activity, physics, student, pedagogical university, bachelor's degree.*

Cite as: Milinskiy A. Yu. Problems of supporting research activities in physics for university bachelors. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 165–171. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-165-171.

Вызовы, с которыми сталкивается наша страна, диктуют новые правила подготовки специалистов, способных креативно и критически мыслить, быстро и качественно решать поставленные задачи, в сжатые сроки менять профессию и т. д. Формирование необходимого для этого набора компетенций затруднительно без участия студентов в научно-исследовательской деятельности университетов [1]. Именно научная деятельность, направленная на получение принципиально новых, ранее не известных научному сообществу результатов, стимулирует развитие интереса к обучению, а также к критическому осмыслению имеющейся в литературе и вновь полученной информации. Несоответствие выпускников вузов указанным критериям может привести к негативным последствиям [2].

Конечно, сказанное выше не означает, что все студенты после окончания университета свяжут свою карьеру с научной деятельностью. Нынешний темп жизни, изменчивый рынок труда, сложность используемой техники и т. д. предполагают хотя бы минимальный набор компетенций в области научных исследований. Научно-исследовательская деятельность способствует развитию аналитического мышления у студентов. У них формируются навыки поиска, анализа и использования информации, составления отчетов, подготовки презентаций по результатам исследований и т. д. [3].

В пользу вышесказанного говорит указ Президента РФ В. В. Путина № 231 от 25 апреля 2022 г. «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий». Одна из задач этого

указа – привлечение талантливой молодежи в научную сферу. Учитывая, что научные исследования высокого уровня молодые люди могут проводить только будучи студентами вузов, можно считать, что данная задача состоит в вовлечении студентов бакалавров первых курсов университетов в научно-исследовательскую деятельность.

В имеющихся на сегодняшний день исследованиях авторы указывают целый ряд мероприятий, которые необходимо проводить со студентами для их привлечения к научно-исследовательской деятельности [4–7]. Так, П. М. Лапин приводит для этого шесть рекомендаций [4]. Однако многие указанные мероприятия труднореализуемы отдельными преподавателями, поскольку требуют комплексного подхода на уровне университета в целом. Л. Н. Кобзева с соавт. [7] кроме конкретных рекомендаций приводят три этапа формирования научного потенциала среди студентов. Первый этап заключается в выявлении потенциала студентов, а второй и третий уже непосредственно связаны с научно-исследовательской деятельностью студентов.

Целью настоящего исследования является выявление способов вовлечения студентов-бакалавров в научно-исследовательскую деятельность по физике.

При подготовке статьи использовались методы анкетирования, опроса, а также анализа: изучались научные статьи, посвященные вовлечению студентов вузов в научно-исследовательскую деятельность.

При попытках вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу университета преподаватели-исследователи, как правило, сталкиваются с определенными трудностями [8]. Согласно результатам анкетирования (42 респондента в течение 3 лет), проведенного автором статьи, привлечению студентов к научно-исследовательской деятельности мешает ряд проблем: низкая мотивация к обучению, боязнь заниматься

физикой в связи с низким уровнем подготовки, низкий средний балл ЕГЭ у абитуриентов, отсутствие ЕГЭ по физике у абитуриентов при поступлении на педагогические направления подготовки профиля «Физика», низкая информированность студентов о возможностях и преимуществах научно-исследовательской деятельности. Все указанные причины взаимосвязаны и во многом определяются удаленностью университета от ведущих вузов страны [9; 10].

Рассмотрим динамику изменения за последние три года спроса на педагогические и не педагогические направления подготовки Благовещенского государственного педагогического университета (Благовещенский ГПУ). Критерием спроса будем считать количество поданных абитуриентами заявлений. Кроме того, изучим динамику среднего балла ЕГЭ абитуриентов, поступивших в Благовещенский ГПУ в 2019–2021 гг. На профиль «Физика» направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» за последние годы наметилась тенденция сокращения количества поданных заявлений на 40 % за три года (рис. 1). Это свидетельствует о падении популярности данного профиля. При этом средний балл ЕГЭ незначительно колеблется около 60 (рис. 2).

Среди непедагогических направлений подготовки, таких как 02.03.03 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» и 09.03.02 «Информационные системы и технологии» физико-математического факультета Благовещенского ГПУ, тоже наблюдается спад популярности среди абитуриентов (рис. 3). Средний балл ЕГЭ за последние три года снизился на 10% и 12% для направлений 09.03.02 и 02.03.03 соответственно (рис. 4).

Как показывает авторский опыт, вовлекать студентов направлений 02.03.03 и 09.03.02 в научно-исследовательскую деятельность по физике проблематично. Это связано с тем, что физика для них

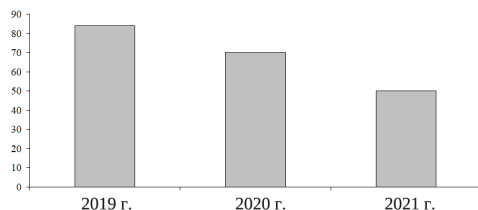


Рис. 1. Количество поданных заявлений на профиль «Физика» направления подготовки 44.03.05

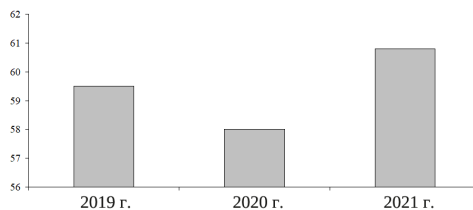


Рис. 2. Средний балл ЕГЭ абитуриентов, поступивших на профиль «Физика» направления подготовки 44.03.05

не является профилирующим предметом и изучается в течение двух семестров на втором курсе. Для этих направлений подготовки, как показывают результаты анкетирования, в приоритете такие дисциплины, как программирование и базы данных. Поэтому основная целевая аудитория Благовещенского ГПУ для научно-исследовательских работ по физике – это студенты-бакалавры профиля «Физика» педагогических направлений подготовки.

Несмотря на указанные выше недостатки и сокращение популярности направлений подготовки, при должном уровне мотивирования студентов-бакалавров преподаватель может вовлечь талантливых студентов в научно-исследовательскую деятельность по физике. Как показывают результаты анкетирования студентов и двенадцатилетний опыт работы автора со студентами физико-математического факультета Благовещенского ГПУ,

наиболее эффективными методами вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность по физике являются:

- мотивирование студентов к занятию научно-исследовательской деятельностью с целью получения ими рейтинговой стипендии по имеющимся результатам научно-исследовательской деятельности;
- демонстрация личных результатов научной деятельности преподавателем: количество и уровень написанных научных статей, защищенных диссертаций и т. д.;
- демонстрация научного оборудования и его возможностей студентам во время проведения учебных занятий с целью формирования у них представления о методах и инструментах исследования;
- беседы со студентами для формирования у них четкого понимания того,

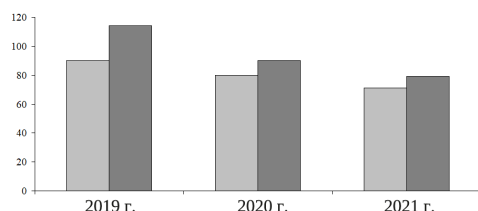


Рис. 3. Количество поданных заявлений на направление 02.03.03 (светлые столбцы) и 09.03.02 (темные столбцы) Благовещенского ГПУ за 2019, 2020 и 2021 г.

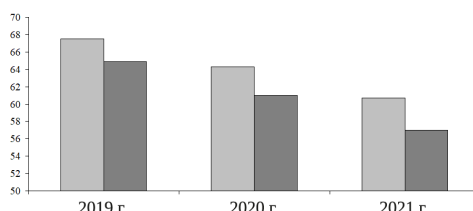


Рис. 4. Средний балл ЕГЭ абитуриентов, поступивших на направление 02.03.03 (светлые столбцы) и 09.03.02 (темные столбцы) Благовещенского ГПУ за 2019, 2020 и 2021 г.

что многое во всех без исключения отраслях науки остается никем не изученным.

Анкетирование, проведенное со студентами-бакалаврами, показывает, что 76% респондентов не желают заниматься научно-исследовательской деятельностью, что сильно контрастирует с недавно проведенными исследованиями в Казанском федеральном университете и Техническом университете имени А. Н. Туполева, в которых 87,3% студентов готовы заниматься научными исследованиями [11]. Такая разница может быть связана с удаленностью Благовещенского ГПУ от крупных российских университетов, а также со спецификой университета.

Среди студентов, не исключающих возможность занятия научно-исследовательской деятельностью, 62% в качестве главного для себя плюса выделяют возможность получения рейтинговой стипендии. 23% респондентов указывают, что это вызывает у них интерес и позволяет в дальнейшем развиваться. 12% респондентов собираются заниматься научно-исследовательской работой в связи с ее престижностью. 3% респондентов после окончания магистратуры планируют поступать в аспирантуру, что также их мотивирует к занятию научной деятельностью.

Так как основная задача Благовещенского ГПУ – подготовка учителей для средних школ, некоторые студенты занимаются методическими исследованиями по физике. Студентам, которые уже на 3–4-м курсе совмещают учебу с работой в средней школе, не составляет труда проводить педагогические исследования и с их результатами выступать на конференциях и писать научные статьи.

Начав научно-исследовательскую деятельность по физике со студентами, автор статьи, как правило, следует такому сценарию. Первые результаты,

полученные студентом, оформляются в виде доклада для выступления на итоговой научно-практической конференции преподавателей и обучающихся, которая проходит в конце апреля в Благовещенском ГПУ. Затем в конце мая следует выступление на региональной научно-практической конференции «Молодежь XXI века: шаг в будущее». Материалы конференций по желанию могут быть опубликованы и проиндексированы в РИНЦ – для этого студенты должны написать статью. После чего результаты, представляющие научную значимость, публикуются в журналах из списка Высшей аттестационной комиссии (ВАК). Конечно, только единицы студентов доходят до последнего этапа. Количество студентов, занимающихся под руководством автора статьи научно-исследовательской деятельностью и имеющих статьи уровня ВАК, составляет 5–10%. Статей уровня Scopus и Web of Science студенты не имеют.

Таким образом, проведенные исследования указывают на низкий уровень заинтересованности студентов-бакалавров Благовещенского ГПУ в участии в научных исследованиях университета в области физики. Это связано с низкой мотивацией к обучению, боязнью заниматься физикой в связи с низким уровнем подготовки, низким средним баллом ЕГЭ у абитуриентов, отсутствием ЕГЭ по физике у абитуриентов при поступлении на педагогические направления подготовки профиля «Физика», низкой информированностью студентов о возможностях и преимуществах научно-исследовательской деятельности. Согласно проведенному опросу, наиболее эффективными методами вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность по физике являются получение рейтинговой стипендии, личный пример автора, демонстрация научного оборудования и беседы о возможности получения открытий во всех науках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева А. В., Пестина И. В. Формирование компетенций студентов вуза средствами научно-исследовательской деятельности // Изв. Московского гос. техн. ун-та МАМИ. 2014. № 3 (21). С. 139–144.
2. Алпатов Г. Е. Последствия сокращения человеческого капитала в системе высшего образования // Научный журнал НИУ ИТМО. Сер.: Экономика и экологический менеджмент. 2019. № 2. С. 36–41.
3. Lamanuskas V., Augienė D. Scientific Research Activity of Students Pre-Service Teachers of Sciences at University: The Aspects of Understanding, Situation and Improvement // EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education. 2017. Iss. 1. P. 223–236.
4. Лапин П. М. Способы вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу в вузе // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2020. № 1. С. 319–325.
5. Печерская Е. А., Савеленок Е. А., Артамонов Д. В. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в университете: механизм и оценка эффективности // Инновации. 2017. № 8. С. 96–104.
6. Тюриков А. Г., Таракановская Е. В., Кунижева Д. А. Формирование и развитие научно-исследовательского потенциала молодежи в вузе // Власть. 2020. № 4. С. 163–170.
7. Кобзева Л. Н., Мухортова Т. В., Струценко С. В. Способы вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. № 7–2. С. 31–34.
8. Алексейцева А. А., Грасс Т. П. Проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов как составляющей механизма формирования готовности к профессиональной мобильности // Менеджмент социальных и экономических систем. 2016. № 4. С. 4–10.
9. Резник С. Д., Марина В. Ч. Развитие интереса студенческой молодежи к научному поиску: опыт и проблемы регионального университета // Вестник КемГУ. Сер.: Политические, социологические и экономические науки. 2020. № 2. С. 186–194.
10. Bazhenov R. I. Arranging Student Scientific Research as an Educational Technology: The Experience of Regional Universities of Russia // Education Research International. 2019 (2). P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1155/2019/8358954>.
11. Utkina A. O., Dobrovorskaya S. G., Muravyova E. V. Information support of students in scientific activity in higher education institutions system // ARPHA Proceedings 5: VII International Forum on Teacher Education. 2022. P. 1777–1785. DOI: <https://doi.org/10.3897/ap.5.e1777>.

REFERENCES

1. Alekseeva A. V., Pestina I. V. Formirovanie kompetentsiy studentov vuza sredstvami nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti. *Izv. Moskovskogo gos. tekhn. un-ta MAMI*. 2014, No. 3 (21), pp. 139–144.
2. Alpatov G. E. Posledstviya sokrashcheniya chelovecheskogo kapitala v sisteme vysshego obrazovaniya. *Nauchnyy zhurnal NIU ITMO. Ser.: Ekonomika i ekologicheskii menedzhment*. 2019, No. 2, pp. 36–41.
3. Lamanuskas V., Augienė D. Scientific Research Activity of Students Pre-Service Teachers of Sciences at University: The Aspects of Understanding, Situation and Improvement. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 2017, Iss. 1, pp. 223–236.
4. Lapin P. M. Sposoby vovlecheniya studentov v nauchno-issledovatel'skuyu rabotu v vuze. *Sotsialnye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika*. 2020, No. 1, pp. 319–325.
5. Pecherskaya E. A., Savelenok E. A., Artamonov D. V. Vovlechenie studentov v nauchno-issledovatel'skuyu rabotu v universitete: mekhanizm i otsenka effektivnosti. *Innovatsii*. 2017, No. 8, pp. 96–104.
6. Tyurikov A. G., Tarakanovskaya E. V., Kunizheva D. A. Formirovanie i razvitie nauchno-issledovatel'skogo potentsiala molodezhi v vuze. *Vlast*. 2020, No. 4, pp. 163–170.

7. Kobzeva L. N., Mukhortova T. V., Strutsenko S. V. Sposoby вовлечeniya studentov v nauchno-issledovatel'skuyu rabotu. *Sovremennaya nauka: aktualnye problemy teorii i praktiki. Ser.: Gumanitarnye nauki*. 2019, No. 7–2, pp. 31–34.
8. Alekseytseva A. A., Grass T. P. Problemy organizatsii nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti studentov kak sostavlyayushchey mekhanizma formirovaniya gotovnosti k professionalnoy mobilnosti. *Menedzhment sotsialnykh i ekonomicheskikh sistem*. 2016, No. 4, pp. 4–10.
9. Reznik S. D., Marina V. Ch. Razvitie interesa studencheskoy molodezhi k nauchnomu poisku: opyt i problemy regional'nogo universiteta. *Vestnik KemGU. Ser.: Politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki*. 2020, No. 2, pp. 186–194.
10. Bazhenov R. I. Arranging Student Scientific Research as an Educational Technology: The Experience of Regional Universities of Russia. *Education Research International*. 2019 (2), pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1155/2019/8358954>.
11. Utkina A. O., Dobrotvorskaya S. G., Muravyova E. V. Information support of students in scientific activity in higher education institutions system. *ARPHA Proceedings 5: VII International Forum on Teacher Education*. 2022, pp. 1777–1785. DOI: <https://doi.org/10.3897/ap.5.e1777>.

Милинский Алексей Юрьевич, доктор физико-математических наук, доцент, Благовещенский государственный педагогический университет

e-mail: a.milinskiy@mail.ru

Milinskiy Aleksey Yu., ScD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Blagoveshchensk State Pedagogical University

e-mail: a.milinskiy@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.05.2022

The article was received on 13.05.2022

ЕДИНСТВО СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МАГИСТРАТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

С. К. Ткалич

Аннотация. *Внимание российских педагогов сосредоточилось на поиске и обновлении эффективных инструментов воспитания, отражающих востребованные обществом XXI в. трудовые, технологические и нравственные ценности. В статье рассматривается концептуально-методический подход с воспитательной функцией обучения на творческой кафедре. Он помогает конструировать алгоритмы выполнения задания на основе самостоятельного выбора локальных ареалов культурных ландшафтов России. Автор статьи предлагает утвердить императивом равновесие гуманитарного знания и технологических навыков в студенческих информационных отчетах. Особую значимость приобретает понятие многомерности художественного образования в период научного осмысления единства стратегии и тактики воспитательного компонента.*

Ключевые слова: *художественное образование, воспитательная функция обучения, концептуально-методический подход, достоверность поисковой деятельности.*

Для цитирования: *Ткалич С. К. Единство стратегии и тактики воспитательной функции обучения на основе концептуально-методического подхода в магистратуре художественно-графического факультета // Наука и школа. 2022. № 6. С. 172–180. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-172-180..*

© Ткалич С. К., 2022



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

UNITY OF STRATEGY AND TACTICS OF THE EDUCATIONAL
FUNCTION OF TEACHING BASED ON THE CONCEPTUAL
AND METHODOLOGICAL APPROACH IN THE MASTER'S
PROGRAM OF THE FACULTY OF ART AND GRAPHICS

S. K. Tkalich

Abstract. *The attention of Russian teachers is focused on the search and updating of effective educational tools that reflect the labor, technological and moral values demanded by the society of the XXI century. The article deals with the conceptual and methodological approach with the educational function of training at a creative department. It helps to build algorithms for performing the task based on the independent selection of local areas of the cultural landscapes of Russia. The author of the article proposes to establish as an imperative the balance of humanitarian knowledge and technological skills in student information reports. Of particular importance is the concept of multidimensionality of art education in the period of academic comprehension of the unity of the strategy and tactics of the educational component of upbringing and training.*

Keywords: *art education, educational function of teaching, conceptual and methodological approach, reliability of search activity.*

Cite as: Tkalich S. K. Unity of strategy and tactics of the educational function of teaching based on the conceptual and methodological approach in the master's program of the Faculty of Art and Graphics. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 172–180. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-172-180.

Введение в тему исследования

Внимание российских педагогов сосредоточилось на поиске и обновлении эффективных инструментов воспитательной функции обучения, отражающих востребованные обществом XXI в. нравственные, трудовые, технологические ценности.

Обращение к данной теме не является неожиданной новостью для педагогов. Воспитание и обучение в единой программе заложено в основу дидактического норматива.

Кратко из историографии педагогики. Анализ эволюционного развития воспитывающего обучения показал, что идея восходит своими корнями к античной педагогике (Сократ, Платон, Аристотель). В трактате «Государство» Платон одним из первых выдвинул идею

воспитания человека на протяжении всего жизненного пути. Приоритет в научном осмыслении идеи воспитывающего обучения принадлежит немецкому философу, психологу и педагогу И. Ф. Гербарту (1776–1841). Впервые теорию воспитывающего обучения, как систему научных знаний, разработал чешский ученый, философ, педагог Я. А. Коменский. На основе философских размышлений, теоретического анализа опыта работы школ того времени он написал свой знаменитый труд «Великая Дидактика» (1657).

Возникновение в России системы учреждений высшей школы связано с реформами Петра I (XVIII в.) и нацелено на подготовку специалистов в конкретных областях жизни государства. Целенаправленная разработка научных основ воспитывающего обучения в дореволюционной России началась во второй

половине XIX в. (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Н. Ф. Бунаков, С. И. Миропольский, А. Н. Острогорский, П. Ф. Каптерев, М. И. Демков, М. Рубинштейн). Идея воспитывающего обучения проходит через всю историю дореволюционной русской педагогики.

В советский период идея получила целенаправленное воплощение в реальной практике, как взаимосвязь трудового обучения и политехнического образования [1]. Реализация государственных постановлений в практике советской школы сопровождалась активизацией экспериментов в педагогической практике.

П. А. Денисенко проанализировал особенности российского образования и выявил парадигмальную особенность эволюционного развития воспитывающего обучения [2]. М. В. Богуславский рассмотрел единство непрерывности и дискретности (прерывности) в истории отечественной педагогики и выявил на современном этапе экономического и культурного переустройства страны дискретную преемственность предшествующего опыта поколений [3].

Современный рельеф образовательных парадигм воспитывающего обучения

Воспитание личности в современной России должно основываться на платформе знаний и навыков, учитывающей целый спектр общественно-значимых ценностей многонационального государства: исторических, национально-культурных, духовно-нравственных, военно-патриотических, экологических природоохранных традиций. «Сегодня в России намечен путь вхождения в международное образовательное пространство, намечены ориентиры развития культуры и искусства. Мы пытаемся встроиться в информационно-образовательную архитектуру лидеров с одной единственной стратегической

целью: при первой возможности “выпрыгнуть” из нее и выстроить собственный храм нового образа жизни, где культура и искусство будут играть главную роль в образовательной парадигме общества» [4, с. 13].

Несомненным позитивным фактором можно назвать парадигмы, получившие определенное признание в пространстве российского художественного образования. Устойчивость парадигм, как правило, закрепляется при условии их интерпретации в рабочих программах.

Сегодня востребован обновленный научно-воспитательный компонент, пробивающий свой жизненный маршрут в лабиринтах преобразований педагогической науки и практики в регионах многонациональной страны [5].

Множественный современный подход к воспитательному компоненту

В первой четверти XXI в. в российском обществе много внимания уделяется вопросам воспитания детей и подростков. Процесс воспитания, на наш взгляд, следует воспринимать как «чувствительный нерв», реагирующий на внешнее прикосновение любой субстанции, активно воздействующей на детей, учеников младших классов с помощью учителей, наставников, тренеров и разных средств медиа (*наш тезис*). Несомненно, велика ответственность за общий результат родителей, воспитателей, учителей в школе и педагогов учебных заведений.

Можно констатировать, что возникающие сложности для педагогов на этапе преодоления технологической культуры дистанционного образования практически устранены на базе учебных заведений. Преодоление технических препятствий дистанционного обучения пересекается вплоть до сегодняшних дней с масштабным полем игротехи, за-

хватившим умы не только детей и подростков, но и более взрослых слоев населения.

Даже опытные педагоги задумываются над сложностью преодоления виртуальных представлений у студенческой молодежи об истинно ценном упорстве в достижении реальных достоверных показателей поисковой работы. Развлекательная форма жизненной стратегии, заполонившая рекламными роликами, как навигатором, каналы интернета, требует источник жизнеобеспечения, что иногда принимает самые негативные факты насилия и жестокости в процессе присвоения искомой «материальной добычи».

Мы предлагаем формулировку *первой закономерности*: о существующей паранормальной воспитательной тенденции негативного влияния виртуальных представлений о смысле и целях жизни, поглощающих сознание и воображение подростков в процессе развлекательных «иммерсивных погружений» в событийный ряд «нереальной реальности», что препятствует переходу подростков и взрослеющей молодежи (вплоть до 30 лет) к выбору общественно-ценностной созидательной деятельности.

Альтернативой существующей закономерности негативного влияния на подростков и взрослеющую молодежь (до 30 лет) мы предлагаем наукоемкую технологию с воспитательной функцией в обучении [6; 7]. Востребованы методики, формирующие устойчивый интерес к исследовательской деятельности у студентов магистратуры. Суть их в том, что обучение должно включать элементы научного поиска, завораживающего воображение и создающего вокруг студента творческой кафедры педагогического вуза новые возможности самопрезентации своих достижений:

- пространство самостоятельного выбора, решения, эксперимента по

проверке устного обоснования идеи с помощью терминов выбранного научного направления;

- возможность выхода на неизвестные ранее горизонты историко-культурного бытия народов планеты;

- возможность самоопределения профессиональной карьеры на новых условиях самостоятельного жизнеобеспечения;

- возможность публичной демонстрации результатов поисковой деятельности в формате научного достижения с помощью приемов композиции и графической культуры визуализации на основе знания и умения, владения информационными средствами коммуникативных технологий.

Мы предлагаем формулировку *второй закономерности*: о психолого-методическом взаимодействии инструментального содержания деятельности как побудительной силы воздействия на прогнозируемый взрывной интерес к процессу созидательной конструктивно-творческой деятельности на материалах непознанных лакун отечественного культурного наследия.

Практика работы с российскими и иностранными студентами (Таиланд, Китай) показывает, что магистратура испытывает потребность в методиках исследовательской деятельности, вовлекающих новые объемы современных политехнических знаний и информационной культуры. Многолетний опыт педагогической деятельности в разных вузах (МГУКИ, МИИГАиК, МПГУ) позволяет сделать вывод, что мастера творческих профессий, художественные руководители разных категорий публичного искусства не владеют спецификой конструирования учебно-методического проекта с научным контекстом. В этой связи считаем целесообразным внедрить в педагогическую практику подготовки педагогов-исследователей своеобразный интеллектуальный навигатор поисковой

деятельности на основе пересечения некопланарных векторов¹.

Компланарные векторы лежат в одной плоскости, у них линейная зависимость. Например: графический дизайн имеет большое количество квалификационных модулей подготовки. Научный дизайн имеет более тридцати направлений, связанных с основами культурного наследия в разных жанрах и жанровых модификациях. Так, термин «региональный вектор» позволяет развивать научное направление поисковой деятельности в локальных ареалах региона.

Три некопланарных вектора образуют интеллектуальный базис в научном пространстве. Если автор пытается доказать новаторский подход к разрешению проблемы, опираясь лишь на один инструментально-дидактический элемент-метод, это не будет доказательно с научной позиции [8]. Научно результативным будет обоснование, где автор опирается на достижения нескольких направлений в педагогической науке и практике:

- дидактика формализует поэтапный подход к учебному занятию, к освоению учебного модуля;
- эстетика формализует эффекты восприятия визуальной импресии авторского проекта;
- искусствоведение концентрирует внимание на методах смыслового и инструментального анализа произведения (объекта, изделия) и сравнения;
- информатика предоставляет для исследователя новые возможности структурно-информационного метода к декомпозиции произведения (артефакта, арт-объекта, изделия) с помощью инструментария инфографики.

Мы предлагаем формулировку *третьей закономерности*: успех научного доклада выпускника магистратуры

(аспирантуры) находится в прямой зависимости от умения автора конкретизировать акценты новизны и оригинальности с помощью научных терминов, как показатель целесообразной интеграции смежных наук с конкретным педагогическим направлением.

Формальная теоретическая лекция для студентов магистратуры (аспирантуры) без конкретных ориентиров не побуждает к поисковой деятельности в пространстве наследия многонациональной страны. В качестве примера приведем фрагмент из научной статьи, где автор ищет решение проблемы методом теоретических рассуждений, не используя плодотворный эффект практических заданий. «Знания, имеющиеся в фонде педагогической науки как теоретической, так и практической, являются основой слоя целостности. В качестве примера можно рассматривать знания о содержании художественной культуры личности учащихся, о способах ее формирования в процессе обучения молодого поколения. Точку отсчета для научных исследований формирует слой целостности, называемый потенциалом. *Заключение.* Перед нами стояла задача выявить и обосновать потенциал. Этот потенциал должен стать впоследствии частью педагогических научных знаний, в связи с тем, что проблема художественного образования многократно обсуждалась. Способствовать познанию учащихся, младшего поколения на национальных ценностях художественной культуры общества будет функционирование региональной системы художественного образования, для создания которой должны создаваться все необходимые условия» [9, с. 111].

Уточним, что обращение автора к данной теме сближает наши позиции. Однако решение поставленной задачи,

¹ Вектор – направление научного поиска деятельности в плоскости одной научной дисциплины.

на наш взгляд, однолинейное по причине отсутствия конкретного предложения, призванного определить важным фактором воспитательной функции смысловой концепт созидательной деятельности ученика или студента.

Пример из практики. Зачастую наблюдается ошибочный реверанс в сторону исторических событий территории, где нет места для первоисточника той проблематики, которая, по сути, интригует автора диссертации, определенной объектом исследования конкретный диапазон профессиональных действий в российском педагогическом пространстве.

Пример из практики. По результатам системного анализа научных работ последних трех лет рекомендуется обобщить многозначность негативных или позитивных тенденций и сделать вывод. Именно вывод инициирует появление стартовой ступени необходимого перехода к конкретным действиям для исправления ситуации в исследуемом пространстве. Если заявленный системный анализ не отвечает требованиям достоверности научного исследования, следовательно, представленный поверхностно-обзорный прием аналитики не обеспечивает гарантию достоверности фактов, якобы выявленных тенденций, отсюда и необоснованных выводов. Чужеродность вывода диссертационной тематике и сформулированной проблеме, как следствие, отражается на формулировке гипотезы. Таким образом, иногда можно наблюдать отсутствие единого стержня в представленном варианте научного инструментария.

Возникает вопрос: как в такой сложноструктурированный «научно-методический фрактал» исследовательского пространства внедрить прием «воспитательного воздействия»? На наш взгляд, педагогический поиск должен не взлетать на крыльях прожектерских планов, а созидать новые проекты, портфели поисковых заданий, центром которых

должны быть общественно-культурные и технологические константы исследований.

Созидательный концепт концептуально-методического подхода к обучению студентов в магистратуре

Предлагается утвердить императивом равновесие специальных особенностей художественного знания и технологических навыков в студенческих информационных отчетах.

Как правило, в магистратуре (аспирантуре) внимание студентов усилиями научных руководителей и ведущих профессоров смещается от тренинга, нацеленного на формирование инструментальных способностей, к организации маршрута самостоятельного поиска, на финальном этапе которого предполагается результат аналитического вывода и далее – практического предложения по устранению конкретной, самостоятельно выявленной студентом, зоны риска.

В условиях дистанционного обучения российских и иностранных студентов важно определить конкретные показатели для визуализации формы отчетности. Концептуально-методический подход призван довести до сведения студентов – будущих педагогов-исследователей – правило конструирования информационного отчета по результатам завершеного задания:

- 1) алгоритм выполнения задания на основе дидактического норматива;
- 2) императив цифровой визуализации результатов поисковой деятельности;
- 3) акценты новаторского предложения на основе инфографики.

Концептуально-методический подход к укреплению позиций научной самостоятельности выпускников магистратуры (аспирантуры) обеспечит более устойчивую популяризацию богатейшего

спектра народных культур и художественных ремесел:

- традиционных школ мастерства в регионах;
- достижений в области этнохудожественного дизайна, источником которого генетически заявлены направления творческой деятельности локальных агломераций.

Одновременно показателем подготовленности студента магистратуры мы определили композицию, эстетику взаимодействия фона и цвета шрифтов на постерах. Визуализация цифрового формата результатов завершённой поисковой деятельности на демонстрационных слайдах презентации, на информационных постерах – это не каприз требовательного профессора, а веление времени.

Мудрость китайской культуры интерпретации воспитательной функции обучения помогает понять узловые проблемы

Опыт работы с китайскими студентами магистратуры и аспирантуры (2019–2022) помогает увидеть лакуны возможностей в пространстве российского художественного образования. Китайские студенты гордятся достижениями своей страны, своими национальными символами и считают своим патриотическим долгом продвигать информацию в мировую культуру в формате персонального «трендового хобби»: каждый выбирает конкретное направление творческой деятельности, адаптированное к воспитанию и обучению детей в китайских школах¹.

На основе стремления к популяризации культурного наследия своей страны китайские студенты магистратуры (аспирантуры) демонстрируют успехи в процессе выполнения заданий: оформле-

ния информационно-отчетного постера «производственная практика», «учебная практика: “мой первый урок в школе”», «исследовательский маршрут летней практики». Представленные работы убедительны по своей информационной, художественной и графической достоверности.

Стратегию и тактику концептуально-методического подхода к моделированию практических заданий удалось адаптировать к организации и проведению педагогического эксперимента аспирантом в Вейнаньском университете и университете Лонгдонг по материалам культурного наследия Китая (аспирант 3-го курса Янь Фэнь, выпуск 2022). Результат проведенного педагогического эксперимента укрепляет позицию научного императива о необходимости разработки и реализации международной образовательной парадигмы на основе интеграции китайского и российского опыта в художественном образовании Китая [11].

Заключение. В статье раскрывается научно-педагогическая значимость концептуально-методического подхода, центрирующего внимание педагогов на стратегии и тактике *воспитательной функции обучения* через организацию поисковой деятельности в пространстве достижений отечественной художественной и графической культуры с новыми показателями информационной отчетности.

Три сформулированные закономерности поясняют взаимодействие научно-методических педагогических констант в единой стратегии и тактике *воспитательной функции обучения* через созидательную деятельность в практических заданиях.

Дистанционное обучение российских и иностранных студентов создает условия для укрепления научного

¹ <http://mpgu.su/novosti/materialy-mezhvpuzovskoj-nauchno-prakticheskoy-onlajn-konferencii-problemy-i-perspektivy-razvitiya-professionalnogo-obrazovanija-v-oblasti-iskusstva/>
<http://mpgu.su/novosti/hgf-uchebnye-i-nauchnye-dostizhenija-kitajskih-studentov-magistratury/>

императива о необходимости разра- «синхронизации» аналитики и новатор- ботки и реализации международной ских идей по материалам культурного образовательной парадигмы методом наследия Китая и России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крапп Г. Маркс и Энгельс о соединении обучения с производительным трудом и политехническим образованием. М.: Просвещение, 1964.
2. Денисенко П. А. Парадигмальность российского образования: к постановке проблемы: моногр. М.: ВУ, 2008.
3. Богуславский М. В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности // Педагогика. 2009. № 6. С. 84–96.
4. Ломов С. П. Образование и изобразительное искусство сегодня // Вестник художественного образования (ХГФ МПГУ). 2020. № 1. С. 8–13.
5. Ткалич С. К., Ткалич А. И. Региональная культура в первой половине XXI века: новые смыслы и поиск гармонии // Наука и школа. 2021. № 4. С. 200–208. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-4-200-208>.
6. Ткалич С. К. Педагогический дизайн и информационная агрегация этнохудожественных региональных констант образовательного софт-контента // Реестр новых научных направлений. М., 2018. Т. 1. С. 143–144.
7. Ткалич С. К. Образовательный экспорт: наукоемкая преференция учебного модуля на творческой кафедре // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 232–241. DOI: <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-5-232-241>.
8. Ткалич С. К. Основы исследовательской деятельности в магистратуре «дизайн мультимедиа». Научный инструментарий и мониторинг достижений студентов: учеб. пособие для магистратуры. М.: Изд. дом РАЕ, 2015. 92 с.
9. Дружинин А. С. Проблемы художественного образования в педагогике // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 6. С. 107–111. URL: <https://science-pedagogy.ru/article/view?id=2259> (дата обращения: 07.05.2022).
10. Янь Фэнь. Теоретические акценты новой научной парадигмы в художественном образовании // Наука и школа. 2020. № 5. С. 211–218. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-5-211-218>.

REFERENCES

1. Krapp G. *Marks i Engels o soedinenii obucheniya s proizvoditelnyim trudom i politekhnicheskim obrazovaniem*. Moscow: Prosveshchenie, 1964.
2. Denisenko P. A. *Paradigmality rossiysskogo obrazovaniya: k postanovke problemy: monogr.* Moscow: VU, 2008.
3. Boguslavskiy M. V. *Istoriya otechestvennoy pedagogiki KhKh veka: edinstvo nepreryvnosti i diskretnosti*. *Pedagogika*. 2009, No. 6, pp. 84–96.
4. Lomov S. P. *Obrazovanie i izobrazitelnoe iskusstvo segodnya*. *Vestnik khudozhestvennogo obrazovaniya (KhGF MPGU)*. 2020, No. 1, pp. 8–13.
5. Tklich S. K., Tklich A. I. *Regionalnaya kultura v pervoy polovine XXI veka: novye smysly i poisk garmonii*. *Nauka i shkola*. 2021, No. 4, pp. 200–208. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-4-200-208>.
6. Tklich S. K. *Pedagogicheskiy dizayn i informatsionnaya agregatsiya etnokhudozhestvennykh regionalnykh konstant obrazovatel'nogo soft-kontenta*. *Reestr novykh nauchnykh napravleniy*. Moscow, 2018, Vol. 1, pp. 143–144.
7. Tklich S. K. *Obrazovatel'nyy eksport: naukoemkaya preferentsiya uchebnogo modulya na*

- tvorcheskoy kafedre. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2021, No. 5, pp. 232–241. DOI: <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-5-232-241>.
8. Tkalich S. K. *Osnovy issledovatel'skoy deyatel'nosti v magistrature "dizayn multimedia"*. *Nauchnyy instrumentariy i monitoring dostizheniy studentov: ucheb. posobie dlya magistratury*. Moscow: Izd. dom RAE, 2015. 92 p.
9. Druzhinin A. S. Problemy khudozhestvennogo obrazovaniya v pedagogike. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2019, No. 6, pp. 107–111. Available at: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2259> (accessed: 07.05.2022).
10. Yan Feng. Teoreticheskie aktsenty novoy nauchnoy paradigmy v khudozhestvennom obrazovanii. *Nauka i shkola*. 2020, No. 5, pp. 211–218. DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-5-211-218>.

Ткалич Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Декоративное искусство и художественные ремесла» художественно-графического факультета, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

e-mail: amguema2016@mail.ru

Tkalich Svetlana K., ScD of Education, Professor, Decorative Arts and Artistic Crafts Department, Art and Graphics Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

e-mail: amguema2016@mail.ru

Статья поступила в редакцию 29.05.2022

The article was received on 29.05.2022

УДК 82.085
ББК 81.2

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-181-188

СТРУКТУРНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИКО-ОРФОЭПИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КИТАЙСКИХ СТАЖЕРОВ

Цзян Юаньюань, Тарасова Е. Н.

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы дидактико-методического характера, касающиеся формирования фонетических и орфоэпических навыков. Представлен обзор сайтов, на платформах которых содержится материал, формирующий базовые навыки произносительного характера. Авторы делают попытку дополнения демонстрируемых материалов теми заданиями, которые прошли апробацию в аудитории китайских стажеров, изучающих русский язык как иностранный в МПГУ. Применение интернет-ресурсов способствует эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: навыки фонетико-орфоэпические, профессиональная компетенция, приемы обучения русской фонетике и орфоэпии, ресурсы Интернета.

Для цитирования: Цзян Юаньюань, Тарасова Е. Н. Структурно-методические решения в формировании фонетико-орфоэпических навыков китайских стажеров // Наука и школа. 2022. № 6. С. 181–188. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-181-188.

STRUCTURAL AND METHODOLOGICAL SOLUTIONS IN THE FORMATION OF PHONETIC AND ORTHOEPIC SKILLS OF CHINESE TRAINEES

Jiang Yuanyuan, Tarasova E. N.

Abstract. The article deals with the main didactic and methodological issues related to the formation of phonetic and orthoepic skills. The review of websites the platforms of which contain the material forming basic skills of pronunciation is presented. The authors make an attempt to supplement the materials demonstrated with the tasks tested on the Chinese trainees studying Russian as a foreign language at Moscow Pedagogical State University.

© Цзян Юаньюань, Тарасова Е. Н., 2022



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

The use of Internet resources contributes to the effectiveness of the educational process.

Keywords: *phonetic and orthoepic skills, professional competence, teaching methods of Russian phonetics and orthoepy, Internet resources.*

Cite as: Jiang Yuan Yuan, Tarasova E. N. Structural and methodological solutions in the formation of phonetic and orthoepic skills of Chinese trainees. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 181–188. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-181-188.

Повышение уровня профессиональной компетенции китайских стажеров в соответствии с требованиями по овладению современными приемами обучения и образовательными технологиями делает обязательным оказание помощи в решении наиболее значимых вопросов и проблем преподавания русского языка как иностранного. Так, знакомство с имеющимися концепциями, моделями и подходами к филологическому образованию, современными технологиями обучения, методиками и способами организации занятий, методами оценивания образовательного результата привели нас к пониманию значимости методического наполнения разделов «Фонетика. Орфоэпия», корректировке заданий и применении русскоязычных интернет-ресурсов в образовательном процессе.

Безусловно, демонстрация навыков говорения – это способ иллюстрации профессионализма, к какой бы сфере деятельности ни принадлежал человек. Фонетико-орфоэпическая культура – яркая составляющая такого имиджа. Качество речи, сочетающее в себе и объединяющее ряд нормативных признаков, проявляется в фонетико-орфоэпическом ресурсе говорящего, а именно в звуковых, акцентных, ритмических, интонационных, лексико-фразеологических, морфологических, синтаксических нормированных единицах. «Умения воспринимать, воспроизводить, продуцировать, реализовывать в речи в соответствии с используемым фонетическим стилем

звуковые модификации и явления сверхсегментного уровня, адекватно интерпретировать и применять как вербальные, так и невербальные средства фонетической культуры речи: кинесику, проксемику, такесику, коммуникативно значимое молчание и т. д., и обеспечивающие реализацию коммуникативных и профессионально-коммуникативных задач, актуальных для участников межличностного общения в поликультурной и полилингвальной среде, – все это способствует правильности речи произносительной», – пишет Т. В. Шустикова [1, с. 376].

Обратимся к мотивационным характеристикам, которые стимулируют китайских стажеров работать над произносительной стороной речи. Сегодня четко определена линия изучения русского языка китайскими стажерами: профессионально-ориентированный уровень владения РКИ, подкрепленный способностью синхронного перевода, комментирования, коммуникативно-точного изложения материала. Как известно, в учебно-методической системе Китая много внимания уделяется творческому потенциалу студентов с помощью современных образовательных средств и эффективных методов, стимулирующих мыслительную активность. Выражение «потерять лицо» означает для современного молодого китайца очень многое. Так, высокие социальные требования, поддерживаемые обществом, потеря всей этой «статусности» по какой-либо причине означают для молодого

человека лишение профессиональной карьеры, потерю уважения со стороны окружающих его людей.

Построение занятий по обучению РКИ в китайской аудитории основывается на личностно-ориентированном подходе, позволяющем развивать творческие способности студентов и активизировать их мыслительную деятельность. В связи с тем, что китайские стажеры любят работать вместе, в группах, «в своей собственной среде», то компьютерная и аудиовизуальная техническая поддержка будет весьма полезна для обучения фонетике и орфоэпии в курсе РКИ. По результатам анкетирования трех групп стажеров из Китая нами определен ряд учебно-методических позиций, которые являются краеугольными при построении практического занятия или проведении тренинга. Остановимся на их характеристике. Во-первых, каждое занятие должно быть мотивированным, однако не путем создания прямых интересов или ссылок на практическую значимость в будущей жизни, а в основном тем, что данный учебный материал актуален, информативен, индивидуально-актуально запрошен студентами, направлен на решение проблем учебно-профессионального и профессионального общения. Во-вторых, коллективной формой обучения является тандемный метод. Организация занятий русской фонетикой и орфоэпией в группе китайских стажеров с носителями русского языка. Участвуя в занятиях, «носители» могут помочь китайским стажерам в выполнении различных задач. Например: китайские стажеры могут задавать интересные вопросы российским студентам. Если еще совпадают профессиональные интересы (педагоги, экономисты, музыканты и проч.), то общение с носителями языка поможет китайским студентам запомнить образцовую русскую речь, улучшить собственное произношение и стать эффективным способом преодоления языковых барьеров.

В связи с этим необходимо создать индивидуальные цели обучения для изучающих русский язык китайских стажеров, чтобы каждый имел свой индивидуальный опыт обучения. Такая модель обучения русскому языку, в частности фонетике и орфоэпии, способствует развитию индивидуальных навыков изучения русского языка как иностранного в процессе устранения коммуникативных барьеров и активизации способности к общению и усвоению важных знаний из нормативных языковых ресурсов. Как известно, фонетико-орфоэпические нормы определяют варианты правильного, образцового произношения и правильной постановки ударения. Китайских стажеров привлекает тот вид заданий на занятиях по русскому языку как иностранному, который активизирует их мышление и отличается от традиционных форм работы, нацеленных исключительно на поиск информации. Допустим, задача поиска интересной информации по данной теме для того, чтобы рассказать ее на занятии в группе. Это будет когнитивной мотивацией для студентов, и речь должна идти не о «принуждении» к активности, а о «побуждении» к ней: высказыванию, построенном индивидуально, с соблюдением норм современного русского литературного языка.

Материал должен быть изложен в доступной для аудитории форме, согласно уровню обученности, но не слишком сложным. Если учебно-научный материал не требует того, чтобы студенты с ним работали, он не будет удовлетворять потребности в развитии, не будет стимулировать формирование потребностей в новых знаниях. В таких речевых ситуациях стажер становится непосредственным участником образовательного процесса, в котором предпочтение отдается творчеству, конкуренции и способности обоснованно выражать и защищать свою точку зрения. Русский язык усваивается более успешно благодаря взаимодействию

стажеров и их влиянию друг на друга, их вовлечению в коммуникативную деятельность. Естественно, возникает необходимость осуществления контроля. С учетом полученных знаний стажеров формируются вопросники для приобретения и создания новых знаний в сети. И это, по результатам нашего констатирующего среза, способствует направлению деятельности китайских стажеров по самообразованию. Полный набор заданий, как соответствующая организационная деятельность учащихся, выражается в лингвистических и операциональных процедурах трудного роста, учитывающих последовательность формирования навыка. Мы говорим о сложной работе. Показательным примером здесь будет реализация задач, которые требуют абстрактного мышления и аналитических навыков. Учебная картина – это проекция знаний, навыков и умений по определенной теме, где самооценка знаний является объективной и может найти лидеров в обучении, – оценка знаний, навыков и умений, которая способствует стремлению стажеров к успеху.

Остановимся на содержательно-дидактическом анализе русскоязычных сайтов, которыми в учебно-образовательных целях пользуются китайские стажеры и студенты для овладения навыками фонетико-орфоэпического характера, формирующимися на этапах первичного усвоения русского языка. Однако, как показывает практика, совершенствуются такие навыки постоянно и систематически.

Китайский сайт «Русский язык» 沪江俄语, *Хуцзян*¹ и портал для изучения русского языка *俄语学习网*² предоставляют возможность китайцам, начинающим изучать русский язык, ознакомиться с фонетикой и графикой, посредством аудирования выучить русский алфавит.

Чтение небольших текстов (25–50 лексических единиц) сопровождается тренинговыми приемами по отработке произносительных навыков. Надо отметить, что разнообразная тематика представляет новости, русскую культуру, информационно-аналитические комментарии по экономике и географии и т. д. Следует отметить, что именно произносительные навыки можно сформировать на элементарном уровне, однако в последующем, несмотря на то, что представленная информация разнообразна, тренинговых приемов и заданий именно по отработке фонетики, орфоэпии почти нет. Записи в быстром темпе, часть слов и фраз создают омофонию, что затрудняет понимание и перевод для китайских стажеров. Российский сайт «Русский язык для всех»³ предлагает курсы русского языка для начинающих: алфавит, знакомство со словарями русского языка, сведения по грамматике, дидактические игры и т. д. Отметим, что самостоятельно, без корректировки и направлений преподавателя РКИ очень сложно усваивать фонетико-орфоэпический минимум и выполнять задания по обозначенному направлению.

«Успех +»⁴ – это онлайн-курс, который включает 78 уроков (примерно эквивалентно 300 часам) и обеспечивает обучение на начальном уровне в соответствии с требованиями русского языка как иностранного. Самостоятельное усвоение фонетики и орфоэпии не заложено в методический инструментарий обозначенных уроков. Материалы для первичного усвоения произносительных навыков носят «сквозной», «промежуточный» характер. Последующие занятия по аудированию не включают систематический тренинг и опору на речевую фонетико-орфоэпическую модель диктора. Такие компенсирующие элементы,

¹ <https://ru.hujiang.com/>

² <http://ru.tingroom.com/>

³ <http://www.russianforeveryone.com/>

⁴ <http://elementaryrussian.spbu.ru/>

как темп речи, логическое ударение не демонстрируются в речевом поле. Это создает естественные трудности для китайских стажеров при усвоении РКИ. Указывать на разграничения в понимании аудиоинформации сложно, требуется параллельная разъяснительная учебно-методическая поддержка со стороны преподавателя.

*Rustest online.ru*⁵. Этот веб-сайт в основном рекомендуется для студентов с определенным «фундаментом». В основном он предназначен для закрепления и укрепления базового русского языка (уровень владения русским языком А2–В1). Предлагается создателями сайта концентрация на склонении русских существительных, глаголах действия, временах русских глаголов, видах глаголов, сравнительных формах имен прилагательных и наречий и т. д. Тем не менее практико-ориентированная задача постановки фонетических и орфоэпических навыков не решена, что, безусловно, не способствует глубокому усвоению предъявляемого грамматического материала.

*Islcollective*⁶. Сайт для начинающих под руководством преподавателей русского языка как иностранного, содержащий множество материалов: текстов, презентаций, рисунков, видео и других форм, кроме упражнений по фонетике и орфоэпии. При анализе учебно-методических материалов сайта нами обнаружены единичные задания, типа «поговорим», и предлагается на основе рисунков составить тематические материалы. Название заданий «Интервью». Возникает вопрос, как без фонетического тренинга и речевой практики начинающий (уровень А1) может справиться с жанром интервью?!

Проведенный анализ различных сайтов демонстрирует необходимость создания узкоспецифического методико-

дидактического материала по усвоению китайскими стажерами фонетики и орфоэпии русского языка. Понятно, что возникающие проблемы с аудированием, пониманием текстов, речевых ситуаций и проч. базируются на слабой фонетико-орфоэпической базе обучаемых. Научно доказано, что аудирование для учащихся является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью [2, с. 237], которая связана с одновременным восприятием на слух языковых форм, пониманием и активной переработкой информации.

Предлагаем несколько заданий, позволяющих расширить работу по формированию фонетико-орфоэпических навыков. Убеждены, что разработанные нами учебно-дидактические материалы *дополняют лексико-грамматические блоки сайтов*. Приведем несколько примеров.

«Зеркала». Окружающие меня люди – мои зеркала. Они отражают особенности моей собственной личности, часто не осознаваемые мною. При этом я говорю сама себе: «Красивая, красивые, все красиво». «Добрая, добрые, добрейшие». Акцент на постановку и тренировку звука [Р].

«Выбор». Все происходящее в моей жизни есть результат моего собственного выбора. «Нет плохих и злых людей – есть несчастные». «Авторы и творцы своей судьбы – мы сами». Произносительная гимнастика позволяет отработать произношение глухих согласных [С, Т, Ц] в сочетании с гласными, также постановку [Р].

«Погрешность». Я могу ошибаться. Не всегда мое мнение или мои поступки другие люди должны считать правильными. «Реальный мир не только черное и белое, есть еще светло-серое и темно-белое». «Я не ИДЕАЛ, я просто хороший человек и имею право на ошибку».

⁵ <http://rustest-online.ru/>

⁶ <https://ru.islcollective.com/>

«Главное – суметь признать ее и вовремя исправить». Фразы, сложенные в семантические цепочки, позволяют проводить фонетический тренинг с постановкой темпа, паузирования, соблюдением акцентно-логических ударений и привлекают стажеров из Китая наполненным смыслом.

«*Зависимость*». «Мне никто ничего не должен. Я же смогу бескорыстно помочь всем, кому могу. Это для меня радость!». «Чтобы стать добрым, надо стать сильным. Чтобы стать сильным, надо поверить в то, что я все могу. А я верю!». «Но надо и уметь говорить: НЕТ!». Предложенный мини-текст насыщен сонорными звуками. При повторении у китайских стажеров возникают ассоциации добра. Они самостоятельно продолжают цепочку слов положительной коннотации.

«*Присутствие*». «Я живу настоящим, я НАСТОЯЩИЙ. Есть повод порадоваться!».

Произношение сочетания [ЯЩИ] формирует у китайских стажеров сравнительно-сопоставительный фонетический уровень звуков. Дело в том, что в китайской произносительной системе есть подобные сочетания, однако подъем языка, его продвинутость немного отличаются от русского варианта.

«*Оптимизм*». Пока мы ругаем жизнь, она проходит мимо. «Глаза видят, ноги ходят, уши слышат, сердце работает, Душа радуется. Мой фитнес – солнечное лето, луг и речка. Пока я двигаюсь, пока ветер овеивает кожу – я живу!!!». Произносительное правило обозначено в речевой модели, которую задает преподаватель: меняет акцент на словах. Темп произношения нарастает. В итоге предлагается произнести стажеру с тремя различными смысловыми выделениями по его усмотрению.

Таким образом, работа, проводимая по формированию навыков фонетико-орфоэпического плана, важна. На сайтах недостаточно полно показаны

возможности русской фонетической системы. Омофония не представлена даже на материале для уровня владения РКИ – С2.

Анализ учебно-дидактического материала убеждает, что «учебно-публичная речь (говоримая, не читаемая) не имеет возможности мысленно оценивать удачливость каждого слова, каждой фразы до их произнесения, не может исправить ошибку так, чтобы она полностью была устранена для слушателя» [3, с. 67].

Так, очевидным является тот факт, что использование интернет-ресурсов в процессе преподавания РКИ в России имеет целый ряд преимуществ:

- значительно повышается мотивация к обучению;
- воссоздается коммуникативная русскоязычная среда;
- развивается умение самостоятельно коммуницировать в процессе обучения;
- применяется индивидуальный подход к обучению языку.

При этом целесообразно выделить следующие основные области применения интернет-ресурсов, в частности:

- «доступ к информации и аутентичным материалам;
- реальная коммуникация;
- дистанционное обучение (актуальное в условиях пандемии)» [4, с. 43].

Бесспорно, интернет-ресурсы помогают преподавателю реализовать различные технологии в обучении РКИ. Многообразие форм интернет-ресурсов требует от участников процесса умелого пользования ими. Во-первых, нужно обладать умением применять программы в ходе обучения РКИ стажеров из КНР для работы в Интернете. Во-вторых, необходимо знание интернет-ресурсов, связанных с профессиональной педагогической деятельностью; знание о базовых поисковых системах и их специфике. В-третьих, уметь использовать в ходе обучения стажеров из КНР социальные сети, электронную почту, чаты/форумы;

выявлять информацию из сети, а также в случае необходимости видеоизменять ее при помощи текстового/графического редактора. В-четвертых, иметь навык использования методик, в рамках которых применяются интернет-ресурсы в преподавании; уметь вовлекать стажеров в форумы, дискуссии на профессиональных сайтах. Все это необходимо для наполнения блока фонетико-орфоэпического плана, который, как показал анализ, требует дополнения и расширения.

Ученые Би Цзивань и Чжан Дэсинь исследовали содержание культуроведческого аспекта в преподавании китайского языка как иностранного и пришли к следующим выводам: «...необходимо изучение и представление культурной основы лексики иностранного языка; рекомендуется выявлять культурные факторы в преподавании китайского языка как иностранного с точки зрения межкультурной коммуникации на основе принципа диалога культур» [5, с. 43]. Эти

выводы позволяют нам говорить о том, что при изучении русского языка китайскими стажерами следует обратить внимание на отбор лексических единиц, их культуроведческую ценность [6, с. 180]. Дело в том, что китайские стажеры мотивированно делают выбор в пользу изучения русского языка в будущей профессиональной деятельности – это их основной инструментарий. Конечно, человек-профессионал, плохо произносящий звуки и фразы, не вызывает доверия. Возникает недопонимание, различные двусмысленные ситуации и прочие проблемы, об этом скажем в следующей статье.

Считаем, что использование интернет-ресурсов в обучении русскому языку как иностранному стажеров из КНР сегодня является актуальным методическим кластером, требующим усовершенствования, новых структурно-методических решений применительно к разделам «Фонетика», «Орфоэпия» современного русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шустикова Т. В. Формирование русской фонетической культуры иностранного специалиста в системе российского высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 638 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Тарасова Е. Н. Когнитивно-компетентностный подход в методике обучения инофонон русскому языку как иностранному: моногр. М.: МИРЭА, 2021. 131 с.
4. Качемирова Д. А. Информационно-коммуникативные технологии в процессе формирования умений конструирования содержания обучения и методического инструментария у будущих преподавателей иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2020. № 5. С. 39–46.
5. 毕继万, 张德鑫. 对外汉语教学中语言文化研究的问题[J]. 语言文字应用, 1994 (02): 40 – 46. [Би Цзивань, Чжан Дэсинь. Проблемы изучения отношения языка и культуры в обучении китайскому языку как иностранному // Применение языка и символов, 1994 (02). С. 40–46.]
6. Фань Юаньюань, Тарасова Е. Н. Особенности работы с грамматическими омонимами на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Наука и школа. 2020. № 3. С. 179–185.

REFERENCES

1. Shustikova T. V. Formirovanie russkoy foneticheskoy kultury inostrannogo spetsialista v sisteme rossiyskogo vysshego obrazovaniya. *ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2010. 638 p.
2. Galskova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie*. Moscow: Akademiya, 2006. 336 p.

3. Tarasova E. N. *Kognitivno-kompetentnostny podkhod v metodike obucheniya inofonov russkomu yazyku kak inostrannomu: monogr.* Moscow: MIREA, 2021. 131 p.
4. Kachemirova D. A. Informatcionno-kommunikativnye tekhnologii v protsesse formirovaniya umeniy konstruirovaniya sodержaniya obucheniya i metodicheskogo instrumentariya u budushchikh prepodavateley inostrannykh yazykov. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2020, No. 5, pp. 39–46.
5. 毕继万, 张德鑫. 对外汉语教学中语言文化研究的问题[J]. 语言文字应用, 1994 (02): 40 – 46. [Bi Jiwan, Zhang Dexin. Problems of studying the relationship of language and culture in teaching Chinese as a foreign language. *Application of language and symbols.* 1994 (02), pp. 40–46.]
6. Fan Yuanyuan, Tarasova E. N. Osobennosti raboty s grammaticheskimi omonimami na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu v kitayskoy auditoria. *Nauka i shkola.* 2020, No. 3, pp. 179–185.

Цзян Юаньюань, аспирант кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет

e-mail: sofya.candy2017@yandex.ru

Jiang Yuanyuan, PhD post-graduate student, Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: sofya.candy2017@yandex.ru

Тарасова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет

e-mail: mitxt-rki@yandex.ru

Tarasova Elena N. ScD in Education, Professor, Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: mitxt-rki@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 06.05.2022

The article was received on 06.05.2022

УДК 376.3
ББК 74.5

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-189-195

СТИМУЛЯЦИЯ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 1 УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Л. Р. Давидович, А. Ю. Гусева

Аннотация. Значение эгоцентрической речи для дальнейшего речевого и умственного развития, формирования навыков регуляции поведения подчеркивается многими исследователями (Л. И. Божович, Л. Берк, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, М. А. Опалева, Ж. Пиаже и др.). У дошкольников с речевыми нарушениями наблюдается недостаточность этапа эгоцентрической речи, что выражается в трудностях построения связных высказываний, овладения письменной речью и проблемах с поведением. Воздействии на протекание данного этапа является важной задачей при оказании комплексной помощи детям с нарушением речевого развития. Анализ психолого-педагогической литературы демонстрирует недостаточную разработанность вопроса стимулирования формирования эгоцентрической речи у дошкольников с речевыми трудностями, что указывает на необходимость поиска способов коррекционного воздействия. Целью данного исследования является разработка педагогических условий и методов поддержки этапа эгоцентрической речи в домашней среде в естественных условиях. В статье приводятся данные различных исследований по проблеме развития эгоцентрической речи и представлены рекомендации по стимулированию этапа эгоцентрической речи. Представленные в статье материалы имеют практическую значимость для родителей, воспитателей, педагогов и логопедов в работе с дошкольниками с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: эгоцентрическая речь, коррекционное воздействие на этап эгоцентрической речи, развитие речи, речевые нарушения, воспитание ребенка с речевыми нарушениями, помощь семье, младшие дошкольники с речевыми нарушениями.

Для цитирования: Давидович Л. Р., Гусева А. Ю. Стимуляция эгоцентрической речи у дошкольников 1 уровня речевого развития в условиях семьи // Наука и школа. 2022. № 6. С. 189–195. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-189-195.

© Давидович Л. Р., Гусева А. Ю., 2022



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

STIMULATION OF EGOCENTRIC SPEECH IN PRESCHOOLERS OF THE 1ST LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT IN FAMILY CONDITIONS**L. R. Davidovich, A. Yu. Guseva**

Abstract. *The importance of egocentric speech for further speech and mental development, the formation of behavioral regulation skills is emphasized by many researchers (L. I. Bozhovich, L. Berk, L. S. Vygotsky, A. R. Luria, M. A. Opaleva, J. Piaget and etc.). In preschoolers with speech disorders, an insufficiency of the egocentric speech stage is observed, which is expressed in the difficulties of constructing coherent statements, mastering written speech and behavioral problems. Influencing the course of this stage is an important task in providing comprehensive assistance to children with speech impairments. The analysis of psychological and pedagogical literature demonstrates the insufficient elaboration of the issue of stimulating the formation of egocentric speech in preschoolers with speech difficulties, which indicates the need to search for ways of corrective influence. The purpose of this study is to develop pedagogical conditions and methods for supporting the stage of egocentric speech in the home environment in natural conditions. The article provides data from various studies on the development of egocentric speech and presents recommendations for stimulating the stage of egocentric speech. The materials presented in the article are of practical importance for parents, educators, teachers and speech therapists in working with preschoolers with speech disorders.*

Keywords: *egocentric speech, corrective influence on the stage of egocentric speech, speech development, speech disorders, raising a child with speech disorders, helping the family, younger preschoolers with speech disorders.*

Cite as: Davidovich L. R., Guseva A. Yu. Stimulation of egocentric speech in preschoolers of the 1st level of speech development in family conditions. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 189–195. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-189-195.

Стимуляция эгоцентрической речи способствует дальнейшему формированию связной речи и развивает игровую деятельность дошкольника, которая у детей с тяжелыми нарушениями речи самостоятельно не формируется. Комментирование детьми раннего дошкольного возраста своих действий на этапе манипуляций постепенно переходит в эгоцентрические монологи, сопровождающие сюжетные и режиссерские игры в более старшем возрасте.

В культурно-исторической концепции «речь для себя» рассматривается как этап развития внутренней речи: по мере своего развития эгоцентрическая речь

становится все менее развернутой, сокращается, становится шепотной и совсем исчезает, превращаясь во внутреннюю речь [1]. Только после вращивания эгоцентрической речи, перехода ее во внутренний план, становится возможным обратное «развертывание» ее во внешнюю речь в виде связного высказывания [2]. Функция программирования речевого высказывания, протекающая во внутренней речи, имеет значение для дальнейшего развития устной и письменной речи и выражается в возможности связного изложения мыслей.

Этап эгоцентрической речи, являясь важным звеном в процессе образования

внутренней речи, влияет на становление форм мышления [3].

Эгоцентрическая речь, выполняя планирующую функцию, оказывает влияние на поведение, в том числе соблюдение правил, эмоциональное состояние ребенка и его социализацию [4].

Таким образом, этап эгоцентрической речи влияет на дальнейшее развитие мыслительной и речевой деятельности и способствует успешной социализации ребенка.

Исследователи подчеркивают недостаточность этапа эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями: 87% старших дошкольников с ОНР 2-го и 3-го уровней не сопровождают свою деятельность речью [5]. У данной категории детей планирующая функция эгоцентрической речи не формируется: она не способна регулировать их деятельность и практически не улучшает выполнение ими предлагаемых заданий. Это сказывается на развитии связной речи, овладении письменной речью, выражается в проблемах мыслительной деятельности и поведения.

Поиск путей стимулирования эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями с целью полноценного протекания этого этапа является актуальной задачей.

Выделяется 4 уровня эгоцентрической речи (Л. Колберг):

Уровень 1 – досоциальная самостимулирующая речь (повторение слов, звуков, игра слов).

Уровень 2 – внешне направленная эгоцентрическая речь (описание собственных действий, замечания окружающим объектам).

Уровень 3 – внутренне направленная эгоцентрическая речь (вопросы и ответы, направленные на самого себя, регулирующие высказывания).

Уровень 4 – внешнее проявление внутренней речи (шепот).

Развитие эгоцентрической речи происходит последовательно от одного уровня

к другому и к школьному возрасту она «сворачивается», переходя во внутреннюю речь. В моменты затруднений в процессе выполнения заданий у младших школьников наблюдается шепотная эгоцентрическая речь (4-й уровень).

Однако эгоцентрическая речь детей с ОНР долгое время остается на 1-м уровне своего развития. У ребенка без речевых нарушений к 4 годам «речь для себя» переходит на 2-й уровень (внешне направленная эгоцентрическая речь – описание собственных действий, замечания окружающим объектам). У детей 3–4 лет с ОНР (I) она представлена в основном досоциальной, самостимулирующей речью [6]. Стимулирующее воздействие на развитие эгоцентрической речи должно быть направлено на переход с 1-го на 2-й уровень: от не связанных с деятельностью эхоталий и реплик к сопровождению действий речью. Такое воздействие целесообразно проводить в процессе любой деятельности (игра, конструирование, рисование, прогулка, купание и т. д.) в естественных условиях.

Эгоцентрические монологи наблюдаются у детей в комфортном, расслабленном, раскрепощенном состоянии [7]. По нашим данным, полученным в результате наблюдений за детьми в процессе свободной деятельности и игр в естественной среде (дома, на прогулке), количество эгоцентрических высказываний больше в домашней среде, чем в свободной деятельности в игровой комнате детского центра [6]. В связи с этим среди остальных мероприятий по поддержке этапа эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями одно из важнейших условий – организация стимулирующего воздействия на этот этап в условиях семьи.

Выделяют следующие типы эгоцентрической речи: повторы (эхоталии), монолог и коллективный монолог (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, В. А. Локалов и др.). На этапе повторов ребенок повторяет за взрослым слова и

словесные конструкции случайно, ни к кому не обращаясь. Это соответствует 1-му уровню развития эгоцентрической речи (по Л. Колберг). Эгоцентрические монологи соответствуют 2-му уровню развития эгоцентрической речи - они сопровождают детскую деятельность и представлены описаниями собственных действий, замечаниями окружающим объектам. Развитие монолога как типа эгоцентрической речи связано с высказываниями взрослых, которые ребенок ежедневно слышит в различных жизненных ситуациях (просьбы, комментарии, указания и т. д.) [8]. При этом высказывание взрослого и конкретная ситуация выступают в сознании ребенка как неотъемлемые компоненты. В этом случае ребенок повторяет те или иные слова не только из-за их новизны (как при эхоталии), но по причине важности ситуации, к которой эти слова «привязаны». Возникают ситуационные связи между словами и действиями, при этом ребенок, совершая какое-либо действие, дополняет его словом [8]. Подобное сопровождение ребенком своих действий напоминает разговор матери с младенцем, когда при выполнении режимных моментов (кормление, купание, одевание, массаж) она подробно проговаривает все совершаемые действия вслух. Значительная часть подобных реплик матери носит характер описания или планирования. В отличие от монологов ребенка, такая речь матери не выполняет цель планирования действий, а служит способом заполнить коммуникативное пространство между ней и ребенком. Однако, отмечает М. А. Опалева, младенец не понимает информативного содержания подобной речи матери и, таким образом, является квазиадресатом [9, с. 83]. Таким образом, возникает предположение, что проявление эгоцентрической речи может быть частично обусловлено описанной выше манерой общения близкого взрослого с ребенком.

Одним из способов воздействия на этап эгоцентрической речи является

развитие сюжетной игры. В одном из исследований изучалась взаимосвязь в развитии сюжетной игры и эгоцентрической речи [10]. В рамках исследования было организовано наблюдение за дошкольниками 3–5 лет в процессе свободной деятельности в двух учреждениях: обычный детский сад и Монтессори-сад. В первом учреждении среда была организована так, чтобы поддерживать сюжетную игру детей: реквизит для ролевых игр, центры для игры (строительные блоки, игровой домик и т. д.); воспитатели в этом учреждении поддерживали желание детей играть в сюжетные игры. Во втором учреждении воспитатели поддерживали реалистичные действия с предметами и самостоятельные игры в «рабочих» зонах, в которых были различные головоломки, буквы для начертания, зона для игры с водой, рисования, книги с картинками и т. д. Когда дети увлекались сюжетной игрой, воспитатели стремились вернуть их к занятиям в рабочих зонах. Данные, полученные в результате наблюдений, свидетельствуют о том, что большее количество эгоцентрических высказываний приходится на сюжетные игры. Кроме того, авторы отмечают, что эгоцентрическая речь, которая сопровождает детскую сюжетно-ролевую игру, не уменьшается к 6 годам. Устойчивый высокий уровень эгоцентрической речи во время игр объясняется тем, что дети постоянно ставят перед собой различные задачи, усложняющиеся и требующие решения, которые они находят с помощью эгоцентрических монологов.

Исследователи подчеркивают важность правильно организованной игровой среды для стимулирования речевой и интеллектуальной активности. В. А. Локалов отмечал, что в эгоцентрических монологах, сопровождающих детские игры, ребенок обозначает предметы так, как ему нужно для данной игры (предметы-заместители). Чем меньше в распоряжении ребенка реалистичных

игрушек, тем больше возможностей для решения различных задач с помощью эгоцентрической речи.

Влияние на развитие планирующей функции речи оказывают и способы взаимодействия близких взрослых с ребенком. Стиль воспитания, основанный на доверии и сотрудничестве, предполагающий вовлечение родителями своих детей в ситуации совместного решения задач и использование недирективных вариантов помощи (наводящие вопросы, адекватная сложность задачи для ребенка, словесная поддержка и т. д.) является благоприятным для развития эгоцентрической речи дошкольниками [4].

В психолого-педагогической литературе накоплен богатый материал по значению, описанию, функциям и анализу эгоцентрических высказываний, что позволило наметить основные направления работы по стимулированию этапа эгоцентрической речи у дошкольников с речевыми нарушениями. Наблюдения за детьми и анализ видеоматериалов, регистрирующих эгоцентрическую речь детей в естественных условиях, сделало возможным дополнить эти рекомендации. Выборка состояла из 40 детей младшего и среднего дошкольного возраста, из них 18 детей 3–5 лет с нормальным речевым развитием и 22 дошкольника 3–5 лет с общим недоразвитием речи (13 детей с ОНР I уровня и 9 детей с ОНР II уровня).

Условия по стимулированию этапа эгоцентрической речи у младших дошкольников с речевыми нарушениями:

- Развитие монологов как внешне направленной эгоцентрической речи (описание собственных действий, замечания окружающим объектам) связано с аналогичными высказываниями взрослых. В связи с этим взрослым необходимо при взаимодействии с ребенком «имитировать эгоцентрическую речь» – комментировать свои действия вслух, сопровождать каждое свое действие словом. При этом необходимо учитывать следующие

рекомендации: говорить короткими фразами, повторяя их в разных вариантах; говорить медленно, четко, чтобы дети успели осознать то, о чем говорится; сопровождать рассказ показом того, о чем говорится. *Например:* во время игры в песочнице взрослый показывает действия и комментирует (насыпаю, полное ведерко, переворачиваю, стучу и т. д.); во время совместной уборки со стола дома (убираю тарелки, вилки, беру тряпку, вытираю, выжимаю и т. д.).

- Для возникновения комментирования ребенком своей деятельности взрослый может «озвучивать» действия ребенка. При этом необходимо использовать глаголы не в повелительном наклонении (нажми, стучи, тяни и т. д.), а в инфинитиве (нажать, поставить и т. д.), или от первого лица (налью, рисую и т. д.). Из общего числа детей с ОНР экспериментальной группы 69% детей с ОНР (I) и 77% с ОНР (II) подключались к комментированию вслед за взрослым, который применял стратегию «озвучивания». Так, взрослый, присоединяясь к деятельности ребенка с помощью «озвучивания» его действий, стимулирует возникновение и использование эгоцентрической речи самим ребенком. *Например:* во время купания ребенок играет с водой, а взрослый озвучивает его действия (наливаю, много воды, выливаю, пустое ведро и т. д.).

- Анализируя поведение детей в процессе игровой деятельности, мы выявили, что ребенок, который активно использует эгоцентрическую речь, сопровождая ею свою игру, привлекает внимание других детей. При этом чаще всего другие дети присоединяются к его деятельности и вслед за ним начинают сопровождать свои действия эгоцентрическими высказываниями. Взаимодействие и совместная игра со сверстниками без речевых нарушений будет способствовать развитию эгоцентрической речи.

- Учитывая значимость сюжетных игр для формирования эгоцентрической

речи, необходимо создавать условия для развития сюжетной игры у дошкольников с речевыми нарушениями: время и место для игр, совместные игры взрослого с ребенком, показ игровых действий и т. д.

- Родителям необходимо показывать примеры использования предметов-заместителей в процессе игры с ребенком. Для детей с речевыми трудностями необходимо вводить использование предметов-заместителей только в процессе простых, знакомых сюжетов. *Например:* предложить «помыть» руки кукле, используя камешек вместо мыла, при этом взрослый должен пояснять: «Катя хочет помыть руки. Вот мыло (показывает камешек). Моет...».

- В процессе игр и выполнения различных задач (игры-головоломки, действия с предметами, выполнение

бытовых действий и т. д.) взрослому необходимо избегать директивных указаний, а помогать дошкольнику следует с помощью наводящих вопросов [11].

Приведенные рекомендации по взаимодействию взрослых с ребенком будут способствовать поддержке и развитию этапа эгоцентрической речи. Данные рекомендации будут полезны логопедам, дефектологам, воспитателям и родителям детей раннего возраста и младших дошкольников с нарушением речевого развития. Создание педагогических условий, благоприятных для развития эгоцентрической речи, в домашней среде и поддержка этапа эгоцентрической речи в повседневной жизни во всех видах деятельности ребенка (во время прогулки, режимных моментов, игр, купания, одевания и т. д.) является одним из условий полноценного его протекания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. СПб.: Питер, 2017. 432 с.
2. *Соколов А. Н.* Внутренняя речь и мышление: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1967. 38 с.
3. *Божович Л. И.* Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 65–76.
4. *Winsler A., Diaz R. M., McCarthy E. M. [et al.]* Mother-child interaction, private speech, and task performance in preschool children with behavior problems // *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1999. Vol. 40. P. 891–904.
5. *Занунди А. А.* Роль изобразительной деятельности в развитии функций речи у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 261 с.
6. *Гусева А. Ю.* Дискуссионные вопросы развития эгоцентрической речи у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития // *Вестн. Московского городского пед. ун-та. Сер.: Педагогика и психология*. 2022. № 16 (1). С. 183–197.
7. *Елисеева М. Б.* От 2 до 5: речь «для других» и речь «для себя» (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) // *Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике*. 2001. № 2. С. 59–76.
8. *Локалов В. А.* Развитие мышления, речи и высших психических функций. СПб.: Университет ИТМО, 2020. 80 с.
9. *Опалева М. А.* Эгоцентрическая речь в диалогах детей дошкольного возраста // *Вестник РГГУ*. 2010. № 9. С. 75–86.
10. *Krafft K. C., Berk L. E.* Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation // *Department of Psychology*. 1998. Vol. 13, Iss. 4. P. 637–658.
11. *Давидович Л. Р., Резниченко Т. С., Антипова Ж. В.* Логопедия. Семейное воспитание детей с нарушениями в развитии. М.: МПСУ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2014. 216 с.

REFERENCES

1. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech*. St. Petersburg: Piter, 2017. 432 p.
2. Sokolov A. N. *Vnutrennyaya rech i myshlenie*. Extended abstract of ScD dissertation (Education). Moscow, 1967. 38 p.
3. Bozhovich L. I. Rech i prakticheskaya intellektualnaya deyatelnost rebenka (eksperimentalno-teoreticheskoe issledovanie). *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*. 2006, No. 1, pp. 65–76.
4. Winsler A., Diaz R. M., McCarthy E. M. et al. Mother-child interaction, private speech, and task performance in preschool children with behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1999, Vol. 40, pp. 891–904.
5. Zapunidi A. A. Rol izobrazitelnoy deyatelnosti v razvitiy funktsiy rechi u detey doshkolnogo vozrasta. *PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, 2013. 261 p.
6. Guseva A. Yu. Diskussionnye voprosy razvitiya egotsentricheskoy rechi u detey doshkolnogo vozrasta s narusheniem rechevogo razvitiya. *Vestn. Moskovskogo gorodskogo ped. un-ta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya*. 2022, No. 16 (1), pp. 183–197.
7. Eliseeva M. B. Ot 2 do 5: rech „dlya drugikh” i rech „dlya sebya” (k voprosu ob egotsentricheskoy rechi rebenka). *Rebenok kak partner v dialoge: Trudy postoyanno deystvuyushchego seminaru po ontolingvistike*. 2001, No. 2, pp. 59–76.
8. Lokalov V. A. *Razvitie myshleniya, rechi i vysshikh psikhicheskikh funktsiy*. St. Petersburg: Universitet ITMO, 2020. 80 p.
9. Opaleva M. A. Egotsentricheskaya rech v dialogakh detey doshkolnogo vozrasta. *Vestnik RGGU*. 2010, No. 9, pp. 75–86.
10. Krafft K. C., Berk L. E. Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Department of Psychology*. 1998, Vol. 13, Iss. 4, pp. 637–658.
11. Davidovich L. R., Reznichenko T. S., Antipova Zh. V. *Logopediya. Semeynoe vospitanie detey s narusheniyami v razvitiy*. Moscow: MPSU: Izd-vo NPO “MODEK”, 2014. 216 p.

Давидович Людмила Рафаиловна, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра дошкольной дефектологии, Московский педагогический государственный университет
e-mail: Lrd81@yandex.ru

Davidovich Lyudmila R., PhD in Education, Full Professor, Preschool Defectology Department, Moscow Pedagogical State University
e-mail: Lrd81@yandex.ru

Гусева Алла Юрьевна, аспирант кафедры дошкольной дефектологии, Московский педагогический государственный университет
e-mail: allabramova@rambler.ru

Guseva Alla Yu., PhD post-graduate student, Preschool Defectology Department, Moscow Pedagogical State University
e-mail: allabramova@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 14.05.2022
The article was received on 14.05.2022

УДК 378.4
ББК 74.48+88

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-196-204

ИЗУЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

А. Ю. Есенова

Аннотация. В психолого-педагогических работах актуальным для практического изучения выступает вопрос о роли и значении рефлексивности в процессе формирования комплекса профессионально значимых качеств студентов-юристов. Умение рефлексировать как основа для построения траектории саморазвития в новых образовательных стандартах юридических специальностей включено в перечень универсальных компетенций, обязательных для овладения обучающимися в высшей школе. Поэтому основной целью исследования выступило изучение параметров рефлексивности студентов-юристов в контексте профессионально-личностного становления во время обучения в вузе. В статье проанализировано место и роль рефлексии в разных подструктурах профессиональной деятельности юриста; обсуждаются результаты психодиагностических замеров общего уровня рефлексивности и таких парциальных шкал, как ретроспективная, ситуативная и перспективная рефлексия, особенностей саморегуляции студентов-юристов. На основе полученных результатов, понимая рефлексю в качестве инструментального средства организации учебной деятельности будущих юристов, обоснована необходимость усовершенствования системы профессиональной подготовки через внедрение рефлексивных методов в учебно-воспитательную деятельность.

Ключевые слова: профессионально-личностное становление, рефлексия, рефлексивность, саморегуляция, рефлексивные методы, студент-юрист.

Для цитирования: Есенова А. Ю. Изучение рефлексивности будущих юристов в контексте профессионально-личностного становления // Наука и школа. 2022. № 6. С. 196–204. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-196-204.

© Есенова А. Ю., 2022



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

**STUDYING THE REFLEXIVITY OF FUTURE LAWYERS
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT****A. Yu. Esenova**

Abstract. *In psychological and pedagogical research, the question of the role of the reflexivity of law students in the process of forming a complex of professionally significant qualities during their studies at a university is topical. The ability to reflect as a basis for building a trajectory of self-development in the new educational standards of legal specialties is included in the list of universal competencies that are mandatory for students to master in higher education. Therefore, the main goal of the study was to analyze the parameters of the reflexivity of law students in the context of professional and personal development. The article analyzes the place and role of reflection in various substructures of a lawyer's professional activity; the results of psychodiagnostic measurements of the general level of reflexivity and such partial scales as retrospective, situational and prospective reflection, features of self-regulation of law students are discussed. On the basis of the obtained results, understanding reflection as a tool for organizing the educational activities of future lawyers, the need to improve the system of professional training through the introduction of reflexive methods in educational activities is substantiated.*

Keywords: *professional and personal development, reflection, reflexivity, self-regulation, reflexive methods, law student.*

Cite as: Esenova A. Yu. Studying the reflexivity of future lawyers in the context of professional and personal development. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 196–204. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-196-204.

Постановка проблемы. В условиях динамичных социально-правовых реалий в республике профессиональная деятельность юриста отличается высокой сложностью и многогранностью, поэтому рынок труда нуждается в компетентных специалистах, хорошо разбирающихся не только в «классике правового жанра», но и в новейших информационных, социально-психологических технологиях. Быстро меняющаяся экономическая ситуация приводит к необходимости быстрой переквалификации, получения новых навыков, поэтому специалист должен быть разносторонне образован и не ограничиваться своей узкой специализацией. По этим причинам подготовительный этап становления личности юриста, приходящийся на время обучения в вузе, имеет особое значение. В ходе этой подготовки закладываются

основы, прежде всего, будущей личности профессионала с таким комплексом профессионально-значимых качеств, которые будут транслироваться на протяжении дальнейшего профессионального пути.

Примечательно, что ассортимент данных качеств постоянно претерпевает изменения, при этом являясь ядром всего профессионально-личностного становления. Еще некоторое время назад юристу достаточно было просто обладать хорошим запасом академических знаний, то сейчас, наряду с профессиональной компетентностью, важно быть жизнестойким, гибким, осведомленным в системе разноректорной коммуникации, рефлексивно осмысливать себя и свою деятельность.

Следовательно, постоянное изучение того особого склада психологических качеств и особенностей, делающих

студента полноценным специалистом, выступает одним из актуальных вопросов качества всего юридического образования. И это в первую очередь результаты воспитания личности юриста, его умения рефлексировать свое состояние, поступки, деятельность. Без понимания способов своего учения и механизмов познания обучающийся, а в дальнейшем специалист-юрист, просто не сможет интериоризировать те знания, которые добыл. Рефлексия же помогает сформулировать получаемые результаты, наметить цели дальнейшего образовательного, профессионального пути. Примечательно, что умение рефлексировать как основа для построения траектории саморазвития в новых образовательных стандартах юридических специальностей включено в перечень универсальных компетенций, обязательных для овладения обучающимися в высшей школе [1].

Анализ актуальных исследований.

При оценке эффективности процесса становления будущих юристов важно исходить из конкретных вполне измеримых показателей и критериев.

Так, существует традиция осуществлять такую оценку через формальные критерии (диплом специалиста, сертификаты повышения квалификации, должность) и неформальные (профессиональное мышление, умение применять нестандартные средства для решения задач, востребованность труда).

Как отмечает И. С. Мещерякова, основной результат профессионального становления возможно через рассмотрение сформированности профессионально-значимых качеств юриста и различия ее уровней (низкий, средний, высокий).

В то же время распространена тенденция оценивать уровень профессионализма уже состоявшихся юристов через группы таких показателей, как профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность, профессиональная зрелость, отражающих ценностно-смысловую систему личности [2].

В своей концептуальной модели В. Н. Фомин, И. А. Гладкова понимают становление специалиста как разновидность комплексной социально-психологической активности индивида, служащей первой многоэтапной стадией процесса его профессионального развития, протекающего в гетерогенной социально и профессионально формирующей среде, основным движущим механизмом которой служит актуализация профессионально-личностного потенциала индивида. Предложено оценивать результативность профессионально-личностного становления через «контрольные точки», «зоны», связанные с его этапностью, понятием профессионально-личностного потенциала [3].

Как указывают К. А. Абульханова-Славская, Е. А. Климов, Л. М. Митина, этап профессионального становления будущего специалиста сопровождается существенными изменениями структуры профессионального сознания субъекта деятельности, внутри которой особое место занимает такой психологический феномен, как рефлексия [4]. Как пишет С. Л. Рубинштейн, рефлексия выступает не только как способность произвольного обращения человеком сознания на самого себя, но и признается важнейшей составляющей в развитии деятельности и личности [5].

Рефлексивными по сути являются профессиональная Я-концепция, навыки саморегуляция, самоорганизации деятельности, субъектность и резильентность (жизнестойкость) личности. По сути, рефлексия является важным механизмом профессионального сознания, по степени овладения которым можно определять и уровень развития профессионализма юриста как субъекта деятельности.

Как представлены рефлексивные способности в основных подструктурах деятельности юриста?

Как отмечает А. М. Столяренко, юрист в своей деятельности широко использует рефлексивные навыки [6]. Например,

в познавательного-прогностической (когнитивной) подструктуре юрист рефлексировать при построении мысленных моделей поведения различных участников в ходе прошедшего познаваемого события; конфликтном взаимодействии с подследственным; прогнозировании поведения участников процесса в ходе предполагаемых процессуальных действий; в ходе планировании собственной познавательной активности. Рефлексивное мышление юриста обеспечивает решение наиболее сложных в интеллектуальном отношении профессиональных задач.

В подструктуре коммуникативной деятельности профессиональная рефлексия актуализируется при оценке эффективности служебно-делового общения; разработке системы воздействия на отдельных участников, являющихся источниками получения необходимой информации; особенностей профессионального общения с коллегами, подчиненными, руководством.

В организационно-воспитательной подструктуре юрист прибегает к рефлексированию при разработке системы воздействия в целях перевоспитания лиц, совершивших правонарушения. При этом важно понимать, что практическое использование рефлексивного мышления в деятельности юриста с учетом определенной сложности этого профессионально-психологического действия предполагает владение рефлексивной техникой, соответствующими приемами самонаблюдения.

Таким образом, рефлексивные способности юрист применяет во всех подструктурах своей профессиональной деятельности, что актуализирует необходимость повышенного внимания к ним и их системному целенаправленному формированию в период профессиональной подготовки. Такой педагогически управляемый процесс поэтапного культурного профессионального восхождения юриста, Д. Ф. Ильясовым был определен как принцип регулируемого эволюционирования [7].

Цель данной статьи – изучить параметры рефлексивности студентов-юристов в контексте профессионально-личностного становления.

Изложение основного материала.

При всей многозначности рефлексивного феномена, при подготовке юристов чаще всего рефлексии рассматривают как индивидуально – психологический процесс – самопознание, самосознание человека и социально-психологический процесс – постановка себя на место другого человека и размышление за другое лицо [6]. В первом случае владение рефлексией – это повышенный самоконтроль, продуманное принятие решений, понимание своих личных возможностей. Кроме того, в данном случае рефлексия выступает критерием субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм, правил, управлять деятельностью. Во втором же – это постановка себя на место другого человека и размышление за другое лицо.

Особое значение имеет связь рефлексии с механизмами саморегуляции адаптации и личностного развития. Так, на тесную взаимосвязь рефлексии и состояния студентов в процессе учебной деятельности указывает А. О. Прохоров: «...рефлексия “включена” как центральное, основное звено в регуляторный процесс, как самодетерминирующее и саморегулирующее начало регуляторных действий субъекта. Благодаря рефлексии осуществляются осознание, оценка и сличение актуального состояния с первоначальным и, соответственно, в случае необходимости субъектом вносятся коррекция в применяемые способы и приемы регуляции. Рефлексия есть не только некий результат, но и процесс, который связан с внутренними преобразованиями, а именно с переосмыслением оснований своего мышления и особенностей психического состояния...» [8, с. 83].

Поэтому вполне обоснованно исследовать рефлексивность студентов-юристов в комплексе с основными

регуляторными процессами, регуляторно-личностными свойствами, проявляющимися в особенностях целеполагания, удержания целей, уровня осознанности планирования своей деятельности.

Рефлексивная деятельность как особый вид когнитивной активности, ее особенности в образовательной деятельности содержательно освещены в работах А. В. Брушлинского, В. В. Котенко, С. И. Заир-Бека, В. А. Далингера, В. В. Тягуненко, Л. П. Берестовской, А. М. Берестовского и др.) [9]. В них подчеркивается, что сама рефлексивная деятельность обучающихся направлена на осмысление, переосмысление ими тех или иных содержаний своего индивидуального сознания, обеспечивает им успешное осуществление учебной деятельности, раскрыты возможности применения разных форм и методов развития рефлексивного компонента в учебно-профессиональной деятельности.

Так, И. Я. Лернер рассматривает рефлексивную как психологический механизм развития мышления в образовательном процессе в двух аспектах – онтологическом, относящемся к содержанию предметных знаний, и психологическом, обращенном к субъекту деятельности и самой деятельности. Иначе говоря, при осмыслении собственной активности обучающийся имеет возможность отследить не только сам продукт деятельности, но и ее структуру, которая привела к их созданию. Образовательная рефлексия подразумевает способность анализировать результаты своей деятельности, устанавливать границы своей деятельности в процессе решения учебных задач, профессионально-ориентированных ситуаций.

По мнению А. А. Реана, рефлексия тесно включена в учебную деятельность, с одной стороны, выступая итогом образования, а с другой – началом для формирования новых смыслов и целей. Она оказывает существенное влияние на функционирование когнитивно-

мотивационной, эмоционально-волевой сфер субъекта учебной деятельности.

Как указывает А. Г. Терещенко, рефлексия выступает существенным фактором повышения эффективности деятельности юристов, которая зависит от качества и глубины процессов самопознания, саморегуляции, что связано с системой применения рефлексивных методов в образовательном процессе [10].

Таким образом, рефлексию следует рассматривать в качестве полипроцессуального образования, интегрирующего в себе когнитивные, коммуникативные, регулятивные составляющие и оказывающую значительно влияние на успешность профессионального образования.

Для эмпирической оценки выраженности особенностей рефлексивности у студентов-юристов были отобраны методы и методики, определяющие общий уровень рефлексивности и параметры стилевой саморегуляции личности.

В выборочную совокупность вошли 57 студентов-юристов (67% – девушки, 33% – юноши) начальных курсов обучения бакалавриата (очная форма обучения), средний возраст которых составил 20,8 лет.

Для анализа уровня рефлексивности студентов-юристов была использована компактная психодиагностическая методика «Определение уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой (2006). Данная методика позволила установить общий уровень рефлексии, ее векторную направленность на прошлое, настоящее и будущее время (когнитивная составляющая), а также особенности ее репрезентации в общении и взаимодействии с другими людьми (коммуникативная составляющая).

На основе количественной обработки результатов можно констатировать у студентов-юристов общий низкий уровень рефлексивности ($M = 113,34$; $\sigma = 16,61$), средние уровни ретроспективной рефлексии ($M = 34,22$; $\sigma = 5,03$), рефлексии общения и взаимодействия с другими

людьми ($M = 36,03$; $\sigma = 5,95$) и выше среднего показатель рефлексии в рассмотрении будущей своей деятельности ($M = 40,02$; $\sigma = 6,56$). Менее выраженным оказался параметр рефлексии настоящей деятельности ($M = 33,71$; $\sigma = 5,03$).

В ходе качественного анализа результатов выяснилось, что:

- студенты-юристы не склонны к систематическому и осознанному фиксации состояния своего развития, саморазвития. Не задаваясь вопросом поиска причин наличного положения дел, испытуемые не могут качественно оценить результат своей произвольной активности с последующим ее переосмыслением; характер протекания рефлексивных процессов можно обозначить как стихийный, неорганизованный, поэтому результаты рефлексии могут быть случайны и не соответствовать реальным условиям ситуации.

- студенты-юристы могут анализировать уже выполненную в прошлом деятельность (например, учебную), свершившиеся события. В содержательном смысле это причины и мотивы поведения, возможные неудачи, успехи в обучающей деятельности, жизни и др.

- в области коммуникации и общения испытуемые показывают неплохие умения ставить себя на место собеседника, и сообразно этому прогнозировать линию своего поведения в перспективе. Однако в конфликтных ситуациях (особенно учебно-профессиональной направленности) могут испытывать затруднения, нуждаются в помощи.

- в отношении предвидения возможных результатов действий и оценки своих возможностей студенты-юристы отличаются осведомленностью и могут прогнозировать возможные риски, связанные с будущим своим поведением.

- важно, что, обладая способностями анализировать себя в прошлом, оценивать произошедшие события, с одной стороны, и обладая неплохими

рефлексивными способностями относительно будущего — с другой, студенты-юристы «теряются» в рефлексии своих настоящих поступков, деятельности. Не тратя время на обдумывание своей текущей деятельности, опыта, студенты рефлексивно, но поверхностно анализируют информацию, осуществляя это под воздействием обстоятельств или других людей. Иначе говоря, испытуемые оказываются слабо включенными в настоящую ситуацию, как бы «за кадром» для них остается анализ происходящего и осмысление элементов этого анализа, степень развернутости процессов при принятии решений.

Важно отметить, что рефлексия настоящей деятельности во многом обеспечивает самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, способность субъекта к соотносению своих действий и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Учитывая, что индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень развитости общей саморегуляции выступает регуляторной предпосылкой успешности овладения новыми, в том числе профессиональными видами деятельности, для выявления общих тенденций у студентов-юристов была использована методика «Стилевая саморегуляция поведения человека» (ССП-98) (В. И. Моросанова, Е. М. Коноз)

Анализируя средние значения по основным шкалам методики, мы видим, что большинство показателей находятся в пределах нормативных, в отдельном внимании нуждается их сочетание. Так, фиксируется средний общий уровень саморегуляции ($M = 31,97$; $\sigma = 16,61$), при этом характерно стремление к планированию ($M = 6,74$; $\sigma = 4,44$), к отбору способов и очередности действий, но при слабой выраженности особенностей моделирования ($M = 5,00$; $\sigma = 5,03$)

большее значение может придаваться деталям и мелочам и при этом упускаться главное. Средневыраженная пластичность планов и программ ($M = 6,60$; $\sigma = 5,95$) свидетельствует о возможностях перестройки и реализации планов при изменении условий, например, при быстрых изменениях ситуации контроля знаний и др. Индивидуальная развитость осознанного программирования своих действий («Программирование», $M = 6,21$; $\sigma = 6,56$) выражена недостаточно, что в поведении может выражаться нежеланием продумывать последовательность своих действий, импульсивностью поступков. При несоответствии полученных результатов целям, коррекция программы действий производится в зависимости от ситуации, а не осознанной необходимости. При этом индивидуальная развитость и адекватность оценки испытуемыми себя и результатов своей деятельности (шкала «Оценивание результатов», $M = 6,03$; $\sigma = 5,95$) средневыражены, субъективные критерии успешности неустойчивы, что может приводить к ухудшению качества результатов.

При хорошем общем уровне саморегуляции регуляторная автономность (шкала «Самостоятельности», $M = 4,60$; $\sigma = 5,95$) остается слабовыраженной и тогда обучающийся скорее зависим от мнений и оценок окружающих, не критичен, а разрабатываемые планы и программы несамостоятельны. Такие испытуемые могут больше фиксироваться на своих ошибках, для них характерна высокая чувствительность к неудачам, неустойчивость самоконтроля.

Анализ достоверных взаимосвязей показал, что способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий (шкала «Гибкость») достоверно тесно положительно коррелирует с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения (шкала «Перспективная рефлексия»); планированием как таковым,

то есть «перспективной рефлексией», ориентированной на будущее ($r = 0,44$; $p < 0,05$). Иначе говоря, целенаправленное воздействие на уровень перспективной рефлексивности будущих юристов будет способствовать формированию умений легко перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения, способности быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий.

Полученные результаты изучения рефлексивности, саморегуляции студентов-юристов могут объясняться как влиянием глобальных социально-экономических вызовов действительности на общее развитие самосознания личности студента, так и общей тенденцией психолого-педагогических трудностей, с которыми сталкивается юридическое образование. Как пишет Е. Н. Соколова, общая незавершенность развития качеств личности, которые должны быть уже в достаточной мере сформированы предшествующими субъектами воспитательного процесса (например, семьей, школой, различными коллективами), создает необходимость серьезной коррекции таких результатов воспитания в процессе профессиональной подготовки вчерашнего абитуриента [11].

Также, соглашаясь со взглядом А. В. Деркача о взаимосвязи степени владения механизмом рефлексии и уровня развития профессионализма у субъекта деятельности, мы уверены, что отдельного внимания требует вопрос внедрения в систему подготовки студентов-юристов педагогических рефлексивных методов и форм организации учебно-профессиональной деятельности. Осознание установок и личностных смыслов, осмысление и преобразование стереотипов поведения и мышления, освоение нового отношения к окружающему, сопровождающееся личностным ростом и развитием субъекта обучения не может быть осуществлено без развития особой рефлексии. Обучение рефлексии позволяет

осознавать собственные действия и поведение, повышать саморегуляцию, изменять средства и основания деятельности с целью управления собственным состоянием и оптимизации поведения. Как указывает А. Г. Терещенко, процесс подготовки юристов должен включать в себя рефлексивные методы, позволяющие повысить эффективность учебной деятельности, освоить будущую профессию и осуществить личностный рост и развитие обучаемых [10].

Выводы. Изучение параметров рефлексивности в контексте профессиональной подготовки является актуальным вопросом относительно разработки показателей и критериев оценки всего профессионально-личностного становления студентов-юристов.

Результаты эмпирического исследования в совокупности показывают нам низкий общий уровень рефлексивности, слабость рефлексии настоящей деятельности у студентов-юристов. Рефлексию прошлого опыта и будущего времени испытываемым сложно связать с настоящей ситуацией развития, и они склонны полагаться на оценки социума, внешнего окружения. В межличностном общении имеют неплохие умения, навыки рефлексии, но в психологически значимых учебно-профессиональных ситуациях могут испытывать затруднения.

Слабовыраженная регуляторная автономность, навыки моделирования собственной активностью способствуют несамостоятельности, неумению «видеть главное» в планировании своих действий, системы поведения.

Полученные результаты психодиагностических замеров у студентов-юристов позволяют утверждать необходимость не хаотичного формирования рефлексивных навыков применительно к профессиональной деятельности, а его целенаправленного и управляемого формирования в период обучения в вузе. Образовательная рефлексия в профессиональной деятельности несет в себе потенциал развития, который при определенных условиях позволяет поднимать ее на новый уровень.

Мы склонны, вслед за И. А. Савенковой, понимать рефлексию в качестве инструментального средства организации учебной деятельности, поэтому формирование таких способностей у студентов-юристов тесно связано с использованием рефлексивных методов и практики, что позволит выстроить эффективные межсубъектные отношения в системе «обучающийся – педагог». Как подчеркивает С. С. Кашлев, обучение на основе рефлексии самого опыта важно, так как рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида» [12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Есенова А. Ю. Трудности профессиональной подготовки юристов в контексте образовательных стандартов республики // Научная сокровищница образования Донетчины. 2021. № 2. С. 19–24.
2. Лимонова О. О., Дрожжина Н. Б. Психологические детерминанты профессионально-личностного становления студентов вузов // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 111–115.
3. Фомин В. Н., Гладкова И. А. Показатели результативности профессионального становления личности // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. Т. 12, № 1. С. 94–104.
4. Гуслякова Н. И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2013. 283 с.
5. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с.
6. Прикладная юридическая психология / под ред. А. М. Столяренко. М.: Юнити, 2001. 639 с.
7. Ильясов Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. М.: Владос, 2003. 336 с.

8. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. № 2. С. 82–93.
9. Методика развивающего обучения математике: учеб. пособие для сред. проф. образования / В. А. Далингер, Н. Д. Шатова, Е. А. Кальт, Л. А. Филоненко; под общ. ред. В. А. Далингера. М.: Юрайт, 2019. 297 с.
10. Терещенко А. Г., Коршунова С. О. Рефлексия как фактор оптимизации адаптивного поведения личности в процессе профессиональной подготовки юриста // Пролог: журнал о праве. 2017. № 1. DOI: 10.21639/2313-6715.2017.1.10.
11. Соколова Е. Н. Психолого-педагогические проблемы профессионального становления юриста // Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. 2008. № 9. С. 95–99.
12. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Минск: Высшая школа, 2002. 95 с.

REFERENCES

1. Esenova A. Yu. Trudnosti professionalnoy podgotovki yuristov v kontekste obrazovatelnykh standartov respubliky. *Nauchnaya sokrovishchnitsa obrazovaniya Donetchiny*. 2021, No. 2, pp. 19–24.
2. Limonova O. O., Drozhzhina N. B. Psikhologicheskie determinanty professionalno-lichnostnogo stanovleniya studentov vuzov. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2019, No. 2, pp. 111–115.
3. Fomin V. N., Gladkova I. A. Pokazateli rezultativnosti professionalnogo stanovleniya lichnosti. *Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk*. 2017, Vol. 12, No. 1, pp. 94–104.
4. Guslyakova N. I. *Professionalnoe soznanie uchitelya: psikhologicheskiy aspekt*. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyabinskogo gos. ped. un-ta, 2013. 283 p.
5. Rubinshteyn S. L. *Chelovek i mir*. M.: Nauka, 1997. 189 p.
6. Stolyarenko A. M. (ed.) *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya*. Moscow: Yuniti, 2001. 639 p.
7. Ilyasov D. F. *Printsip reguliruemogo evolyutsionirovaniya v pedagogike*. Moscow: Vlados, 2003. 336 s.
8. Prokhorov A. O., Chernov A. V. Vliyaniye refleksii na psikhicheskie sostoyaniya studentov v protsesse uchebnoy deyatel'nosti. *Ekspierimentalnaya psikhologiya*. 2014, No. 2, pp. 82–93.
9. Dalinger V. A., Shatova N. D., Kalt E. A., Filonenko L. A. *Metodika razvivayushchego obucheniya matematike: ucheb. posobie dlya sred. prof. obrazovaniya*. Ed. V. A. Dalinger. Moscow: Yurayt, 2019. 297 p.
10. Tereshchenko A. G., Korshunova S. O. Refleksiya kak faktor optimizatsii adaptivnogo povedeniya lichnosti v protsesse professionalnoy podgotovki yurista. *Prolog: zhurnal o prave*. 2017, No. 1. DOI: 10.21639/2313-6715.2017.1.10.
11. Sokolova E. N. Psikhologo-pedagogicheskie problemy professionalnogo stanovleniya yurista. *Vestn. Baltiyskogo federalnogo un-ta im. I. Kanta*. 2008, No. 9, pp. 95–99.
12. Kashlev S. S. *Sovremennyye tekhnologii pedagogicheskogo protsessa: posobie dlya pedagogov*. Minsk: Vysshaya shkola, 2002. 95 p.

Есенова Анна Юрьевна, старший преподаватель кафедры социологии управления, Донецкая академия управления и государственной службы при Главе ДНР

e-mail: esenova_anna@mail.ru

Esenova Anna Yu., Senior Lecturer, Management Sociology Department, Donetsk Academy of Management and Public Administration under the Head of Donetsk People's Republic

e-mail: esenova_anna@mail.ru

Статья поступила в редакцию 04.06.2022
The article was received on 04.06.2022

ОБУЧЕНИЕ ЦИФРОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ НА ОСНОВЕ СИСТЕМ С ЭЛЕМЕНТАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ЧАТБОТ)

М. Ю. Глотова, Е. А. Самохвалова, О. А. Мухлынина

Аннотация. В статье рассмотрен один из актуальных методов современной цифровой трансформации обучения – организация образовательного процесса с помощью чатбота. Созданный авторами чатбот расширяет адаптивные возможности преподавателя по оптимизации обучения цифровым образовательным технологиям. Роботизированная коммуникация создает эффект со-присутствия преподавателя со студентом. Внедрение чатбота в учебный процесс бакалавров демонстрирует преимущества данного вида организации образовательного процесса для дистанционного, смешанного и очного обучения. Разработанный чатбот позволил оптимизировать образовательный процесс с помощью автоматизации рутинных операций по администрированию, организации, содержанию учебного процесса и коммуникации преподавателя с обучающимися через коммуникацию на основе искусственного интеллекта.

Ключевые слова: оптимизация обучения, цифровизация образования, искусственный интеллект, чатбот, роботизированная коммуникация.

Для цитирования: Глотова М. Ю., Самохвалова Е. А., Мухлынина О. А. Обучение цифровым образовательным технологиям на основе систем с элементами искусственного интеллекта (чатбот) // Наука и школа. 2022. № 6. С. 205–215. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-205-215.

© Глотова М. Ю., Самохвалова Е. А., Мухлынина О. А., 2022



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

TEACHING DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE ELEMENTS (CHATBOT)

M. Yu. Glotova, E. A. Samokhvalova, O. A. Mukhlynina

Abstract. *The article considers one of the relevant methods of modern digital transformation of education – the organization of the educational process with the help of a chatbot. The chatbot created by the authors expands the adaptive capabilities of the teacher to optimize teaching digital educational technologies. Robotic communication creates the effect of co-presence of a teacher with a student. The introduction of a chatbot into the educational process of bachelors demonstrates the advantages of this type of organization of the educational process for distance, blended and full-time education. The developed chatbot made it possible to optimize the educational process by automating routine operations for administration, organization, content of the educational process and communication between the teacher and students through communication based on artificial intelligence.*

Keywords: *learning optimization, education digitalization, artificial intelligence, chatbot, robotic communication.*

Cite as: Glotova M. Yu., Samokhvalova E. A., Mukhlynina O. A. Teaching digital educational technologies based on artificial intelligence elements (chatbot). *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 205–215. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-205-215.

В связи с ускорением темпов цифровой трансформации и растущим прогрессом в таких технологиях, как искусственный интеллект, сегодня наиболее актуальным является поиск и внедрение способов автоматизации процессов для облегчения оптимизации учебного процесса. Оптимизация и автоматизация образовательных процессов близки по смыслу для многих исследователей. Но необходимо акцентировать внимание на том, что оптимизация как фактор повышения производительности труда преподавателя, эффективности образовательного процесса и комфортности учебного процесса для всех участников намного шире и объемнее. Оптимизация включает в себя автоматизацию рутинных процессов с помощью цифровых технологий и удаление лишних действий для использования ресурсов. Если мы говорим только об автоматизации, то это довольно трудоемкий процесс для преподавателей, не имеющих

достаточно сформированных цифровых компетенций. Автоматизация – это технология, с помощью которой процесс или процедура выполняется с минимальной человеческой помощью. Основной задачей автоматизации является устранение неэффективности в повседневных задачах, автоматизация постепенно ведет к созданию виртуального помощника, который поддерживает человеческие функции и расширяет возможности. Автоматизация является решением повседневных задач и повышает эффективность и продуктивность учебного заведения, что экономит время, а высококвалифицированный персонал может выполнять другие важные задачи. Автоматизация процессов в образовании объясняется необходимостью улучшения и облегчения работы преподавателей, и, как следствие, повышения эффективности их работы. Уровень современной цифровой трансформации общества позволяет говорить

о доступности для любого преподавателя оптимизации образовательных процессов за счет применения цифровых технологий и выполнения автоматизированных процессов, поддерживаемых искусственным интеллектом. Таким образом, целенаправленная и последовательная автоматизация процессов является важнейшим фактором успеха сейчас и в будущем.

Одним из подходов в образовании, обеспечивающих качественную оптимизацию процесса обучения, является кибернетический. Кибернетика основана на понятии цикличности и обратной связи между системой и ее окружением, что является доминирующим требованием успешного обучения. В условиях непрерывного развития цифровых технологий внедрение кибернетического подхода позволит повысить эффективность управления педагогическими системами, частично автоматизировать педагогические задачи по контролю и обратной связи.

Экстраполируя законы кибернетики на процесс обучения, можно сформулировать следующие закономерности: успешность, результативность и эффективность обучения прямо пропорциональны частоте, объему педагогического контроля и обратной связи, качеству и количеству учебного материала.

Одним из вариантов вспомогательных средств преподавателя является чатбот, позволяющий обучающимся разрабатывать и самостоятельно регулировать свои учебные действия, строить траекторию своего обучения в непрерывном контакте с ассистентом преподавателя, созданным и алгоритмизированным для задач обучения самим преподавателем.

На основе технологий с элементами искусственного интеллекта – чатботов – созданы различные справочно-информационные модули для поддержки, администрирования и выдачи справочной информации по запросам. Существуют чатботы, созданные для студентов и абитуриентов в России и за рубежом.

Чаще всего они выполняют функции ответов на частые вопросы, сообщают справочную и контактную информацию, дают ссылки на более информативные ресурсы.

Существуют чатботы-консультанты. Австралийский университет Deakin использовал IBM Watson для создания виртуальной консультационной службы для студентов, которая была доступна 24 часа в сутки, 7 дней в неделю. Виртуальный преподаватель ответил более чем на 30 000 вопросов в первом триместре, освободив от этой функции преподавателей.

Botsify – образовательный чатбот, который представляет предметы для изучения студентам в виде изображений, текста и видео через Messenger.

Бот-практик – это бот, который берет на себя роль собеседника и позволяет обучающимся практиковаться в обучении. Также боты этого типа могут выполнять роль экзаменаторов, помогающих студентам подготовиться к экзаменам. Приложение для изучения иностранных языков Duolingo использует геймификацию как инструмент для передачи знаний, где пользователи могут вступать в разговорный чат и практиковать свои навыки, как если бы они разговаривали с носителем языка.

Проведенный анализ позволил определить, что существующие чатботы осуществляют информационно-образовательную функцию и ориентированы на обучение конкретным навыкам в определенной области.

Разработанный нами чатбот спроектирован как «кибернетическая система», объединяющая множество взаимосвязанных объектов информационного обмена, позволяющая эффективно управлять учебным процессом, при котором минимизируются затраты времени, усилий, средств и достигается требуемый уровень знаний и качество подготовки обучающихся [1] (рис. 1).

Метод обучения на основе чатбота с элементами искусственного интеллекта

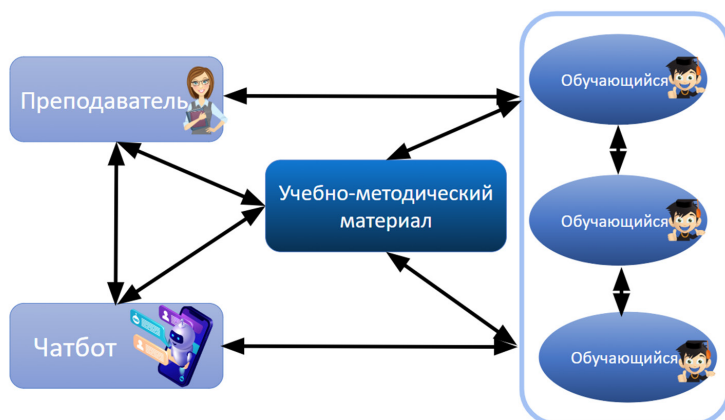


Рис. 1. Схема чатбота, управляющего учебным процессом

структурно состоит из двух компонентов: самого образовательного чатбота, содержащего запрограммированные взаимосвязи вопрос-ответ, и образовательного контента, состоящего из информационных материалов, справочной информации, учебных, тренировочных, контрольных материалов. Чатбот выполняет информационно-коммуникационные функции: отвечает на вопросы обучающихся и производит превентивную рассылку уведомлений и информации. Образовательные материалы содержательного типа размещаются в формате текста, видеозаписей, сгруппированы по тематике. Образовательные материалы учебно-тренировочного типа разрабатываются в формате тестовых заданий, практических работ с типовыми примерами, творческих заданий; для формирующих, воспитательных и творческих заданий предлагается подобранный преподавателем материал и предложенные им темы работ.

В процессе проектирования учитывалась обусловленность методов и средств обучения целям дисциплины. За основу была взята традиционная классификация методов обучения, разделяющая методы на три основные группы, предложенная академиком Ю. К. Бабанским.

Первая группа методов по организации и осуществлению учебно-познава-

тельной деятельности в созданном чатботе реализована за счет строгого структурирования учебных материалов по разделам дисциплины. Материалы доступны обучающимся в нескольких форматах. Лекции – в текстовом файле и видеоформате [2], практические работы сопровождаются текстовой инструкцией с изображениями, видеоинструкцией и образцами правильно выполненной работы (рис. 2). Для самостоятельной работы предусмотрены ссылки на материалы лекций и практических работ, в которых изучаются необходимые для выполнения самостоятельного задания инструменты.

Вторая группа методов стимулирования и мотивации [3] учебно-познавательной деятельности была спроектирована в автоматизированном формате, в результате чего чатбот вел рассылку по группам и индивидуально отдельным учащимся с напоминаниями о сроках сдачи работ, датах контрольных срезов и т. п. После проверки практических работ в зависимости от полученных баллов и комментариев чатбот вел индивидуальную рассылку с поощрениями обучающихся, полезными советами по внесению исправлений в работы (рис. 3).

Третья группа методов контроля и самоконтроля реализовывалась за счет индивидуальных и групповых заданий. Для самоконтроля был спроектирован

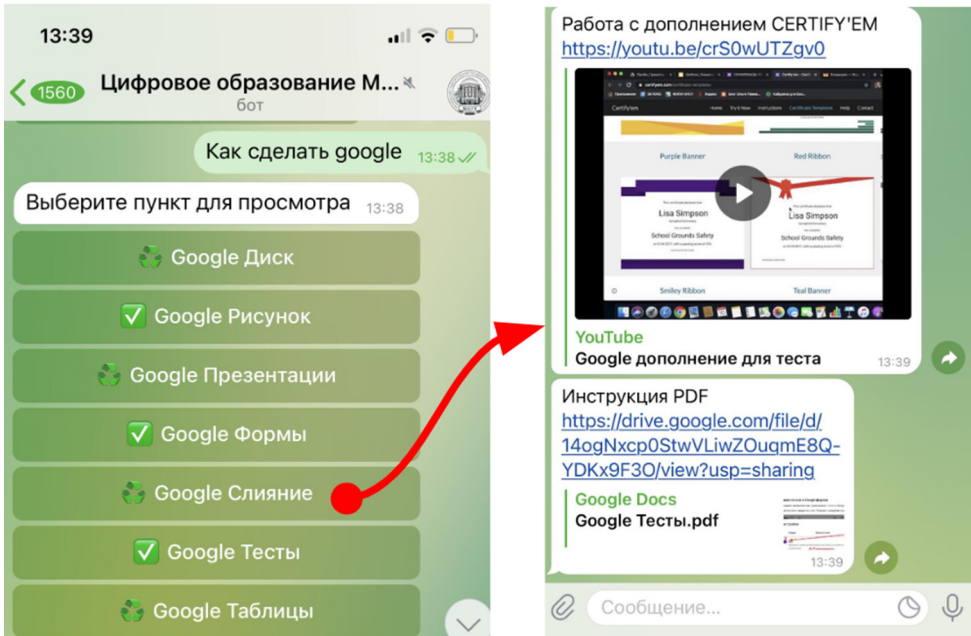


Рис. 2. Пример предлагаемого учебного материала

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1			куда отправляем			частота отправки			
2	URL Таблицы	Лист и диапазон	CHAT_ID	текст сообщения	Отправляем в дни недели: Пн – 1, Вс – 7	В часы: Пн – 1, Вс – 7	формат JPG / PDF	последняя обработка строки	ошибка, если была
3	https://docs.google.com/ Журнал		401619050	Добрый день, уважаемые студенты 😊 Журнал 📖 по прошедшей неделе во вложении. Всем спасибо за работу 🙌	1	12	PDF	29.11.21 12:10:00	
4	https://docs.google.com/ Догли A1:D25		401619050	Добрый вечер, уважаемые студенты 😊 Во вложении задолжки по всем работам 🚨 !!!	6	19	JPG	27.11.21 19:00:01	
5	https://docs.google.com/ График сдачи работ A1:C18		401619050	Доброе утро ☀️, уважаемые студенты 😊 Не забывайте вовремя 📅 сдавать работы 🙌 !!!	7	10	PDF	28.11.21 10:04:00	
6							JPG		
7							PDF		

ФИО	Интерактивное видео	Интерактивный план	Видеозабота	Цифровые карты
Беникс Татьяна	5	7	4	6
Васильева Светлана	4	6	4	5
Виноградова Егорий	5	6	4	6
Ворожко Александра	5	6	4	0
Воронцова Виктория	3	6	3	6

Интерактивное видео	Интерактивный план	Видеозабота	Цифр
Неродова Виктория	Жукова Елена	Давыдова Дарья	Муромов А
Молчанов И	Курочка Дмитрий	Мухомов В	Муромов М
Хромых Ю	Смирнова О	Мухомов Е	Хромых Ю
	Жуковская Е	Парасюк Е	

Задания

ЗАДАНИЕ	СРОК СДАЧИ	БАЛЛЫ
Интерактивное видео	10.09.2021	5
Интерактивный план	17.09.2021	7
Видеозабота	24.09.2021	4
Мобильные приложения	01.10.2021	4
Демонстрация деятельности	08.10.2021	8
Цифровая карта	15.10.2021	4
Алгоритмы	22.10.2021	4
Обработка текста	29.10.2021	5

Важно! Придерживаться указанных сроков выполнения заданий. За задание, представленное ниже, указаны сроки, оценка, ссылка.

- 1) Задание представлено с опозданием от 1 до 7 дней - минус 1 балл
- 2) Задание представлено с опозданием от 8 до 30 дней - минус 2 балла
- 3) Задание представлено с опозданием более чем на 30 дней - минус 3 балла

Посмотреть журнал

Добрый день, уважаемые студенты 😊! Журнал 📖 по прошедшей неделе во вложении. Всем спасибо за работу 🙌

Доброе утро ☀️, уважаемые студенты 😊! Не забывайте вовремя 📅 сдавать работы 🙌 !!!

Добрый вечер, уважаемые студенты 😊! Во вложении задолжки по всем работам 🚨 !!!

Рис. 3. Автоматизация обратной связи

блок подготовки к зачетным тестовым срезам по дисциплине (рис. 4). Обучающиеся имеют возможность потренироваться, задавая чатботу вопросы по теоретической части (рис. 5). На каждый вопрос бот дает развернутый ответ со списком рекомендуемой литературы.

Помимо предложенных Ю. К. Бабанским методов мы использовали такие методы обучения, как:

- Design Thinking (дизайн-мышление) – метод обучения, при котором обучающиеся создают проекты, направленные на решение реальных проблем

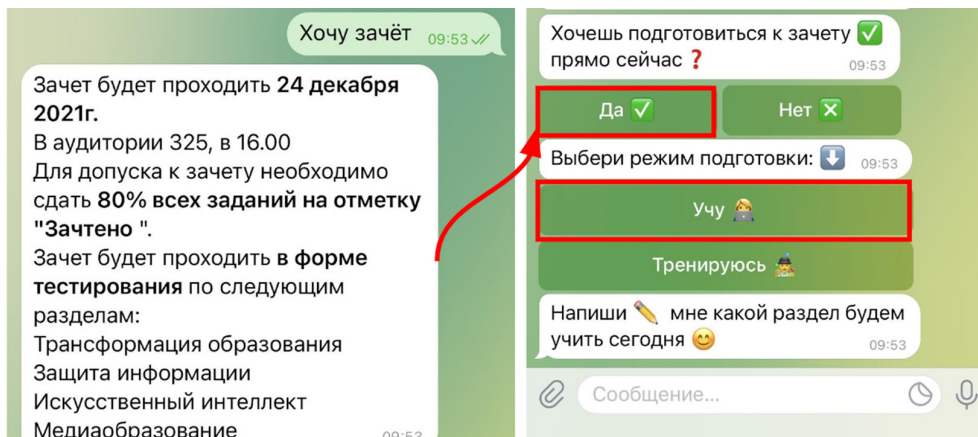


Рис. 4. Блок самоподготовки

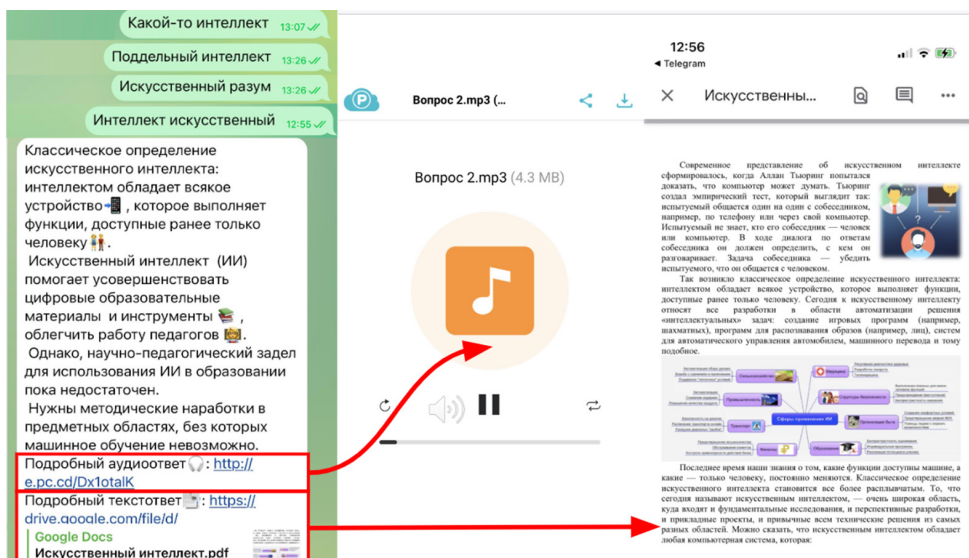


Рис. 5. Примеры вариативного учебного материала

и удовлетворение запросов потенциальных пользователей, что позволило нам расширить методы стимулирования и мотивации Ю. К. Бабанского. Практические задания и задания для самостоятельной работы построены таким образом, что студент имеет возможность продемонстрировать полученные навыки не только преподавателю для получения оценки, но и при желании использовать работу в каком-либо социальном

проекте (создание видеоролика о волонтерстве, цифровая книга для людей с ОВЗ и др.), что для многих молодых людей является дополнительной мотивацией и возможностью самореализации в социальной среде. Подробно вопросы социализации и реализации воспитательного компонента образовательного процесса были исследованы при поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научно-го проекта [4];

• метод роботизированной образовательной коммуникации. Устоявшиеся представления о коммуникации как о процессе заключаются в том, что люди обмениваются информацией друг с другом с помощью технологии, которая опосредует человеческое взаимодействие. Наш чатбот с элементами искусственного интеллекта спроектирован как коммуникативный субъект, напрямую обменивающийся сообщениями со студентами. Роботизированная образовательная коммуникация с чатботом позволяет частично преодолеть проблему барьера для студентов, испытывающих трудности в межличностной коммуникации, благодаря обезличенности чатбота. По первому запросу обучающихся чатбот предоставлял им всю информацию по организации занятий, о расписании, набранных баллах, отвечал на вопросы по заданиям и т. п. (рис. 6).

Второй структурный компонент метода обучения на основе чатбота с элементами искусственного интеллекта – педагогическая технология интеграции учебного процесса в чатбот и организационные моменты работы преподавателя и студентов через чатбот. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс на первоначальном этапе

традиционно создает иллюзию, что достаточно перенести на цифровые носители учебную информацию; при детальном рассмотрении преимуществ и сложностей цифровизации образовательного процесса необходимо отметить актуальность проблемы качества образования и образовательной коммуникации как фундаментальных проблем образования. Проанализировав проблемы образовательной коммуникации и основываясь на исследованиях об эффективности современных педагогических технологий, необходимо обратить внимание на важность обратной связи в образовании. Термин «обратная связь» впервые был введен основателем кибернетики Н. Винером и первоначально означал «управление машиной на основе действительного выполнения ею приказов, а не ожидаемого их выполнения» [5]. Согласно Дж. Хэтти, обратная связь с точки зрения влияния на качество и эффективность образования имеет высокий размер эффекта $d = 0,73$. В рейтинге из 138 факторов обратная связь находится на 10-й позиции [6]. По исследованию влияния моментальной и отсроченной обратной связи на обучение, эффективность образования повышается при использовании

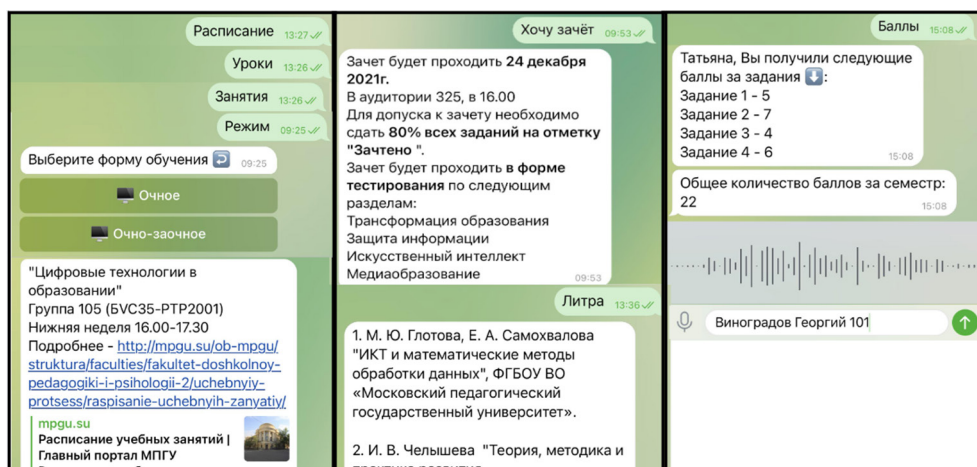


Рис. 6. Роботизированная коммуникация

немедленной связи по сравнению с отложенной [7].

Взаимодействие преподаватель–студент дополняется роботизированной коммуникацией посредством чатбота, выстраивается персонализированная траектория взаимодействия для повышения уровня обученности, мотивации и вовлеченности. Созданный чатбот дает дополнительные адаптивные возможности для гибкого применения в меняющихся условиях современного мира.

При традиционном обучении в понимании очного учебного процесса стоит отметить, что возможности применения метода обучения с помощью чатбота дополнительно расширяются. Педагогические технологии, реализуемые при очном обучении, легко модифицируются с помощью чатбота в более комфортные. Благодаря доступу к материалам в смартфоне становится удобнее работать над материалом во время занятий и дома. Кроме того, дополнительно появляются педагогические технологии онлайн-реакции преподавателя на выполнение работы во время занятий благодаря мгновенной проверке через чатбот выполненных заданий в формате теста и рассылке результатов адресно студентам. Происходит индивидуализация процесса обучения во время общего урока.

При очном обучении процесс коммуникационного взаимодействия происходит как моментально на занятиях, так и отложенным образом при проверке устных или письменных упражнений обучающегося.

Основные преимущества создаваемого метода обучения выявляются при дистанционном обучении: чатбот создает эффект со-присутствия; подскажет, где искать учебный материал; покажет необходимый поясняющий материал; напомнит о необходимости вовремя выполнить задание; похвалит при выполнении задания на отлично; ответит на часто возникающие вопросы; поможет

связаться с преподавателем при необходимости индивидуальной консультации.

В процессе перехода к онлайн взаимодействию в процессе обучения обратная связь меняется, по сути, и по смыслу: становится важным ее влияние на мотивацию и качество обучения. В этой ситуации преподаватель ставится перед выбором: отвечать на все запросы в любое время или ограничить время взаимодействия с учениками виртуальными аудиторными рамками. И в том, и другом варианте есть недостатки: в первом случае преподаватель вынужден постоянно находиться на связи. Во втором случае длительное время ожидания ответа учеником снижает эффективность обучения. Решением этой проблемы становится создание и внедрение образовательной технологии, призванной обеспечить высокоинформативную роботизированную обратную связь, а именно чатботов – ассистентов преподавателя.

При смешанном обучении обычно интегрируют очный образовательный процесс с дистанционным. При этом чаще всего это очное обучение с дистанционной поддержкой, реже обучение в формате очных сессий с дистанционным доступом к учебным материалам. В любом случае метод обучения с помощью чатбота органично трансформирует процесс гибридного обучения благодаря смягчению жестких временных рамок очного режима занятий и персонализации учебного процесса для каждого обучающегося. Дополнительно появляется возможность взаимодействия с преподавателем по плавающему графику, согласованному с помощью чатбота.

Предлагаемый метод обучения с помощью чатбота является универсальным с точки зрения вариантов формата обучения. Гибкость и адаптивность заложены в него изначально на этапе проектирования.

Студенты бакалавриата (было опрошено 250 студентов), применявшие чатбот в образовательном процессе,

показали следующие результаты удовлетворенности присутствием чатбота-ассистента:

- Быстрота доступа к информации – 93% опрошенных;
- Доступность в мобильном устройстве – 83% респондентов;
- Возможность получать информацию по запросу – 73%;
- Получение адресных уведомлений о дедлайнах – 69%;
- Стабильность, работа без сбоев – 54%;
- Отсутствие преимуществ отметили всего 5,4% опрошенных.

На текущий момент существует мало разработок, реализующих на практике такой вид организации обучения, как чатбот с применением элементов искусственного интеллекта. Тем важнее трехлетний опыт внедрения чатбота в образовательный процесс обучения бакалавров цифровым образовательным технологиям в Московском педагогическом государственном университете. Преимуществами данной педагогической технологии являются оптимизация и автоматизация учебного

процесса, повышение эффективности и доступности учебного материала, улучшение обратной связи в образовательном процессе, сокращение затрат времени преподавателя на рутинную деятельность. Трудности внедрения ограничиваются практически только внутренним ощущением преподавателей о сложности чатбота как инструмента. Существующие конструкторы чатботов, цифровая компетентность каждого современного преподавателя и его логическое мышление являются гарантией реализации подобных проектов при должной мотивации и заинтересованности всех лиц, задействованных в образовательном процессе. Перспективы масштабирования данного метода обучения на обучение магистров, аспирантов, дополнительное образовательные программы, различные форматы обучения школьного образования демонстрируют возможности современных образовательных технологий.

Оптимизация обучения с помощью искусственного интеллекта – перспективное направление современной педагогической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чибакова А. С. Когнитивно-кибернетическое моделирование в среднем профессиональном образовании // Славянский форум. 2019. № 2 (24). С. 173–184.
2. Каракозов С. Д., Глотова М. Ю., Самохвалова Е. А. Оптимизация обучения цифровым образовательным технологиям на основе элементов искусственного интеллекта (чатбота) // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VI Междунар. науч. конф.: в 3 ч. Ч. 3. М.: МПГУ, 2022. С. 95–99.
3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. 560 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
4. Глотова М. Ю., Самохвалова Е. А., Мухлынина О. А. Влияние чатботов на социализацию и формирование политических взглядов студентов // Школа будущего. 2021. № 3. С. 200–219.
5. Винер Н. Кибернетика и общество. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. 200 с.
6. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. March 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
7. Opitz B., Ferdinand N. K., Mecklinger A. Timing Matters: The Impact of Immediate and Delayed Feedback on Artificial Language Learning // Front. Hum. Neurosci. 01 Feb. 2011. Sec. Cognitive Neuroscience. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00008>.
8. Giurgiu L. Microlearning an evolving elearning trend // Scientific Bulletin. 2017. Vol. 22, No. 1. P. 18–23.

9. Dennen V. P., Aubteen Darabi A., Smith L. J. Instructor–Learner Interaction in Online Courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction // *Distance Education*. May 2007. Vol. 28, No. 1. P. 65–79. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587910701305319>.
10. Liew T., Mat Zin, N., Sahari N. Exploring the affective, motivational and cognitive effects of pedagogical agent enthusiasm in a multimedia learning environment // *Human-Centric Computing and Information Sciences*. 2017. Vol. 7, No. 1. P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13673-017-0089-2>.
11. Искусственный интеллект как актуальный тренд содержания обучения информатике в условиях цифровизации / Н. И. Рыжова, И. И. Трубина, Н. Ю. Королева, Е. В. Филимонова // *Преподаватель XXI век*. 2022. № 2. С. 11–22.

REFERENCES

1. Chibakova A. S. Kognitivno-kiberneticheskoe modelirovanie v srednem professionalnom obrazovanii. *Slavyanskiy forum*. 2019, No. 2 (24), pp. 173–184.
2. Karakozov S. D., Glotova M. Yu., Samokhvalova E. A. Optimizatsiya obucheniya tsifrovym obrazovatelnyim tekhnologiyam na osnove elementov iskusstvennogo intellekta (chatbota). In: *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoy obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii. Proceedings of the VI International scientific conference*. In 3 vols. Vol. 3. Moscow: MPGU, 2022. Pp. 95–99.
3. Babanskiy Yu. K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
4. Glotova M. Yu., Samokhvalova E. A., Mukhlyalina O. A. Vliyaniye chatbotov na sotsializatsiyu i formirovaniye politicheskikh vzglyadov studentov. *Shkola budushchego*. 2021, No. 3, pp. 200–219.
5. Viner N. *Kibernetika i obshchestvo*. Moscow: Izd-vo inostrannoy literatury, 1958. 200 p.
6. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
7. Opitz B., Ferdinand N. K., Mecklinger A. Timing Matters: The Impact of Immediate and Delayed Feedback on Artificial Language Learning. *Front. Hum. Neurosci.* 01 Feb. 2011. Sec. Cognitive Neuroscience. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00008>.
8. Giurgiu L. Microlearning an evolving elearning trend. *Scientific Bulletin*. 2017, Vol. 22, No. 1, pp. 18–23.
9. Dennen V. P., Aubteen Darabi A., Smith L. J. Instructor–Learner Interaction in Online Courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*. May 2007, Vol. 28, No. 1, pp. 65–79. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587910701305319>.
10. Liew T., Mat Zin, N., Sahari N. Exploring the affective, motivational and cognitive effects of pedagogical agent enthusiasm in a multimedia learning environment. *Human-Centric Computing and Information Sciences*. 2017, Vol. 7, No. 1, pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13673-017-0089-2>.
11. Ryzhova N. I., Trubina I. I., Koroleva N. Yu., Filimonova E. V. Iskusstvennyy intellekt kak aktualnyy trend soderzhaniya obucheniya informatike v usloviyakh tsifrovizatsii. *Prepodavatel XXI vek*. 2022, No. 2, pp. 11–22.

Глотова Марина Юрьевна, кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных технологий в образовании, Институт математики и информатики, Московский педагогический государственный университет

e-mail: myu.glotova@mpgu.su

Glotova Marina Yu., PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Head, Information Technologies in Education Department, Institute of Mathematics and Information Technology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: myu.glotova@mpgu.su

Самохвалова Евгения Александровна, старший преподаватель кафедры информационных технологий в образовании, Институт математики и информатики, Московский педагогический государственный университет

e-mail: ea.samokhvalova@mpgu.su

Samokhvalova Evgeniya A., Senior Lecturer, Information Technologies in Education Department, Institute of Mathematics and Information Technology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ea.samokhvalova@mpgu.su

Мухлынина Олеся Александровна, старший преподаватель кафедры информационных технологий в образовании, Институт математики и информатики, Московский педагогический государственный университет

e-mail: oa.mukhlynina@mpgu.su

Mukhlynina Olesya A., Senior Lecturer, Information Technologies in Education Department, Institute of Mathematics and Information Technology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: oa.mukhlynina@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 17.08.2022

The article was received on 17.08.2022

УДК 372.851
ББК 74.262.21

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-216-231

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОКОЛЕНИЯ АЛЬФА В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В 5–9 КЛАССАХ

Е. В. Позднякова, Г. А. Малышенко

Аннотация. В настоящее время актуальной проблемой школьного образования является формирование и диагностика универсальных учебных действий средствами учебных предметов, в том числе и математики. В работе сделан акцент на целесообразность формирования ключевых универсальных учебных действий, выделенных из требований к метапредметным результатам обучения на основе анализа математической деятельности, являющихся фундаментом для достижения предметных результатов по математике и обеспечивающих развитие математической грамотности обучающихся. На основе учета специфических особенностей поколения Альфа, а также высокого потенциала геймификации процесса обучения в развитии мотивации действий учащихся и формировании метапредметных умений сформулированы принципы конструирования метапредметных заданий: принцип интеграции личностного и игрового контекста, принцип комплексности, принцип приоритета креативного развития, принцип максимальной визуализации, принцип серийности и тематической направленности, принцип проблемности, принцип цифровизации. В статье предложена модель проектирования метапредметного задания как средства формирования ключевых универсальных учебных действий учащихся поколения Альфа в процессе математической подготовки в 5–9-х классах; приведен пример реализации модели в курсе математики 5-го класса. Делается вывод о перспективности спроектированной модели для развития и мониторинга универсальных учебных действий; высказывается предположение о возможности адаптации модели к другим учебным предметам при соответствующей корректировке ее некоторых компонентов.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, математическая подготовка, поколение Альфа, геймификация, метапредметное задание, обучающиеся 5–9-х классов.

© Позднякова Е. В., Малышенко Г. А., 2022



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

Для цитирования: Позднякова Е. В., Малышенко Г. А. Метапредметные задания как средство развития универсальных учебных действий поколения Альфа в процессе математической подготовки в 5–9 классах // Наука и школа. 2022. № 6. С. 216–231. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-216-231.

META-SUBJECT TASKS AS A MEANS OF DEVELOPING UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF GENERATION ALPHA IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL TRAINING IN GRADES 5–9

E. V. Pozdnyakova, G. A. Malysenko

Abstract. *Currently, an urgent problem of school education is the formation and diagnosis of universal educational actions by means of educational subjects, including mathematics. The paper focuses on the expediency of the formation of key universal educational actions, isolated from the requirements for metasubject learning outcomes based on the analysis of mathematical activity, which are the foundation for achieving subject results in mathematics and ensuring the development of mathematical literacy of students. On the basis of taking into account the specific features of Generation Alpha, as well as the high potential of gamification of the learning process in the development of motivation of students' actions and the formation of meta-subject skills, the principles of designing meta-subject tasks are formulated: the principle of integration of personal and game context, the principle of complexity, the principle of priority of creative development, the principle of maximum visualization, the principle of seriality and thematic orientation, the principle of problematicity, the principle of digitalization. The article proposes a model for designing a meta-subject task as a means of forming key universal educational actions of Generation Alpha students in the process of mathematical training in Grades 5–9; an example of the implementation of the model in Grade 5 mathematics course is given. The conclusion is made about the prospects of the designed model for the development and monitoring of universal educational activities; the assumption is made about the possibility of adapting the model to other academic subjects with the appropriate adjustment of some of its components.*

Keywords: *universal learning activities, mathematical training, Generation Alpha, gamification, meta-subject task, students of Grades 5–9.*

Cite as: Pozdnyakova E. V., Malysenko G. A. Meta-subject tasks as a means of developing universal educational actions of Generation Alpha in the process of mathematical training in Grades 5–9. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 216–231. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-216-231.

Одним из актуальных трендов современного образования является формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание

учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [1]. В структуре УУД выделяют их отдельные группы: регулятивные (действия, обеспечивающие возможность организации, управления и коррекции учебно-познавательной деятельности); познавательные (действия

как система способов познания окружающего мира, построения собственного самостоятельного исследования); коммуникативные (действия, обеспечивающие социализацию обучающихся, их умение выстраивать взаимодействие и сотрудничество). ФГОС основного общего образования включает УУД и способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике в составе метапредметных результатов освоения обучающимися образовательных программ, определяя состав познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД [2].

Математика, являясь инструментом системного познания мира и анализа объективной реальности, обладает богатым потенциалом для формирования указанных групп действий; при этом сама математическая деятельность носит метапредметный характер. В Примерных рабочих программах основного общего образования по предмету «Математика» (базовый и углубленный уровни) конкретизирован состав УУД с учетом специфики математической деятельности [3; 4].

Закономерно, что в методических исследованиях по математике идет непрекращающийся поиск эффективных путей и средств формирования УУД, среди которых особый интерес представляют метапредметные задания. Н. С. Подходова, К. В. Панова к метапредметным учебным задачам и заданиям относят такие, в содержании которых заложено требование к учащимся решить проблему, с которой они могут столкнуться в реальном мире или на стыке разных учебных предметов. Основными характеристиками таких заданий являются: метапредметность («выход за пределы учебного предмета»), проблемность, познавательность (новизна информации) и неоднозначность, создающая коммуникативное поле для обсуждения [5].

Л. В. Шкерина, А. С. Гаврилюк, О. А. Табинова, М. Б. Шашкина определяют

задание метапредметного типа как задание, сформулированное в контексте предметного содержания, для выполнения которого требуется использовать УУД [6].

В исследовании Л. С. Илюшина метапредметное задание определяется как ситуационная задача, имеющая ярко выраженную практическую направленность и предполагающая для ее решения наличие предметных и метапредметных знаний. Модель ситуационной задачи включает следующие компоненты: название задачи, личностно значимый познавательный вопрос, набор текстов, задания к работе с данной информацией [7].

К метапредметным заданиям можно отнести открытые практико-ориентированные задачи. В исследовании [8] выделены следующие особенности таких задач: постановка задания вне математики, в реальной действительности, и возможность ее решения математическими средствами; отсутствие рационального условия для достижения практической цели и его поиск методами творческой деятельности; использование в решении метода математического моделирования; использование метода групповой работы и метода рефлексии.

Заметим, что в контексте рассматриваемой проблемы, термин «задание» имеет более широкий смысл, чем термин «задача»: задание – это требование произвести какое-либо действие или получить некоторый результат; при этом задание может включать в себя совокупность или серию задач. Под серией задач будем понимать «систему задач, включающую задачи, объединенные общей идеей решения» [9, с. 50], при этом последовательность предъявления задач должна побудить ученика к самостоятельной работе и привить ему навыки творческого мышления.

В работе О. В. Тумашевой, М. Б. Шашкиной сформулированы требования к метапредметным заданиям как средству формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов

поколения Z (цифровое поколение, центениалы): наличие смыслового контекста; клиповый формат заданий; нацеленность на результат; неоднозначность; проблемность; доступность; системность [10].

В настоящее время в 5–6-х классах появляется новое поколение, следующее за поколением Z, — поколение Альфа. По ряду ассоциативных характеристик и тенденций социальных изменений, сопровождающих новую когорту поколения, предлагается наименование «поколение Альфа» как поколение нового отсчета в новом миллениуме, или XXI в. Поколение Альфа составляют дети, рожденные после 2010 г. Исследователи [11; 12] отмечают ряд особенностей, отличающих данное поколение от поколения центениалов:

- высокая степень интеграции реального и виртуального мира: альфы не просто выросли с цифровыми гаджетами — они полностью погружены в них с рождения и находятся в потоке постоянного виртуального общения; они не рассматривают технологии как инструменты достижения целей, а скорее, как глубоко интегрированную часть повседневной жизни;

- персонализация: для поколения Альфа важны индивидуальный подход и возможность выбора;

- проблемы с концентрацией: постоянный поток информации неизбежно приводит к тому, что у данного поколения есть серьезные проблемы с концентрацией внимания, однако следствием этого может стать развитие критического мышления (необходимо более тщательно выбирать и анализировать информацию) и многозадачность (необходимо успеть сделать несколько дел одновременно);

- толерантность и высокие моральные принципы: поколению Альфа с детства прививают новые ценности (бережное отношение к природе, заботу о животных, неприятие агрессии, уравновешенность и т. д.);

- клиповое мышление как способность краткосрочного восприятия окружающего мира и информации на основе посыла, воплощенного в видеоклипе; при этом визуальный образ и информация будет восприниматься лучше, чем аудио- и вербальное знание;

- высокая скорость восприятия: дети Альфа демонстрируют высочайшую скорость обработки информации, они молниеносно сканируют текстовый и графический контент, «поглощая» рекордно большое количество данных в сутки (по сравнению с предыдущими поколениями);

- эрудиция и креативность: представители Альфа-поколения практикуют новаторский подход, предлагая нестандартные идеи решения проблем.

Очевидно, что данные особенности должны быть учтены при проектировании метапредметных заданий, нацеленных на формирование общих навыков (soft skills) или УУД учащихся — представителей поколения Альфа.

Таким образом, *целью статьи* является представление модели проектирования метапредметного задания, направленного на формирование ключевых УУД обучающихся поколения Альфа в процессе математической подготовки в 5–9-х классах, принципов конструирования таких заданий и иллюстрация выделенных компонентов модели на примере метапредметного задания для учеников 5-го класса.

Еще одним важным фактором, влияющим на определение требований к метапредметным заданиям, является высокий потенциал геймификации процесса обучения в развитии мотивации действий учащихся, в формировании метапредметных умений, в том числе УУД. Так, в исследовании [13] отмечается, что игровые технологии в сочетании с информатизацией математической деятельности дают мощный мотивационный заряд к изучению математики, актуализируют процессы самоорганизации

когнитивной деятельности обучающихся, позволяют организовать диалогическое взаимодействие и индивидуализацию педагогической поддержки как в офлайн, так и в онлайн формате.

Сформулируем принципы конструирования метапредметных заданий при обучении математике поколения Альфа в системе основного общего образования:

- принцип интеграции личностного и игрового контекста: предполагает создание игровой, личностно значимой ситуации с применением методов творческой деятельности (метод личной эмпатии, метод мозгового штурма, метод дискуссии);

- принцип комплексности: предполагает формирование познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД в одном задании;

- принцип приоритета креативного развития: предполагает нацеленность задания на создание нового продукта как результата творческой деятельности;

- принцип максимальной визуализации: предполагает клиповый формат заданий (лаконичный, ясный текст; эстетически привлекательное визуальное сопровождение – чертежи, рисунки, графики, схемы, динамические картинки и т. д.)

- принцип серийности и тематической направленности: предполагает серию задач, объединенных общим сюжетом и названием, по определенной дидактической теме;

- принцип проблемности: предполагает наличие проблемной ситуации, неизвестного алгоритма решения, неопределенности условия, многовариантности решения;

- принцип цифровизации: в содержании задания или в процессе его решения предполагается применение цифровых образовательных инструментов.

Примем идею о целесообразности формирования при обучении математике

ключевых УУД, под которыми будем понимать «совокупность специфических универсальных учебных действий, выделенных из требований к метапредметным результатам обучения на основе анализа математической деятельности, являющихся фундаментом для достижения предметных результатов по математике и обеспечивающих развитие математической грамотности обучающихся» [14, с. 46]. Представим модель проектирования метапредметного задания, направленного на формирование ключевых УУД учеников поколения Альфа в процессе математической подготовки в 5–9-х классах (рис. 1).

Целевой компонент соотносится с этапом постановки цели метапредметного задания в области метапредметных и предметных образовательных результатов (на базовом или углубленном уровнях) по определенной дидактической теме. Определяются формируемые ключевые УУД и элементы математической грамотности.

Теоретический компонент представлен инвариантным содержанием, включающим методологические подходы и вытекающие на их основе принципы конструирования метапредметного задания, обладающие свойством единства: все принципы детерминированы одной общей идеей развития личности обучающегося поколения Альфа средствами учебного предмета «Математика», а потому предполагают использование их полной совокупности в процессе проектирования задания.

Содержательный компонент модели характеризуется методической деятельностью по составлению «дидактического текста» [7] – развернутого описания метапредметного задания, ориентированного на достижение учениками предметных и метапредметных образовательных результатов на основе сформулированных принципов. Учитель определяет название задания с учетом игрового и



Рис. 1. Модель проектирования метапредметного задания

(или) практико-ориентированного контекстов, составляет информационный блок и вопросы-задачи к нему. Информационный блок может быть представлен в виде текста, таблицы, диаграммы, чертежа, графика, рисунка, схемы и их сочетаний. Вопросы-задачи к информационному блоку направлены на развитие и оценку предметных результатов, УУД, а также креативности, когда ученику предлагается составить свою задачу.

Деятельностный компонент предполагает проектирование учителем организации деятельности обучающихся по выполнению метапредметного задания: определяются методы (эвристический диалог, мозговой штурм, дискуссия и т. д.), приемы (дозированная помощь, создание ситуации успеха, взаимообучение и т. д.) и формы обучения.

Рефлексивно-оценочный компонент включает критерии оценивания предметных и метапредметных результатов, а также определение механизмов самооценивания ученика. Оценивание развития УУД осуществляется учащимися по решению метапредметного задания, при этом основной диагностический инструментарий учителя – это критериальная оценочная рубрика (табл. 1) и лист наблюдений (табл. 2).

В табл. 1 даны описания компонентов выделенных групп УУД и характеристика уровней их сформированности на каждом этапе работы над задачей. Общая логика прогресса развития УУД – это положительная динамика инициативности и самостоятельности, которые проявляет ученик при решении метапредметного задания. Условное обозначение уровней: 1 – «Ведомый» (В), 2 – «Инициатор» (И), 3 – «Стратег» (С) – отражает характер этого перехода, основанного на наблюдении за деятельностью обучающихся.

В качестве средства самооценивания учеником УУД может быть использовано

анкетирование, в котором предлагается ответить, какие из перечисленных компонентов выделенных групп УУД развивались у ученика во время выполнения задания (по трехбалльной шкале).

Проиллюстрируем реализацию целевого, содержательного и рефлексивно-оценочного компонентов модели проектирования метапредметного задания на примере дидактической темы курса математики 5-го класса «Натуральные числа и действия над ними».

Целевой компонент

Метапредметные результаты.

Познавательные УУД

Базовые логические: воспринимать, формулировать и преобразовывать суждения; выявлять математические закономерности и взаимосвязи в наблюдениях и утверждениях; делать выводы; выстраивать аргументацию, обосновывать собственные рассуждения.

Базовые исследовательские: использовать вопросы как исследовательский инструмент познания; проводить исследование по установлению особенностей математических объектов; выдвигать и обосновывать гипотезы.

Общеучебные: выявлять недостаточность или избыточность данных, необходимых для решения задачи; анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления; выбирать форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи разнообразной графикой; интерпретировать и оценивать математические результаты в различных контекстах.

Коммуникативные УУД

Общение: воспринимать и формулировать суждения в соответствии с условиями и целями общения, корректно выражать свою точку зрения и комментировать результат; формулировать вопросы, высказывать идеи, нацеленные на поиск решения, участвовать

Характеристика уровней развития ключевых универсальных учебных действий

Этапы работы над задачей	Универсальные учебные действия		Прогресс (уровни развития УУД)
	познавательные	коммуникативные	
Постановка задачи	Критически анализирует условия заданной ситуации, проверяет данные на необходимость, достаточность, противоречивость, неопределенность	Задает вопросы и отвечает одноклассникам, проявляет готовность к сотрудничеству; принимать цель совместной деятельности, планирует взаимодействие в группе	<p>Уровень 1. Ведомый Познавательные УУД: анализирует условия заданной ситуации с помощью наводящих вопросов учителя. Коммуникативные УУД: участвует в обсуждении задания (слушает), дополняет и уточняет вопросы, заданные одноклассниками. Регулятивные УУД: понимает и принимает сформулированную участниками группы цель деятельности, позволяющей решить поставленную задачу; или формулирует цель деятельности с помощью наводящих вопросов учителя.</p> <p>Уровень 2. Инициатор Познавательные УУД: анализирует условия заданной ситуации, самостоятельно выделяет требование задачи, задавая учителю уточняющие вопросы. Коммуникативные УУД: задает вопросы на понимание ситуации учителю и одноклассникам. Регулятивные УУД: формулирует цель деятельности, позволяющей решить поставленную задачу, задавая уточняющие вопросы учителю.</p> <p>Уровень 3. Стратег Познавательные УУД: самостоятельно анализирует условия заданной ситуации, выделяет требование задачи, проверяет данные на необходимость, достаточность, противоречивость, неопределенность. Коммуникативные УУД: задает вопросы и отвечает на вопросы одноклассников по сути задания. Регулятивные УУД: самостоятельно формулирует цель деятельности, позволяющей решить поставленную задачу</p>
Переформулирование задачи. Построение математической модели	Формулирует и преобразовывает суждения; выявляет математические закономерности и взаимосвязи в наблюдениях и утверждениях; выбирает форму представления информации;	Формулирует задачу на языке математики, выстраивая уточняющий диалог с одноклассниками и учителем; формулирует вопросы, высказывает идеи, нацеленные на поиск решения	<p>Уровень 1. Ведомый Познавательные УУД: формулирует суждения, строит математическую модель, опираясь на предложенный образец. Коммуникативные УУД: участвует в переформулировании задачи и построении математической модели (слушает, записывает, чертит), дополняет и уточняет суждения и модели, предложенные одноклассниками. Регулятивные УУД: понимает и принимает план действий по решению задачи, предложенный участниками группы или составляет план действий, опираясь на предложенный образец.</p> <p>Уровень 2. Инициатор Познавательные УУД: формулирует и преобразовывает суждения, выявляет математические закономерности и взаимосвязи в наблюдениях и утверждениях, строит математическую модель, используя дозированную помощь. Коммуникативные УУД: формулирует задачу на языке математики; принимает и корректирует идеи решения, предложенные участниками группы в процессе уточняющего диалога. Регулятивные УУД: составляет план действий по решению задачи, с опорой на известные алгоритмы решения.</p>

	выдвигает и обосновывает гипотезы			Уровень 3. Стратег Познавательные УУД: самостоятельно формулирует и преобразовывает суждения, выявляет математические закономерности и взаимосвязи в наблюдениях и утверждениях, выдвигает гипотезы, выбирает оптимальную форму представления информации. Коммуникативные УУД: формулирует задачу на языке математики, вносит необходимые коррективы в формулировки одноклассников; высказывает оригинальные идеи решения задачи в процессе уточняющего диалога. Регулятивные УУД: составляет план действий по решению задачи, предлагая новые алгоритмы решения
Математическое решение задачи	Выстраивает аргументацию, приводит примеры и контрпримеры, обосновывает собственные рассуждения; проводит исследование по установлению особенностей математических объектов	Выслушивает аргументы одноклассников, объясняет свою позицию в решении, встраивает свою работу в работу команды; координирует свои действия с работой той команды	Контролирует точность выполнения решения; корректирует алгоритм решения задачи при необходимости	Уровень 1. Ведомый Познавательные УУД: выстраивает аргументацию, приводит примеры, используя помощь учителя или участников группы. Коммуникативные УУД: выслушивает аргументы участников группы, соглашается; выполняет порученную часть работы. Регулятивные УУД: контролирует точность выполнения решения задачи, опираясь на образец решения или с помощью других участников группы. Уровень 2. Инициатор Познавательные УУД: выстраивает аргументацию, приводит примеры, обосновывает собственные рассуждения. Коммуникативные УУД: выслушивает аргументы участников группы, приводит свои аргументы, формулирует вопросы по ходу решения. Регулятивные УУД: выступает инициатором контроля и проверки решения задачи. Уровень 3. Стратег Познавательные УУД: выстраивает аргументацию, приводит примеры, обосновывает собственные рассуждения, находит оригинальное решение задачи, проводит самостоятельное исследование. Коммуникативные УУД: формулирует вопросы по ходу решения; находит оригинальное решение в ходе диалога с участниками группы; генерирует работу всей группы. Регулятивные УУД: выстраивает стратегию контроля и проверки решения задачи всех участников группы
Представление решения задачи. Анализ результатов	Делает выводы; интерпретирует и оценивает математические	Определяет свой вклад в работу команды; разделяет ответствен-	Оценивает соответствие результата деятельности	Уровень 1. Ведомый Познавательные УУД: делает выводы с помощью наводящих вопросов. Коммуникативные УУД: сравнивает результаты своей работы с результатами других участников группы; публично представляет результаты своей работы. Регулятивные УУД: оценивает результат деятельности только с помощью готового правильного ответа.

	результаты в различных контекстах	ность за выполнение работы группой; оценивает результаты работы в группе, публично представляет результаты решения задачи	поставленной цели и условиям задачи; демонстрирует владение способами самоконтроля и самопроверки результата решения задачи	<p>Уровень 2. Инициатор Познавательные УУД: самостоятельно делает выводы; оценивает математический результат с помощью участников группы или учителя. Коммуникативные УУД: сравнивает результаты своей работы с результатами работы других участников группы, отмечая оригинальные решения; публично представляет результаты решения задачи как результат работы всей группы. Регулятивные УУД: оценивает результат деятельности на основе объективных критериев, отмечая наиболее интересные идеи.</p> <p>Уровень 3. Стратег Познавательные УУД: самостоятельно делает выводы и оценивает математический результат в заданных контекстах. Коммуникативные УУД: сравнивает результаты своей работы с результатами работы других участников группы, отмечая оригинальные решения; демонстрирует ответственность за работу всей группы; публично представляет результаты решения задачи как результат работы всей группы. Регулятивные УУД: оценивает результат деятельности на основе объективных критериев, отмечая наиболее интересные идеи, ищет возможности улучшения решения</p>
--	-----------------------------------	---	---	--

в диалоге; публично представлять результаты деятельности.

Сотрудничество: принимать цель совместной деятельности, планировать взаимодействие в группе; участвовать в групповых формах работы, координировать свои действия с другими членами команды; оценивать результатов взаимодействия в группе.

Регулятивные УУД

Самоорганизация: формулировать цель деятельности, позволяющей решать поставленную задачу; составлять план действий; корректировать алгоритм решения задачи.

Самоконтроль: владеть способами самоконтроля, самопроверки процесса и результата решения математической задачи; прогнозировать процесс решения задачи; оценивать соответствие результата деятельности поставленной цели и условиям задачи" [3, с. 11–13].

Предметные результаты:

- понимать и правильно употреблять термины, связанными с натуральными числами;
 - сравнивать и упорядочивать натуральные числа;
 - выполнять арифметические действия с натуральными числами;
 - распознавать истинные и ложные высказывания, приводить примеры и контрпримеры, строить высказывания и отрицания высказываний;
 - решать текстовые задачи, исследовать полученное решение и оценивать правдоподобность полученных результатов;
 - извлекать, интерпретировать и преобразовывать информацию, представленную в таблицах,
 - приводить примеры математических закономерностей в природе и жизни [4].
- Математическая грамотность:
- формулировать задачу на языке математики;
 - применять математические понятия, рассуждения и инструменты для получения решения или выводов;

Лист наблюдений

Фамилия, имя ученика	Этапы работы над задачей											
	Постановка задачи			Переформулирование задачи. Построение математической модели			Математическое решение задачи			Представление решения задачи. Анализ результатов		
	Познавательные УУД	Коммуникативные УУД	Регулятивные УУД	Познавательные УУД	Коммуникативные УУД	Регулятивные УУД	Познавательные УУД	Коммуникативные УУД	Регулятивные УУД	Познавательные УУД	Коммуникативные УУД	Регулятивные УУД
	Уровень развития УУД											
Ученик №	1 (В)	1 (В)	1 (В)	1 (В)	2 (И)	1 (В)	1 (В)	2 (И)	1 (В)	1 (В)	2 (И)	1 (В)

• размышлять над математическим решением или результатом, интерпретировать и оценивать их в контексте заданной проблемы.

Содержательный компонент

Дидактическая тема: Натуральные числа и действия над ними

Название метапредметного задания: Шифровальщик: путешествие во времени

Личностно-значимые поисковые / творческие задачи

Задание 1. Путешествие в прошлое

1. Вы отправляетесь на машине времени в далекое прошлое – в Древнюю Русь, когда математика была необычной и удивительной, а числа записывались с помощью букв существовавшего тогда алфавита; такая система записи чисел получила название «буквенная цифирь». Единственным отличием являлся специальный знак «~» – титло, который ставился над числами и помогал отличать слова от чисел (рис. 2).

Каждый из трех друзей загадал число. Известно, что у Добрыни самое большое число и оно на пв меньше ф̄, а Мирослав загадал не самое маленькое число,

но оно больше ĩ на ģ. Если сложить все три загаданных числа, то получится наибольшее трехзначное число. Какое число загадал Добрыня, Мирослав и Владимир? Запиши полученные числа в буквенной цифири.

2. Зашифруй с помощью буквенной цифири важные для тебя числа (например, дата рождения дорогого для тебя человека, любимый праздник и т.д.).

3. Придумай задачу с буквенной цифирью и предложи ее членам своей группы.

Задание 2. Сегодняшняя реальность: путешествие в секретную лабораторию

1. Машина времени не совершила временное перемещение, но помогла



Рис. 2. Буквенная цифирь

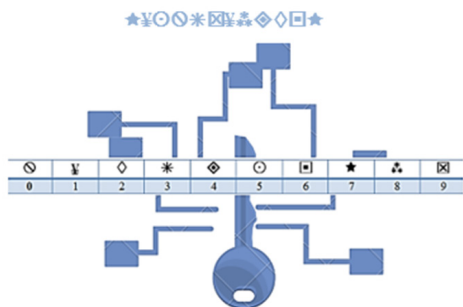


Рис. 3. Иллюстрация к заданию 2

вам попасть в секретную лабораторию, где занимаются криптографией – шифруют важную, секретную информацию.

Итак, перед вами зашифровано число (рис. 3). Расшифруйте его и выберите верные утверждения.

1) В зашифрованном числе всего ★¥◎○*⊠¥*♦♦ тысяч;

2) В зашифрованном числе ⊠ десятков миллиона;

3) Если записать зашифрованное число в виде суммы разрядных слагаемых, то получится: $7 \cdot 10000000000 + 1 \cdot 1000000000 + 5 \cdot 100000000 + 3 \cdot 1000000 + 9 \cdot 100000 + 1 \cdot 100000 + 8 \cdot 10000 + 4 \cdot 1000 + 2 \cdot 100 + 6 \cdot 10 + 7$;

4) В зашифрованном числе цифра ¥ встречается ♦ раза;

5) Зашифрованное число на *♦♦♦♦*♦♦♦♦*♦♦♦♦ больше числа *♦♦♦♦*♦♦♦♦*♦♦♦♦.

2. Придумай свой шифр и зашифруй важные для тебя числа.

3. Придумай задачу, используя в условии свой авторский шифр, и предложи ее членам своей группы.

Задание 3. Путешествие в будущее

1. Вы попали в далекий 3033 год. Погуляв по городу, вы уже хотели возвращаться домой, как вдруг обнаружили, что машина времени сломалась. Для ремонта требуется ввести надежно зашифрованный код, который находится на экране машины времени. Чтобы вернуться домой, необходимо получить секретное слово (рис. 4).

На экране машины времени написано следующее:

☼ = 1000; ⇨ = 100; ▲ = 10; ♦ = 1.

Если символы стоят рядом, то для получения числа их нужно сложить (порядок следования символов не имеет значения). Например,

☼⇨ = 1000 + 100 = 1100 или

☼♦▲♦ = 1000 + 1 + 10 + 1 = 1012.

Восстанови все числа подобным образом, расставь их в порядке убывания, чтобы получить секретное слово.

2. Используя данный код, зашифруй важное для тебя слово. Предложи разгадать это слово членам своей группы.

Рефлексивно-оценочный компонент

Представим описание оценивания УУД. В листе наблюдений учитель фиксирует проявленный уровень развития УУД на всех этапах решения задачи, после чего ставится оценка их сформированности. Так, например, ученик N на всех этапах работы над задачей продемонстрировал первый уровень развития познавательных УУД (В); на трех этапах из четырех – второй уровень развития коммуникативных УУД (И) и на одном этапе – первый уровень развития коммуникативных УУД (В); регулятивные УУД на всех этапах зафиксированы на первом уровне (В) (см. табл.2). Тогда уровни развития УУД такого ученика следующие (табл. 3):

▲☼⇨	К
○○○☼	Ю
▲▲⇨	Е
⇨▲○○○○	Н
☼⇨☼⇨⇨▲	Р
☼⇨⇨⇨⇨○○○○	И
☼⇨○○○	Л
▲▲▲▲⇨○○○○	Ч
☼⇨⇨⇨⇨⇨	П
⇨♦	И
○○▲○○	Я

Рис. 4. Иллюстрация к заданию 3

Уровни развития универсальных учебных действий ученика N

Универсальные учебные действия		
познавательные	коммуникативные	регулятивные
В	И-В	В

Такая методика помогает проследить динамику изменений уровней развития УУД. Проверить гипотезу об эффективности применяемой методики позволяют непараметрические методы статистики, например, бинomialный критерий.

Рассмотрим результаты по формированию коммуникативных УУД с помощью метапредметных заданий, полученные в экспериментальной группе (количество испытуемых $n = 21$) (табл. 4).

Расчет ведется по формуле:

$$Z = \frac{(X \pm 0,5) - \frac{n}{2}}{\sqrt{\frac{n}{2}}}, \text{ где } X - \text{сумма «плюсов» или сумма «минусов»}; \frac{n}{2} - \text{число сдвигов в ту или другую сторону при чистой случайности}; 0,5 - \text{поправочный коэффициент, который прибавляют к } X, \text{ если } X < \frac{n}{2}, \text{ или вычитают, если } X > \frac{n}{2} [15].$$

Расчет ведется по формуле:

$$Z = \frac{(17 - 0,5) - 10,5}{\sqrt{10,5}} = 1,85; Z_{кр} = 1,65$$

для уровня значимости 0,05.

Так как $1,85 > 1,64$, то принимаем гипотезу об эффективности методики применения метапредметных заданий при обучении математике для развития коммуникативных УУД.

Аналогично анализируются результаты по другим группам УУД. Так подтверждаются гипотезы об эффективности метапредметных заданий как средства формирования и оценивания познавательных УУД ($Z = 2,16$) и регулятивных УУД ($Z = 1,85$) учащихся поколения Альфа при обучении математике в 5-м классе.

Таким образом, представлена модель проектирования метапредметного задания как средства формирования УУД учащихся поколения Альфа в процессе математической подготовки. Данная модель определяет деятельность учителя по проектированию целей, теоретической основы (методологических подходов и принципов), содержания метапредметного задания, методов, приемов и форм организации деятельности ученика, а также оцениванию ее результатов. Модель предусматривает наблюдение динамики развития и процедуру

Результаты формирования коммуникативных УУД

Коммуникативные УУД																					
№ ученика	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Фон	В	И-В	В-И	В-И	И-С	В-И	С-И	В-И	В	И	И-В	И	И	И-В	И-С	В-И	В	И	В-И	И-С	И
После эксперимента	В-И	И	В-И	И	С	И-В	С	И	И-В	С	И-В	И	И-С	И-В	С	И-В	В-И	И-С	И-В	С	С-И
Знак	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	0	0	+	0	+	+	+	+	+	+	+

оценивания УУД. По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1. Спроектированная модель может быть использована для составления метапредметных заданий в процессе математической подготовки в 5–9-х классах.

2. Указанная модель учитывает особенности поколения Альфа и позволяет

осуществить процесс формирования и мониторинга УУД средствами учебного предмета «Математика».

3. Выскажем предположение, что данная модель может быть адаптирована к другим учебным предметам, при соответствующей корректировке целевого и рефлексивно-оценочного компонентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. В. Володарская и др. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 26.07.2022).
3. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Математика», базовый уровень. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021. М., 2021. 104 с.
4. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Математика», углубленный уровень. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 2/22 от 29.04.2022. М., 2022. 89 с.
5. Подходова Н. С., Панова К. В. Метапредметные учебные задания как средство развития учащихся при обучении математике // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25969> (дата обращения: 05.04.2022).
6. Бипредметный мониторинг результатов освоения универсальных учебных действий обучающимися 7–9 классов в процессе обучения математике / Л. В. Шкерина, А. С. Гаврилюк, О. А. Табинова, М. Б. Шашкина // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 2 (44). С. 179–194. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.2.15>.
7. Илюшин Л. С. Разработка урока с использованием «Конструктора задач» // *Народное образование*. 2013. № 2. С. 15–168.
8. Позднякова Е. В., Фомина А. В. Открытые задачи как средство развития “soft skills” на уроках математики // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2021. Т. 7, № 2. С. 29–45.
9. Мельник Н. С. О взаимосвязанных геометрических задачах // *Математика в школе*. 1989. № 6. С. 48–50.
10. Тумашева О. В., Шашкина М. Б. Средства формирования и оценивания метапредметных результатов обучающихся поколения Z // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9, № 1 (30). С. 285–289. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0067>.
11. Мухаметзянова Ф. Г., Степанова К. И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения Альфа в глобальном образовании // *Глобальная экономика и образование*. 2021. № 1 (2). С. 42–50.
12. Бесчасная А. А. Поколение «Дельта»: в поисках характеристик российского поколения настоящего-будущего // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2020. № 23 (4). С. 7–39. DOI: <https://doi.org/10.31119/jssa.2020.23.4.1>.
13. Дворяткина С. Н., Сафронова Т. М., Евтеев В. С. Цифровизированный диалог культур в игровой деятельности школьников как способ формирования финансовой грамотности: на примере математики // *Continuum. Математика. Информатика. Образование*. 2022. № 1. С. 38–47. DOI: <https://doi.org/10.24888/2500-1957-2022-1-38-47>.

14. Позднякова Е. В. Математическая деятельность как основа моделирования ключевых универсальных учебных действий учащихся основной школы // *Continuum. Математика. Информатика. Образование*. 2022. № 2 (26). С. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.24888/2500-1957-2022-2-42-56>.
15. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. Т. 2. М.: Мир, 1992. 376 с.

REFERENCES

1. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. V. et al. *Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli*. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 159 ps.
2. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 31.05.2021 No 287 “Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya”. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed: 26.07.2022).
3. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya predmeta “Matematika”, bazovyy uroven. Odobrena resheniem federalnogo uchebno-metodicheskogo obyedineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol 3/21 ot 27.09.2021. Moscow, 2021. 104 p.
4. Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya predmeta “Matematika”, uglublennyy uroven. Odobrena resheniem federalnogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol 2/22 ot 29.04.2022. Moscow, 2022. 89 p.
5. Podkhodova N. S., Panova K. V. Metapredmetnye uchebnye zadaniya kak sredstvo razvitiya uchashchikhsya pri obuchenii matematike. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016, No. 6. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25969> (accessed: 05.04.2022).
6. Shkerina L. V., Gavrilyuk A. S., Tabinova O. A., Shashkina M. B. Bipredmetnyy monitoring rezultatov osvoeniya universalnykh uchebnykh deystviy obuchayushchimisya 7–9 klassov v protsesse obucheniya matematike. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020, No. 2 (44), pp. 179–194. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.2.15>.
7. Ilyushin L. S. Razrabotka uroka s ispolzovaniem “Konstruktora zadach”. *Narodnoe obrazovanie*. 2013, No. 2, pp. 15–168.
8. Pozdnyakova E. V., Fomina A. V. Otkrytye zadachi kak sredstvo razvitiya “soft skills” na urokakh matematiki. *Nauchnyy rezultat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. 2021, Vol. 7, No. 2, pp. 29–45.
9. Melnik N. S. O vzaimosvyazannykh geometricheskikh zadachakh. *Matematika v shkole*. 1989, No. 6, pp. 48–50.
10. Tumashevva O. V., Shashkina M. B. Sredstva formirovaniya i otsenivaniya metapredmetnykh rezultatov obuchayushchikhsya pokoleniya Z. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2020, Vol. 9, No. 1 (30), pp. 285–289. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0067>.
11. Mukhametzyanova F. G., Stepanova K. I. Razmyshleniya o novykh pokoleniyakh obuchayushchikhsya i osobennosti pokoleniya Alfa v globalnom obrazovanii. *Globalnaya ekonomika i obrazovanie*. 2021, No. 1 (2), pp. 42–50.
12. Beschasnaya A. A. Pokolenie “Delta”: v poiskakh kharakteristik rossiyskogo pokoleniya nastoyashchego-budushchego. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*. 2020, No. 23 (4), pp. 7–39. DOI: <https://doi.org/10.31119/jssa.2020.23.4.1>.
13. Dvoryatkina S. N., Safronova T. M., Evteev V. S. Tsifrovizirovannyy dialog kultur v igrovoy deyatel'nosti shkolnikov kak sposob formirovaniya finansovoy gramotnosti: na primere matematiki. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie*. 2022, No. 1, pp. 38–47. DOI: <https://doi.org/10.24888/2500-1957-2022-1-38-47>.
14. Pozdnyakova E. V. Matematicheskaya deyatel'nost kak osnova modelirovaniya klyuchevykh universalnykh uchebnykh deystviy uchashchikhsya osnovnoy shkoly. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie*. 2022, No. 2 (26), pp. 42–56. DOI: <https://doi.org/10.24888/2500-1957-2022-2-42-56>.
15. Godefroid J. *Chto takoe psikhologiya*. In 2 vols. Vol. 2. Moscow: Mir, 1992. 376 p. (In Russian)

Позднякова Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук; доцент; доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет»

e-mail: suppes@li.ru

Pozdnyakova Elena V., PhD in Education, Associate Professor, Assistant Professor, Mathematics, Physics and Mathematical Modeling Department, Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute, Kemerovo State University

e-mail: suppes@li.ru

Малышенко Галина Александровна, учитель математики, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 65», г. Новокузнецк

e-mail: malyshenko.galina2000@gmail.com

Malyshenko Galina A., Math teacher, Municipal budgetary educational institution "Secondary school No. 65", Novokuznetsk

e-mail: malyshenko.galina2000@gmail.com

Статья поступила в редакцию 04.05.2022

The article was received on 04.05.2022

УДК 372.881.1
ББК 74.2

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-232-240

ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. Н. Никифорова

Аннотация. В статье рассматривается проблематика использования различных цифровых и мультимедийных технологий для обучения иностранному языку как в режиме онлайн, так и офлайн. Выбор и использование цифровых технологий на основе интеллектуальных систем и виртуальных реальностей предъявляет определенные требования к уровню понимания как самой технологии, так и возможностей цифрового образовательного продукта, произведенного с их помощью. Безусловно, использование цифровых технологий, например, для обучения иностранным языкам может как повышать эффективность и продуктивность проведения занятий, так и снижать. Причем это может происходить в том числе и при неправильном выборе методов и средств обучения, не сочетающихся с цифровыми технологиями. В связи с этим анализ существующего опыта использования современных цифровых технологий при обучении иностранному языку является как никогда своевременным и позволяет выделить как позитивные, так и негативные стороны, актуальные для поиска новых трендов обучения иностранным языкам в условиях цифровизации.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, информационные технологии, иностранный язык, английский язык, методика обучения иностранному языку, дистанционное обучение, сетевые школы английского языка, интерактивные методы обучения.

Для цитирования: Никифорова И. Н. Позитивные и негативные тенденции использования цифровых технологий при обучении иностранному языку // Наука и Школа. 2022. № 6. С. 232–240. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-232-240.

© Никифорова И. Н., 2022

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

POSITIVE AND NEGATIVE TRENDS IN THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

I. N. Nikiforova

Abstract. *The article discusses the problems of using various digital and multimedia technologies for teaching a foreign language both online and offline. The choice and use of digital technologies based on intelligent systems and virtual realities imposes certain requirements on the level of understanding of both the technology itself and the possibilities of the digital educational product, produced with their help. Of course, the use of digital technologies, for example, for teaching foreign languages, can both increase the efficiency and productivity of classes, and reduce it. Moreover, this can happen because of the wrong choice of teaching methods and tools that are not compatible with digital technologies. In this regard, the analysis of the existing experience of using modern digital technologies in teaching a foreign language is more timely than ever, and will allow us to highlight both positive and negative aspects relevant to the search for new trends in teaching foreign languages in the context of digitalization.*

Keywords: *digitalization, digital technologies, information technologies, foreign language, English, foreign language teaching methods, distance learning, online English language schools, interactive teaching methods.*

Cite as: Nikiforova I.N. Positive and negative trends in the use of digital technologies in teaching a foreign language. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 232–240. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-232-240.

Реалии современности сегодня таковы, что, какие бы социальные и политические изменения ни происходили бы в мире, изучение иностранных языков является обязательной частью образования, от дошкольного до высшего профессионального образования. В настоящее время используются различные подходы к обучению иностранным языкам и самые разнообразные материалы. В современном мире изучение иностранного языка невозможно представить без использования различных цифровых и мультимедийных технологий, особенно при проведении занятий не только в учебном классе, но и посредством онлайн-коммуникации. Традиционно выделяют несколько подходов к обучению иностранному языку: традиционный подход, коммуникативный подход, социокультурный подход, личност-

но-ориентированный подход и компетентностный подход. И какой бы подход ни выбрал преподаватель иностранного языка, обойтись без использования цифровых технологий невозможно.

Основной задачей, стоящей перед преподавателем иностранного языка, сегодня является создание такой среды для изучения иностранного языка, которая позволит учащимся не только получать доступ к реальным языковым примерам, но и получать полные знания о среде, в которой язык используется. Ограниченность каким-то одним подходом, с одной стороны, позволяет сконцентрироваться на достижении определенных целей и построить максимально удобную и короткую образовательную траекторию их достижения, а с другой стороны, ограничивает возможности креативной комбинации различных

методов и методик обучения, в том числе и современных цифровых продуктов. В XXI в. произошли серьезные изменения в подходе к обучению. Особенно серьезно повлияло внедрение цифровых технологий и виртуальной реальности [1–3]. Их использование стало базовой основой для формирования новой реальности в контексте цифровой трансформации школы – широкого внедрения открытой образовательной среды [4] в сочетании с компетентностным подходом, что дало как преподавателям, так и обучающимся различные комбинации традиционных и новых технологий, а также и цифровых ресурсов.

Анализ современных цифровых технологий в настоящее время по-прежнему является актуальным для методики обучения иностранным языкам, особенно с учетом изменений, происходящих в условиях цифровой трансформации социально-образовательной сферы. Понимание этих особенностей позволит педагогу более качественно проводить занятия с использованием цифровых технологий, с учетом их специфики, плюсов и минусов того или иного цифрового образовательного продукта или ресурса [1; 5; 6].

В данной работе проанализированы современные цифровые образовательные технологии, используемые при обучении иностранному языку, на материалах исследований зарубежных [7] и российских авторов [8–10]. Первое, что хотелось бы отметить, это те плюсы и минусы использования цифровых технологий, которые можно на сегодняшний момент в обобщенном виде обозначить как актуальные направления или тренды обучения иностранным языкам на их основе. В числе несомненно *положительных аспектов* использования цифровых технологий многие исследователи называют: (1) использование разнообразного доступного для изучения материала; (2) возможность формирования индивидуальной образовательной траектории; (3) разнообразие

интернет-ресурсов в сочетании с различными библиотеками и базами данных; (4) формирование активности и самостоятельности обучающихся, причем на всех уровнях образовательного процесса; (5) проведение независимого тестирования и оценки результатов усвоения изученного материала.

Но эти положительные аспекты не отменяют, к сожалению, наличия недостатков, присущих использованию цифровых образовательных технологий (их *негативных сторон*), которые уже ранее отмечались многими авторами [10–13]: (а) при переходе к использованию только информационных сред и ресурсов утрачивается социальная коммуникация, она становится опосредованной через использование технологий; (б) высокая степень утомляемости при работе с различными гаджетами и наличие отрицательного влияния на органы чувств, повышение нагрузки на центральную нервную систему; (в) формирование информационной зависимости от интернет-ресурсов, гаджетов у обучающихся; (г) неумение использовать традиционные методы и методики изучения иностранного языка; (д) чрезмерное доверие материалам из информационных ресурсов в комплексе со снижением критики к воспринимаемой информации и, как следствие, формирование так называемого клипового мышления, снижение способности обучаемых к концентрации внимания, трудности с его переключением.

Кроме того, как отмечают многие авторы, одной из основных задач, стоящих перед педагогом в данном методическом аспекте процесса обучения, является оценка всех плюсов и минусов использования той или иной информационной технологии. Также немаловажным является умение понимать, какая конкретная информационная технология подходит для достижения тех или иных образовательных целей.

В ряде зарубежных и отечественных педагогических исследований цифровым

образовательным технологиям уделяется повышенное внимание и подчеркивается их значимость и главенствующая роль в образовательном процессе. Цифровые технологии позволяют использовать различные методики обратной связи для тренировки грамматики, произношения, изучения слов. Наиболее яркими примерами компьютерного обучения при изучении иностранного языка в последнее время стали самые разные речевые тренажеры для развития коммуникативной компетентности учащихся. Для изучения новых слов используются речевые карточки, озвученные носителями языка. Также существуют программы, позволяющие записать речь обучающегося и сравнить его произношение с произношением носителя языка, что даст возможность проводить занятия по формированию правильного произношения, причем как в ходе аудиторной, так и самостоятельной работы обучающихся, с предоставлением им цифровых материалов или программ для тренировки. Также надо отметить, что в настоящее время существует огромное количество приложений для смартфонов и планшетов, что также может быть использовано при изучении иностранного языка. Однако следует отметить, что, в отличие от рекомендованных сертифицированных обучающих цифровых продуктов, не все приложения содержат корректную информацию. Это следует обязательно учитывать при выборе того или иного информационно-продукта.

Следующим немаловажным аспектом использования компьютерного обучения является создание библиотеки для обучающихся. Это могут быть цифровые учебники, электронные книги, журналы, оцифрованные материалы, изображения, визуальные и интерактивные словари. При помощи сочетания визуального образа и звуков можно не просто изучать новые слова, но и добиваться формирования речевых паттернов,

обучать базовым речевым моделям. Использование компьютера при выполнении таких заданий дает возможность каждому обучающему работать в своем темпе, не торопиться и не испытывать дискомфорт, если кажется, что все другие обучающиеся уже давно выполнили задание. Использование аудиовизуальных технологий приближает обучающихся к естественному звучанию иностранного языка, схожего с тем, каким он предстает в его социокультурной среде. При помощи аудиовизуальных компьютерных технологий можно создать программы тренировки и тестирования не только фонетических навыков обучающихся, но и навыков аудирования.

Как отмечают авторы [13; 14], использование компьютерных программ при тестировании и выполнении оценочных заданий существенно может снижать стресс у обучающегося, так как он уверен в объективности его оценки. Такое использование компьютерного обучения повышает эффективность и продуктивность образовательного процесса и в целом формирует положительное отношение обучающихся, повышает их мотивацию к обучению. Для повышения эффективности процесса обучения может быть использована и локальная, и глобальная сеть.

Весьма перспективным, как мы отмечали ранее [5; 15], представляется использование интернет-ресурсов для тренировки речевых навыков вне зависимости от того, какой подход к обучению используется в каждом конкретном случае.

Какие же ресурсы могут стать неотъемлемой частью процесса формирования и тренировки речевых навыков? Наиболее эффективными являются специально оборудованные речевые классы и лаборатории, но это идеальный вариант, который возможно организовать далеко не в каждом учебном заведении. Поэтому на основании анализа различных методов и методик, представленных

в литературе, мы считаем, что наиболее оптимальным является использование комбинации различных технологий. Это могут быть видео, телепрограммы, использование радио и подкастов, электронные газеты, журналы, книги, графические ресурсы, а также различные комбинации перечисленных ресурсов. Как отмечают Л. Р. Янг [7] и Ж. А. Яруллина [16], использование мультимедийных ресурсов предоставляет практически безграничные возможности для обучения иностранному языку. Таким образом, все больше увеличивается роль самостоятельной активности и работы обучающегося с изучаемым материалом. В этой ситуации преподаватель иностранного языка должен иметь представление о наиболее распространенных образовательных ресурсах, уметь объяснить обучающимся, как ими пользоваться, как верифицировать информацию и как выбирать ресурс, использование которого будет совершенствовать знания, а не закреплять ошибочные сведения.

Как отмечают многие авторы, большая часть программ и приложений для изучения иностранного языка концентрируют внимание обучающегося на правильной постановке произношения, тренировке восприятия иностранного языка на слух. Обучение аудированию является таким же важным элементом обучения, как и постановка произношения. Нередко в классе и при самостоятельной работе больше времени и усилий уделяется именно тренировке фонетических навыков, тогда как на формирование умения различать иностранную речь на слух практически его не затрачивают. Современные приложения и обучающие программы позволяют тренировать и произношение, и восприятие речи, многие приложения предоставляют возможность не только прослушать слово или предложение, но и записать то, как его произносит ученик, а затем сравнить с тем, как слово или предложение были озвучены носителем языка. Задачей преподавателя

является грамотная оценка возможностей приложения или программного обеспечения, а также умение проанализировать различные приложения, предлагаемые на рынке цифровых образовательных услуг. Предпочтение необходимо отдавать таким цифровым образовательным ресурсам и программным продуктам, которые позволяют тренировать произношение, аудирование, монологическую и диалогическую речь. Желательно, чтобы выбранный ресурс или программа давали возможность проверить выполнение заданий, получить обратную связь о том, какие ошибки были допущены. Главная цель использования подобных цифровых образовательных продуктов – формирование и автоматизация речевых навыков.

Кроме работы с приложениями и программы в классе, использование цифровых образовательных ресурсов, в том числе и интернет-ресурсов, может быть полезным при выполнении домашнего задания и организации самостоятельной работы обучающихся. Последнее время все активнее используются различные подкасты, разработанные самими преподавателями. Среди них можно найти множество обучающих аудио- и видеоматериалов, которые посвящены конкретному теоретическому аспекту изучения иностранного языка, а также имеют в своем составе специальные практические аудиоматериалы – задания и тесты. Так, на наш взгляд, весьма интересным представляется использование такого ресурса, как *Free English Lessons* (см. <https://www.engvid.com/english-lessons/>) – на его портале можно найти большую коллекцию видеоматериалов учебного назначения по самым различным темам английского языка и тесты.

Еще одним интересным способом вовлечения обучающихся в самостоятельную активность при изучении иностранного языка является метод проектов. Реализация проектного метода может сочетать в себе использование

различных интернет-ресурсов, создание блога, видео, фото и иных материалов с использованием различных платформ для обмена информацией. Широко используются и социальные сети. Так, проект может выполняться несколькими обучающимися и результаты общей работы могут быть отображены в социальных сетях.

Еще одним перспективным направлением использования цифровых технологий является онлайн-обучение, в том числе уроки с носителями иностранного языка. Среди них платформы:

SkyEng (ресурс содержит: онлайн-уроки, уроки с носителями английского языка, тестирование, групповое и корпоративное обучение см. сайт онлайн-школы английского языка <https://skyeng.ru/>);

SkyFord (платформа предлагает уроки не только по английскому языку, но и по немецкому, французскому, испанскому, итальянскому, португальскому, китайскому, румынскому и русскому как иностранному см. сайт онлайн-школы английского языка <https://skyford.ru/>).

Отметим, что на этих и подобных платформах предлагаются различные форматы изучения иностранного языка. Кроме платных курсов, существуют бесплатные ресурсы и платформы, где можно получить консультативную помощь при изучении иностранного языка или найти собеседника – носителя языка. Но как уже отмечалось выше, нередко бесплатные ресурсы могут предоставлять не самую достоверную информацию.

Наряду с традиционными технологиями обучения иностранным языкам, современные технологии позволяют преподавателям подбирать самые разнообразные методы и методики. Среди самых различных методов и методик, по результатам опроса, проведенного А. Г. Кушниренко [17], более чем 66% преподавателей иностранных языков активно используют технологии, в том числе и цифровые информационные технологии и ресурсы, представленные в

Интернет. Также в исследовании отмечается, что в большей степени преподаватели знакомы с мультимедийными технологиями. Среди них наиболее распространенными являются аудиовизуальные пособия, включающие в себя текст, видео, графику, анимацию, аудио и тестирование. Использование мультимедийных технологий позволяет повысить эффективность и продуктивность обучения за счет интеграции нескольких медиа в единый комплекс. Так, текстовые задания можно сочетать с анимированными тестовыми заданиями, играми с моделированием ситуаций и тренировкой диалогической и монологической речи. Использование мультимедийных технологий улучшает усвоение материала, облегчает прохождение тестирования и анализ результатов. К тому же для многих обучающихся, испытывающих различные психологические трудности при обучении и проверке знаний, использование приложений и игр облегчает процесс обучения и тестирования за счет снижения психологического дискомфорта и уровня как общей, так и ситуативной тревоги.

Обобщая сказанное, в том числе и информацию о представленных выше цифровых образовательных технологиях и информационных ресурсах для обучения иностранным языкам, сформулируем положительные аспекты их использования (как *актуальные тренды*) для образовательного процесса по данной проблематике:

Современные цифровые образовательные технологии являются гибким инструментом, который может изменяться вместе с происходящими изменениями в системе образования на любом из его уровней;

Цифровые технологии позволяют подобрать для каждого обучающегося индивидуальные методы и методики, которые будут способствовать повышению эффективности и продуктивности обучения;

Цифровые технологии являются ведущей технологией при проведении дистанционного обучения, что особенно актуально в последнее время после пандемии и в условиях происходящих изменений. Также дистанционное обучение может быть частью инклюзивного обучения. Дистанционное обучение – распространенная форма повышения квалификации и обучения взрослых;

Еще одним преимуществом является доступ к мировым ресурсам через Интернет, что дает возможность интегрировать мировой опыт в отечественную педагогическую практику;

Создание цифровых сред с элементами программного и машинного обучения, позволяющих разработать индивидуальную программу обучения, которая будет учитывать скорость продвижения по учебному маршруту каждого обучающегося, что в свою очередь позволит осваивать материал в удобном темпе и без излишнего психологического напряжения и стресса. Это может увеличить эффективность обучения;

Мультимедийные технологии и цифровые ресурсы предоставляют практически безграничные возможности для обучения. В сочетании с современными данными психологии обучения и нейропсихологии о ведущей роли процессов нейропластичности в обучении использование мультимедийных методов и

методик в разы может повысить успешность обучения.

Но, кроме этих положительных аспектов, на наш взгляд, необходимо отметить и некоторые проблемы, возникающие в процессе обучения языкам при использовании, например, мультимедийных ресурсов:

а) не всегда возможно внедрение цифровых технологий в образовательном учреждении в силу самых различных причин, включая социальные и экономические причины;

б) многие преподаватели иностранных языков, несмотря на свой педагогический опыт, психологически не готовы к использованию современных технологий;

в) многие технологии требуют внедрения современного оборудования, что может быть сложно в силу того, что стоимость его достаточно высока.

Таким образом, при использовании современных технологий необходимо в обязательном порядке учитывать и плюсы, и минусы их внедрения в образовательный процесс. Но возникающие сложности не должны становиться препятствием для улучшения процесса обучения за счет использования мультимедийных и цифровых технологий в системе образования. Перспективным представляется проведение не только теоретического исследования, но и сравнительного анализа использования различных цифровых технологий в образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ахметова С. Г., Невская Л. В.* Опыт внедрения новых технологий в высшем профессиональном образовании // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2018. № 2. С. 62–69.
2. *Каракозов С. Д., Рыжова Н. И., Королева Н. Ю.* Виртуальная реальность: генезис понятия и тенденции использования в образовании // Информатика и Образование. 2020. № 10 (319). С. 6–16.
3. *Котова С. А., Нужнова Н. М.* Вызовы времени и новые перспективы развития дополнительного образования // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка: стратегии будущего. 2019. Т. 5. Вып. 1. С. 278–289.
4. *Королева Н. Ю., Рыжова Н. И.* Виртуальная среда обучения предмету как интерпретация методической системы обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 2. С. 196–199.

5. Актуальные средства формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов / Л. В. Кипнес, И. В. Васильева, М. В. Виноградова [и др.] // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 167–171.
6. Земскова А. Н. Использование ресурсов цифровой среды в рамках обучения дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 5 (97). С. 157–162.
7. Yang L. R., Givón T. Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition: the keck second language learning project // Studies in Second Language Acquisition. 1997. Vol. 19, No. 2. P. 173–193. URL: <http://www.jstor.org/stable/44488682> (дата обращения: 17.10.2022).
8. Андреева А. А. Использование виртуального класса на платформе Vimbox в обучении английскому языку // Kant. 2017. № 3 (24). С. 10–12.
9. Безукладников К. Э., Крюкова А. Н., Безукладников В. К. Интеграция онлайн-платформы EDVIBE.COM в процессе обучения профессионально ориентированному английскому языку студентов вуза // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 1. С. 108–120.
10. Ганишин К. А. Использование системы Moodle в дистанционном обучении английскому языку детей с ограниченными возможностями // Казанский педагогический журнал. 2018. № 3 (128). С. 149–153.
11. Дубских А. И. Обучение профессионально-ориентированному английскому языку студентов технических направлений с помощью дополненной реальности // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2021. № 4 (43). С. 56–63.
12. Есина Л. С. Повышение эффективности обучения монологической речи на английском языке с использованием цифровых технологий // Современное педагогическое образование. 2019. № 7. С. 42–46.
13. Корнилов Ю. В. Сетевые и мультимедиа технологии как средство оптимизации учебного процесса // Информатика и образование. 2017. № 12. С. 107–108.
14. Матвеева А. Г., Николаев А. И., Арчахова Н. В. Формирование лексических навыков на уроках английского языка в 5 классе посредством использования платформы КАНООТ // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 51–53.
15. Никифорова И. Н. Обучение английскому языку с использованием образовательных онлайн-платформ // Современное образование: традиции и инновации. 2021. № 4. С. 151–154.
16. Яруллина Ж. А. Потенциал применения цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического ВУЗА // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3 (146). С. 126–134.
17. Кушниренко А. Г., Леонов А. Г., Кузьменко М. А. Что такое Интернет? Информационные и коммуникативные технологии в образовании // Информатика и образование. 1998. № 5–7. С. 56–57.

REFERENCES

1. Akhmetova S. G., Nevskaya L. V. Opyt vnedreniya novykh tekhnologiy v vysshem professionalnom obrazovanii. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie nauki*. 2018, No. 2, pp. 62–69.
2. Karakozov S. D., Ryzhova N. I., Koroleva N. Yu. Virtualnaya realnost: genezis ponyatiya i tendentsii ispolzovaniya v obrazovanii. *Informatika i Obrazovanie*. 2020, No. 10 (319), pp. 6–16.
3. Kotova S. A., Nuzhnova N. M. Vyzovy vremeni i novye perspektivy razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya. *Gertsenovskie chteniya. Khudozhestvennoe obrazovanie rebenka: strategii budushchego*. 2019, Vol. 5, Iss. 1, pp. 278–289.
4. Koroleva N. Yu., Ryzhova N. I. Virtualnaya sreda obucheniya predmetu kak interpretatsiya metodicheskoy sistemy obucheniya v usloviyakh IKT-nasyshchennoy obrazovatel'noy sredy. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2009, No. 2, pp. 196–199.

5. Kipnes L. V., Vasilyeva I. V., Vinogradova M. V. et al. Aktualnye sredstva formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii inostrannykh studentov-filologov. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2022, No. 2 (93), pp. 167–171.
6. Zemsikova A. N. Ispolzovanie resursov tsifrovoy srede v ramkakh obucheniya distsipline “Inostranny yazyk” v neyazykovom vuze. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2022, No. 5 (97), pp. 157–162.
7. Yang L. R., Givón T. Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition: the keck second language learning project. *Studies in Second Language Acquisition*. 1997, Vol. 19, No. 2, pp. 173–193. Available at: <http://www.jstor.org/stable/44488682> (accessed: 17.10.2022).
8. Andreeva A. A. Ispolzovanie virtualnogo klassa na platforme Vimbox v obuchenii angliyskomu yazyku. *Kant*. 2017, No. 3 (24), pp. 10–12.
9. Bezukladnikov K. E., Kryukova A. N., Bezukladnikov V. K. Integratsiya onlayn-platformy EDVIBE.COM v protsesse obucheniya professionalno orientirovannomu angliyskomu yazyku studentov vuza. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki*. 2022, No. 1, pp. 108–120.
10. Ganshin K. A. Ispolzovanie sistemy Moodle v distantsionnom obuchenii angliyskomu yazyku detey s ogranichennymi vozmozhnostyami. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2018, No. 3 (128), pp. 149–153.
11. Dubskikh A. I. Obuchenie professionalno-orientirovannomu angliyskomu yazyku studentov tekhnicheskikh napravleniy s pomoshchyu dopolnennoy realnosti. *Aktualnye voprosy sovremennoy filologii i zhurnalistiki*. 2021, No. 4 (43), pp. 56–63.
12. Esina L. S. Povyshenie effektivnosti obucheniya monologicheskoy rechi na angliyskom yazyke s ispolzovaniem tsifrovyykh tekhnologiy. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2019, No. 7, pp. 42–46.
13. Kornilov Yu. V. Setevye i multimedia tekhnologii kak sredstvo optimizatsii uchebnogo protsessa. *Informatika i obrazovanie*. 2017, No. 12, pp. 107–108.
14. Matveeva A. G., Nikolaev A. I., Archakhova N. V. Formirovanie leksicheskikh navykov na urokakh angliyskogo yazyka v 5 klasse posredstvom ispolzovaniya platformy KAHOOT. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2020, No. 6 (85), pp. 51–53.
15. Nikiforova I. N. Obuchenie angliyskomu yazyku s ispolzovaniem obrazovatelnykh onlayn-platform. *Sovremennoe obrazovanie: traditsii i innovatsii*. 2021, No. 4, pp. 151–154.
16. Yarullina Zh. A. Potentsial primeneniya tsifrovyykh tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskogo VUZA. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2021, No. 3 (146), pp. 126–134.
17. Kushnirenko A. G., Leonov A. G., Kuzmenko M. A. Chto takoe Internet? Informatsionnye i kommunikativnye tekhnologii v obrazovanii. *Informatika i obrazovanie*. 1998, No. 5–7, pp. 56–57.

Никифорова Ирина Николаевна, преподаватель иностранных языков, руководитель сети школ иностранных языков «Перспектива», г. Казань

e-mail: irina.maibax@gmail.com

Nikiforova Irina N., Teacher of Foreign Languages, Head, foreign language schools network „Perspektiva”, Kazan

e-mail: irina.maibax@gmail.com

Статья поступила в редакцию 12.11.2022

The article was received on 12.11.2022

УДК 371.39
ББК 74.48

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-241-247

ОБУЧАЮЩАЯ ИНТЕРНЕТ-СРЕДА КАК ФАКТОР МОБИЛЬНОСТИ В УСВОЕНИИ ЗНАНИЙ ПО РКИ

Ян Сюецзяо

Аннотация. Цель данной статьи – установить методический потенциал обучающих интернет-ресурсов, применяемых в рамках курса РКИ (русский как иностранный) с целью обеспечения мобильности обучающихся при усвоении знаний. Материалы данной статьи будут полезны как практикующим вузовским преподавателям, которые ведут занятия по РКИ, так и студентам, проходящим обучение по программам методики преподавания иностранного языка, в частности, приведенный обзор обучающих интернет-ресурсов может быть использован как в аудиторной, так и во внеурочной деятельности во время прохождения обучения по курсу РКИ. Задачами данного исследования являются: обзор подходов методистов к определению роли интернет-среды в практике преподавания иностранного языка студентам; обоснование важности обеспечения мобильности в усвоении знаний в современном образовательном пространстве; систематизация обучающих интернет-ресурсов, которые можно применять с китайскими студентами на занятиях по РКИ. Методы исследования: метод систематизации и обобщения, метод описания, метод контент-анализа. Результаты. В современном образовательном пространстве методисты не оспаривают важность и целесообразность использования интернет-ресурсов в образовательных целях, в том числе на курсах РКИ. Обладая высоким дидактическим потенциалом, среда Интернет способна обеспечить мобильность в усвоении знаний, что особо ценно в условиях дефицита времени и позволяет обучающимся эффективно организовывать самостоятельную работу во внеурочное время. Выводы: проведен обзор наиболее популярных обучающих интернет-ресурсов, которые могут использоваться с китайскими студентами, проходящими обучение по курсу РКИ. Тот факт, что данные образовательные платформы существуют в виртуальном пространстве, делает возможным их использование как на аудиторных занятиях (при условии наличия необходимого технического оснащения – смартфоны, планшеты, компьютеры, ноутбуки), так и во внеурочное время, что обеспечивает достижение мобильности в обучении и, в свою очередь, ведет к эффективному планированию времени.

© Ян Сюецзяо, 2022



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

Ключевые слова: интернет-среда, обучающие интернет-ресурсы, русский как иностранный, методика преподавания, мобильность в усвоении знаний.

Для цитирования: Ян Сюецзяо. Обучающая интернет-среда как фактор мобильности в усвоении знаний по РКИ // Наука и школа. 2022. № 6. С. 241–247. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-241-247.

INTERNET LEARNING ENVIRONMENT AS A FACTOR OF MOBILITY IN MASTERING THE KNOWLEDGE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Yang Xuejiao

Abstract. *The purpose of this article is to establish the methodological potential of educational Internet resources used within the framework of the course of Russian as a foreign language in order to ensure the mobility of students in the assimilation of knowledge. The materials of this article will be useful both for practicing university teachers who teach Russian as a foreign language and for students undergoing training in foreign language teaching methodology programs, in particular, the review of educational Internet resources presented can be used both in the classroom and in extracurricular activities during training in the course of Russian as a foreign language. The objectives of this study are: an overview of the approaches of methodologists to determining the role of the Internet environment in the practice of teaching a foreign language to students; substantiation of the importance of ensuring mobility in the assimilation of knowledge in the modern educational space; systematization of educational Internet resources that can be used with Chinese students in the classroom on the course of Russian as a foreign language. Research methods described are as follows: systematization and generalization method, method of description, method of content analysis. The results presented show that in the modern educational space, methodologists do not dispute the importance and expediency of using Internet resources for educational purposes, including the course of Russian as a foreign language. Possessing a high didactic potential, the Internet environment is able to provide mobility in the assimilation of knowledge, which is especially valuable in conditions of time pressure and allows students to effectively organize independent work outside the classroom. In the article a review of the most popular educational Internet resources that can be used with Chinese students studying the Russian language course is carried out. The fact that these educational platforms exist in a virtual space makes it possible to use them both in the classroom (subject to the availability of the necessary technical equipment – smartphones, tablets, computers, laptops), and outside school hours, which ensures the achievement of mobility in learning, leading, in turn, to effective time planning.*

Keywords: Internet environment, educational Internet resources, Russian as a foreign language, method of teaching, mobility in the knowledge assimilation.

Cite as: Yang Xuejiao. Internet learning environment as a factor of mobility in mastering the knowledge of Russian as a foreign language. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 241–247. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-241-247.

Введение

Система образования в 2019–2021 гг. порождает новые импульсы, направленные на активное использование образовательных интернет-ресурсов, такая тенденция обуславливается пандемией коронавируса, распространение которой оказало существенное влияние на организацию очного и дистанционного обучения в учебных заведениях по всему миру. Начиная с конца XX в. методисты стали обращать внимание на дидактический потенциал интернет-среды. На сегодняшний день накоплен существенный опыт по использованию альтернативных обучающих средств в преподавании, в том числе в обучении иностранному языку. Можно отметить работы таких исследователей, как Л. А. Дунаева, которая, изучая цифровизация области преподавания РКИ, отмечает уже достигнутые результаты методики преподавания и намечает перспективы последующих научных изысканий, обладающих высоким потенциалом [1]; Л. М. Лукашевич, который осмысливает особенности преподавания РКИ в эпоху интернет-технологий и дает рекомендации по эффективной организации занятий со студентами [2]; Р. М. Хаджиев, разрабатывающий основные положения электронной лингводидактики в обучении русскому языку [3] и др. В работах всех авторов прослеживается мысль, что одним из основных методических преимуществ обучающих интернет-ресурсов является то, что они способны обеспечить мобильность в организации учебного процесса. Обзор показывает, что некоторые исследователи уделяют изучению данного параметра особое внимание. Например, А. С. Бобровская изучает возможности организации академической мобильности в условиях дистанционного обучения [4]. В свою очередь, Т. В. Скубневская проводит изыскания, направленные на учет

и создание языковых предпосылок для академической мобильности студентов из стран средней Азии в евразийском образовательном пространстве [5]. Несмотря на значительный исследовательский интерес к вопросам обеспечения мобильности в усвоении знаний при прохождении обучения по курсу РКИ, отмечается отсутствие систематизации образовательных интернет-ресурсов, которые, способствуя мобильности студентов в учебной деятельности, могут быть использованы китайскими студентами при изучении русского языка.

Определение места интернет-среды в иноязычном образовательном процессе

Предпосылки для методического обоснования использования обучающих ресурсов, размещенных в среде Интернет, были созданы еще в конце XX – начале XXI в. Так, Е. С. Полат внесла существенный вклад в изучение интерактивных форм преподавания иностранного языка [6]. Исследователь видит большой потенциал в организации автономной и мобильной работы обучающихся при их обращении к интернет-ресурсам для решения образовательных задач. Так, студенты приобретают навыки самостоятельного поиска и осмысления нужной информации, что важно в аспекте обеспечения мобильности в образовательном процессе [6, с. 56–61]. На основе изучения положений, сформулированных методистами, можно сделать вывод о том, что интернет-среда в иноязычном образовательном процессе обладает высоким дидактическим потенциалом. В рамках данного исследования интерес представляет возможность обеспечения мобильности при усвоении знаний китайскими студентами, проходящими обучение по курсу РКИ.

Описание образовательных интернет-ресурсов

В современной интернет-среде существует множество образовательных платформ, сайтов, систем дистанционного обучения, мобильных приложений, которые нацелены на китайскую аудиторию, изучающую русский язык.

Отметим, что в китайском образовательном пространстве отмечается наличие множества ресурсов, направленных на организацию дистанционного, самостоятельного, мобильного изучения русского языка. В рамках данного исследования интерес представляют те, которые способны обеспечить мобильность в иноязычном образовании. При этом данное явление понимается применительно к этой статье в широком смысле. С одной стороны, мобильность – это перемещение студентов в иные учебные заведения на один или более семестров, в том числе переход с очного образования на дистанционное [4, с. 40], а также возможность обращения обучающихся к учебным ресурсам не только в вузовских аудиториях, библиотеках, лабораториях, пр., но и в любых условиях, где есть соответствующее техническое оснащение и доступ к сети Интернет [1, с. 8].

Рассмотрим онлайн-платформы, которые могут быть использованы для организации дистанционного обучения китайских студентов русскому языку. Наиболее масштабным проектом, имеющим место в настоящее время в Китае, является Российская система дистанционного образования им. А. С. Пушкина [7]. Она основана на полном использовании информационных технологий и сетевых ресурсов, разработанных Российской академией им. А. С. Пушкина, а также на сочетании высококачественных ресурсов и преподавателей многих университетов, таких как Московский государственный университет и Санкт-Петербургский государственный университет. Это бесплатная платформа для

изучения русского языка, доступ к которой могут получить все авторизованные студенты и преподаватели, изучающие русский язык. В настоящее время на сайте открыто 6 уровней курсов русского языка от А1 (начальный) до С2 (продвинутый). Студенты могут пройти занятия самостоятельно или учиться дистанционно под руководством старшего преподавателя русского языка. После завершения каждого уровня подготовки слушатели могут пройти тестирование соответствующего этапа, а прошедшие обучение могут получить электронный сертификат об окончании. Кроме того, с целью повышения качества преподавания русского языка система дистанционного образования предлагает также специальные курсы обучения иностранному языку для русских учителей. Система дистанционного обучения может не только помочь иностранным студентам преодолеть географические ограничения, но и повысить свой уровень знаний русского языка и обеспечить академическую мобильность, что является хорошим способом помочь иностранцам, работающим и обучающимся в России. В настоящее время на образовательной платформе зарегистрировано около 1 млн пользователей, и количество посещений постоянно растет, ожидается, что в 2025 г. оно достигнет 3 млн [7].

Помимо этого, интернет-среда предлагает обширные материалы для самообучения. Приведем список некоторых интернет-ресурсов, которые могут быть использованы китайскими студентами, изучающими русский, позволяющих им добиться мобильности в усвоении знаний.

В современной интернет-среде существует большое разнообразие компьютерных программ, которые могут быть использованы как в аудиторной работе, так и во внеурочное время, что обеспечивает мобильность в усвоении знаний. Многие программы имитируют естественные методы обучения, чтобы

помочь студентам создать ассоциации с окружающей средой и пейзажем, а не механически переводить слова и словосочетания с китайского на русский. Однако в этом методе по-прежнему отсутствует межличностное взаимодействие, которое делает обучение интересным и достойным ожидания.

Приведем примеры некоторых образовательных программ, представленных онлайн и офлайн. Обращает на себя внимание сайт Russian-online (免费) (<http://www.rus-on-line.ru/>), который предназначен для начинающих, находящихся на уровне А1–А2. Этот сайт создали преподаватели и студенты из разных стран, изучающие русский язык.

Также популярностью пользуется сайт Rustest online.ru (免费) (<http://rustest-online.ru/>). Этот веб-сайт в основном рекомендуется студентам с определенной языковой базой, в основном для закрепления и усиления базового русского языка (для А2–В1), а также для интенсивного изучения особо сложных грамматических явлений русского языка, например, склонение русских существительных, употребление глаголов действия и времен русских глаголов. Интересной особенностью данного сайта является то, что он имеет прямые ссылки, при нажатии на которые пользователь может попасть на домашнюю страницу МГУ, Школы русской литературы МГУ и Экзаменационного центра МГУ по русскому языку как иностранному, где есть возможность зарегистрироваться и пройти онлайн-тестирование, позволяющее определить уровень владения языком. Такая опция обеспечивает мобильность в аспекте контроля усвоенных знаний.

Большим потенциалом в обеспечении мобильности обладают социальные сети, где помимо того, что обучающиеся могут найти друзей-носителей языка по переписке или онлайн-общению, существуют тематические группы, направленные на изучение русского языка как

иностранного. Например, группа ВКонтакте vk.com/russianforeign (俄语学习小组). Модераторы данной группы каждый день обновляют учебные материалы, среди которых есть правила грамматики, аудиоуроки, уроки произношения и объяснения литературных произведений А. С. Пушкина и др. Важным преимуществом использования социальных сетей в обучении иностранному языку является возможность их установки на смартфон или планшет в виде приложения, что делает пользование социальной сетью значительно удобнее.

Применение мобильных приложений – это крупный прорыв в онлайн-обучении языкам. Студенты имеют возможность в любое время связаться с другими изучающими иностранный язык или носителями языка, что обеспечивает мобильность в усвоении знаний. При желании китайские студенты могут практиковать русский язык в любое время и в любом месте. Актуальным приложением, созданным специально для языкового обмена, является Tandem (串联). На сегодняшний день это популярное приложение для общения людей со всех стран мира. При помощи этого интернет-ресурса можно в любое время общаться с носителями языка и практиковать иностранные языки с помощью текстовых сообщений, аудио или видео. Также интерес представляет приложение Boshu (博舒).

Заключение

Современная интернет-среда, обладая высоким дидактическим потенциалом, предоставляет как преподавателям, так и студентам широкие возможности для обеспечения академической мобильности, которая может пониматься как в широком (возможность обращения обучающихся к учебным ресурсам не только в вузовских аудиториях, библиотеках, лабораториях и пр.), так и в узком смысле (перевод на обучение на один или более

семестров из одного учебного заведения в другое, а также с очного образования на дистанционное). Доступ к образовательным программам вузов как внутри страны, так и за рубежом обеспечивает мобильность в плане прохождения курса обучения не в своем учебном заведении; организация бесперебойной работы систем дистанционного образования

делает возможным проведение аудиторных занятий на удаленном доступе; широкий выбор образовательных программ / приложений / тематических групп в социальных сетях / мобильных приложений обеспечивает мобильность в усвоении знаний иностранного языка студентами как в аудиторной работе, так и во внеучебное время.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы* / Л. А. Дунаева, Г. М. Левина, А. Н. Богомолова, Т. В. Васильева // *Русский язык за рубежом*. 2020. № 5 (282). С. 4–9.
2. *Лукашевич Л. М.* Преподавание РКИ в эпоху интернет-технологий // *Язык. Общество. Медицина: материалы XVIII Республиканской студенческой конф. и XV Республиканского науч.-практ. семинара*. Гродно, 2019. С. 396–398.
3. *Хаджиев Р. М.* Электронная лингводидактика в обучении русскому языку // *European Science*. 2020. № 3 (52). С. 42–44.
4. *Бобровская А. С., Бобровская Н. А.* Академическая мобильность в рамках дистанционного обучения // *Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в Евразийском образовательном пространстве*. 2021. № 6. С. 38–44.
5. *Скубневская Т. В.* Учет и создание языковых предпосылок для академической мобильности студентов из стран средней Азии в евразийском образовательном пространстве // *Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: сб. науч. тр.* Вып. 3. Барнаул, 2014. С. 81–94.
6. *Полат Е. С.* Классификация современных средств обучения иностранным языкам. Кабинет иностранного языка. М., 2001. 178 с.
7. 普希金俄语学院俄语远程教育推介会在北京举行 // 来源:国际在线专稿. URL: https://www.russia-online.cn/News/000_6_27907.shtml, 举行日期 10/11/2021.

REFERENCES

1. Dunaeva L. A., Levina G. M., Bogomolova A. N., Vasilyeva T. V. Tsifrovizatsiya oblasti prepodavaniya RKI: pervye itogi i perspektivy. *Russkiy yazyk za rubezhom*. 2020, No. 5 (282). Pp. 4–9.
2. Lukashevich L. M. Prepodavanie RKI v epokhu internet-tekhnologiy. In: *Yazyk. Obshchestvo. Meditsina. Proceedings of the XVIII Republican student conference and the XV Republican scientific-practical seminar*. Grodno, 2019. Pp. 396–398.
3. Khadzhiev R. M. Elektronnaya lingvodidaktika v obuchenii russkomu yazyku. *European Science*. 2020, No. 3 (52), pp. 42–44.
4. Bobrovskaya A. S., Bobrovskaya N. A. Akademicheskaya mobilnost v ramkakh distantsionnogo obucheniya. *Opyt i perspektivy obucheniya inostrannym yazykam v Evraziyskom obrazovatelnom prostranstve*. 2021, No. 6, pp. 38–44.
5. Skubnevskaya T. V. Uchet i sozdanie yazykovykh predposylok dlya akademicheskoy mobilnosti studentov iz stran sredney Azii v evraziyskom obrazovatelnom prostranstve. In: *Sovremennyye issledovaniya v oblasti prepodavaniya inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze*. Coll. of scientific papers. Iss. 3. Barnaul, 2014. Pp. 81–94.
6. Polat E. S. *Klassifikatsiya sovremennykh sredstv obucheniya inostrannym yazykam. Kabinet inostrannogo yazyka*. Moscow, 2001. 178 p.

7. 普希金俄语学院俄语远程教育推介会在北京举行 // 来源: 国际在线专稿. URL: https://www.russia-online.cn/News/000_6_27907.shtml, 举行日期 10/11/2021

Ян Сюецзяо, аспирант, Московский педагогический государственный университет

e-mail: 1720947372@qq.com

Yang Xuejiao, PhD post-graduate student, Moscow Pedagogical State University

e-mail: 1720947372@qq.com

Статья поступила в редакцию 22.03.2022

The article was received on 22.03.2022

УДК 379.8+378
ББК 74.04(2Рос)

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-248-258

ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ АПРОБАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА «ТЕАТР НАЧИНАЕТСЯ!»)

А. О. Сухов

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы поиска путей организации эффективного образовательного процесса в условиях онлайн-обучения, созданных в результате пандемии, по направлениям художественного образования в системе дополнительного образования детей и взрослых. В качестве возможного решения трудностей в осуществлении онлайн-обучения по общеразвивающим программам творческого характера представлен комплекс дистанционного обучения основам театрального искусства – модульный курс «Театр начинается!». Автор приводит результаты апробации курса на базе театра-студии «Атриум» МБОУ «Центр образования и творчества «Петровский Дворец» (г. Петрозаводск, Республика Карелия) и формулирует выводы: курс «Театр начинается!» может использоваться в обучении учащихся основам театрального искусства в возрасте от 9 до 18 лет; позволяет привлечь к творческой деятельности родителей учеников; легко реструктурируется в соответствии с возникающими вызовами на любом этапе обучения.

Ключевые слова: дополнительное образование, театральная педагогика, театральная деятельность, дистанционный курс, онлайн-обучение.

Для цитирования: Сухов А. О. Опыт дистанционного изучения основ театрального искусства (на примере апробации дистанционного курса «Театр начинается!») // Наука и школа. 2022. № 6. С. 248–258. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-248-258.

© Сухов А. О., 2022



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

THE EXPERIENCE OF LEARNING DRAMA BASICS ONLINE
(USING THE EXAMPLE OF DISTANCE-LEARNING COURSE
"LET THE THEATRE START!" APPROBATION)

A. O. Sukhov

Abstract. *The article discusses the issues of finding ways to organize an effective educational process in the conditions of online learning created as a result of the pandemic, in the areas of art education in the system of supplementary education for children and adults. As a possible solution to the difficulties in implementing online training of general development programs of creative nature, a complex of distance learning in drama basics – a modular course “Let the Theatre Start!”, – is presented. The author shows the results of testing the course on the basis of the theatre-studio “Atrium” of the “Petrovsky Palace: Center for Education and Creativity” (Petrozavodsk, Republic of Karelia) and formulates conclusions: the course “Let the Theatre Start!” can be used in learning the basics of theatrical art at the age of 9-18; it allows to engage students’ parents in creative activities; can be easily restructured in accordance with emerging challenges at any stage of learning.*

Keywords: *supplementary education, theatre pedagogy, theatrical activity, distance course, online learning.*

Cite as: Sukhov A. O. The experience of learning drama basics online (using the example of distance-learning course “Let the Theatre Start!” approbation). *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 248–258. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-248-258.

Процесс аккумуляции к новым условиям организации учебной деятельности на всех уровнях образования в период пандемии протекает неравномерно. Особенно это касается центров дополнительного образования, реализующих программы художественных направлений обучения. Многие педагоги, передающие знания будущим актерам, танцорам, певцам, художникам, скульпторам, архитекторам в практическом поле осуществления учебного процесса, оказались застигнуты врасплох внезапной необходимостью внедрения в базу художественного образования технологий дистанционного обучения. Данная ситуация создала проблему поиска путей организации эффективного образовательного процесса по художественным программам онлайн.

Рассуждая о возможностях онлайн-обучения в среде художественного

образования, С. В. Шанкина констатирует: «В образовательных учреждениях культуры и искусств практически невозможна такая форма работы» [1, с. 90]. Это связано с тем, что образовательная деятельность по художественным направлениям подготовки выстроена на строгой системе преподавания с использованием тренинговых форм, систематических упражнений, где важно педагогическое присутствие и контроль, чему полностью противоречат форматы дистанционного обучения. Они характеризуются отсутствием «регламентированного расписания учебного процесса» [2, с. 216], опирающегося на самостоятельное освоение учащимся материала, представленного к изучению. Поэтому внедрение сетевых технологий в процесс обучения творческой деятельности создает риск разрушения основ успешного овладения знаниями, умениями и

навыками всеми участниками учебно-познавательной активности художественной направленности, особенно в детском и юношеском возрасте, когда «мало кто <...> способен на самостоятельное обучение» [3, с. 748]. Несмотря на это пандемия выявила актуальность поиска и разработки таких способов организации дистанционного обучения, которые оказались бы подходящими в освоении программ творческих направлений на любом уровне образования.

Так, в среде начального, среднего и высшего образования основным средством осуществления творческого обучения стала организация онлайн-занятий в формате видеоконференций платформы Zoom, которая, как замечает И. В. Федотова, «дает возможность наиболее полно реализовать потребности педагогов в новых условиях работы» [4, с. 187]. Однако в системе дополнительного образования обращение к подобной форме организации занятий в онлайн-видеорежиме с использованием, кроме Zoom, таких программ, как Skype, мессенджеров WhatsApp, Telegram, называется неэффективной, поскольку осуществление дополнительной образовательной деятельности учеников и студентов приходится на вечернее время, когда количество времени для обучения с применением средств дистанционных технологий переходит границы, установленные требованиями СанПин [5], методическими рекомендациями Министерства просвещения [6]. По этой причине система дополнительного образования обратилась к платформам дистанционного управления обучением (Moodle, Blackboard, Canvas и др.), так как они позволяют разрабатывать комплексы дистанционного обучения. Одним из таких комплексов, призванных решить проблему обеспечения эффективности образовательного процесса онлайн, является модульный курс по основам театрального искусства – «Театр

начинается!» [7], результаты апробации которого представлены в данной статье.

«Театр начинается!» был разработан в МБОУ Петрозаводского городского округа «Центр образования и творчества «Петровский Дворец» педагогами театра-студии «Атриум» (автором статьи – руководителем проекта курса; О. А. Арифметиковой – режиссером, художественным руководителем коллектива; Е. Г. Кауппинен – педагогом по театрально-прикладному мастерству; М. Ю. Кузьмичевой – педагогом-организатором, руководителем технической службы поддержки платформы «Moodle» учреждения [8]) на основе общеразвивающей программы дополнительного образования «Театр – школа познания и общения» О. А. Арифметиковой [9].

Курс «Театр начинается!» рассчитан на активную и интерактивную работу учащихся и состоит из 5 учебных разделов:

- «История театра», призванного познакомить с историей мирового театра;
- «Сцена», предоставляющего информацию о технических особенностях сценического пространства;
- «Театрально-прикладное мастерство», обучающего техникам создания бутафории, костюмов, грима;
- «Актерское мастерство», развивающего навыки работы с телом, голосом, движением, действием;
- «От пьесы до спектакля», дающего образцы логического анализа драматического текста, режиссерского видения и воплощения.

С целью оценки перспективности и эффективности обучения дистанционный комплекс курса «Театр начинается!» был апробирован на учениках младшего (студийного) и старшего (театрального) состава театра-студии «Атриум» в ходе опытно-экспериментальной работы. Поскольку в коллективе занимаются дети и подростки разных возрастов, учащиеся были разделены на три экспериментальные группы: первую, куда вошли

учащиеся 9–11 лет; вторую – 12–14 лет; третью – 15–17 лет.

В ходе опытно-экспериментальной работы оценивались такие параметры, как сложность, скорость освоения учебного материала и интерес в начале и конце обучения дистанционному комплексу курса «Театр начинается!».

В начале (после завершения изучения первого и второго разделов курса) и в конце обучения (после изучения остальных разделов) среди учащихся были проведены опросы:

1. Оцените сложность освоения курса «Театр начинается!» на начальном / завершающем этапе обучения, выбрав один из предложенных вариантов ответа:

А) Легко Б) Средне В) Трудно

2. Оцените скорость освоения материала и выполнения заданий курса «Театр начинается!» на начальном / завершающем этапе обучения, выбрав один из предложенных вариантов ответа:

А) Быстро Б) Средне В) Долго

3. Оцените ваш интерес к изучению курса «Театр начинается!» на начальном / завершающем этапе обучения, выбрав один из предложенных вариантов ответа:

А) Высокий Б) Средний В) Низкий

Анализ первичных и повторных данных показал, как среди респондентов первой, второй и третьей экспериментальных групп менялось восприятие сложности освоения курса на начальном (рис. 1) и завершающем (рис. 2) этапах дистанционного обучения.

При первичном опросе в первой экспериментальной группе количество респондентов, указавших, что в начале освоения курса им было легко осваивать программу дистанционного комплекса обучения, составляло 35% из 100%. Повторный опрос показал увеличение этого показателя на 10% (до 45%). Во второй и третьей экспериментальных группах значения также выросли на 15% (с 20% до 35%) и 10% (с 45% до 55%) соответственно. В то же время средний критерий уровня сложности при сравнении данных первичного и повторного опросов незначительно меняется в первой и третьей экспериментальных группах. Количество опрошенных, оценивших сложность изучения курса как среднюю, выросло на 5% с начального до завершающего этапа обучения в указанных группах (с 40% до 45% и с 35% до 40%). В то же время во второй экспериментальной группе произошел переход респондентов из подгруппы, в первичном процессе оценившей

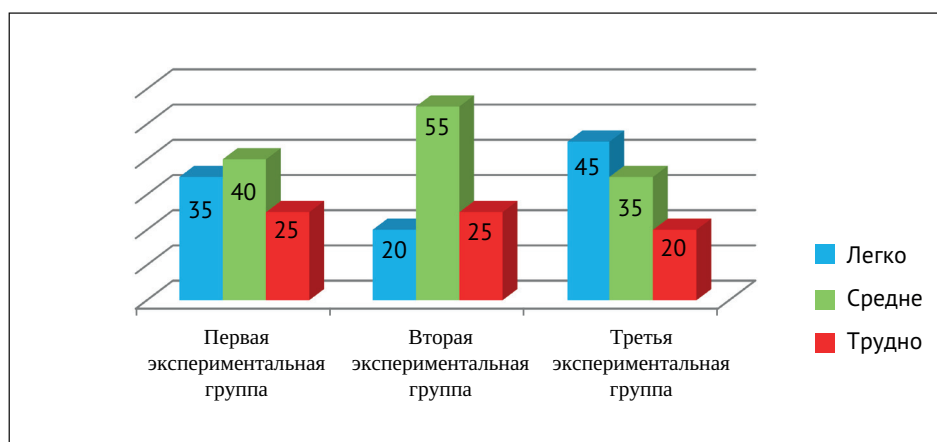


Рис. 1. Сложность освоения курса «Театр начинается!» (начальный этап), %

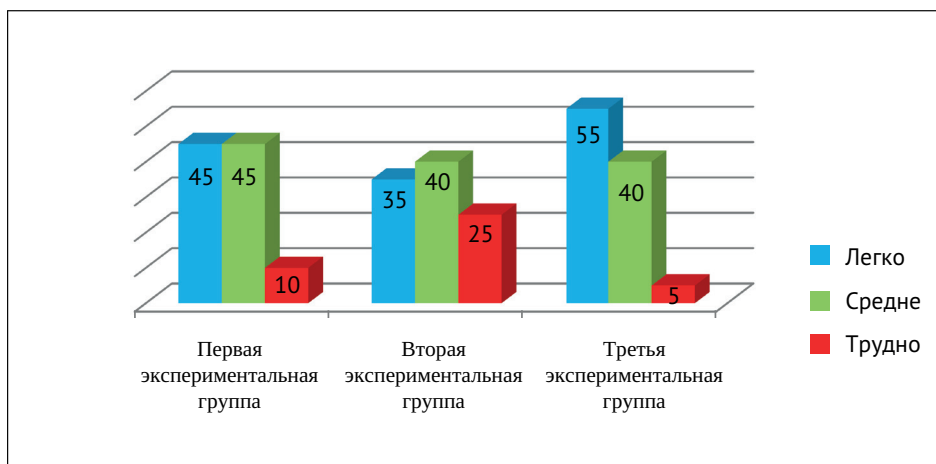


Рис. 2. Сложность освоения курса «Театр начинается!» (завершающий этап), %

уровень сложности курса как «средне», в подгруппу с критерием «легко» – на 15% (с 55% до 40%). Такой вывод можно сделать потому, что в этой группе остался неизменным критерий «трудно» – в обоих случаях он составил 25%, хотя в первой и третьей группах снизился на 15% (с 25% до 10% и с 20% до 5%). Объяснить подобную динамику показателей можно тем, что в начале обучения, когда учащиеся изучают первые разделы курса, большой объем информации является теоретическим, в то время как при последующем освоении дистанционного обучения расширяется компонент практической работы участников курса и появляется больше возможностей для интерактивного изучения материалов, что повышает мотивацию и позволяет легче воспринимать учебную нагрузку. Именно этот фактор стал причиной, по которой большинство респондентов при повторном опросе изменили свое мнение об уровне сложности дистанционного курса, который в целом можно определить как средний (это указывает на то, что он подходит для освоения детьми в возрастном диапазоне от 9 до 18 лет).

При обсуждении показателей с учениками участники первой экспериментальной группы указывали, что одни задания

были очень простыми (просмотр фильмов и рисование эскизов костюмов, грима) и достаточно легкими (выполнение упражнений на развитие модуляции голоса) для их возраста; для выполнения других (воплощение эскиза грима, создание мелодекламации) требовалась помощь взрослого, в чем создатели курса видят только преимущества. Эти трудности становились прецедентом для вовлечения родителей в творческую деятельность ребенка, делали их активными участниками учебного процесса.

Большинство членов второй экспериментальной группы свидетельствовали о самостоятельном прохождении курса, решении простых и сложных задач, с которыми сталкивались в процессе обучения, отметив: все упражнения и задания были им посильны.

Третья экспериментальная группа выразила мнение, что курс является насыщенным, но при этом достаточно легким для освоения и приносящим «наслаждение творческим процессом».

Следующим элементом анализа стала оценка респондентами скорости освоения материала и выполнения заданий курса «Театр начинается!», которая напрямую зависела от уровня его сложности.

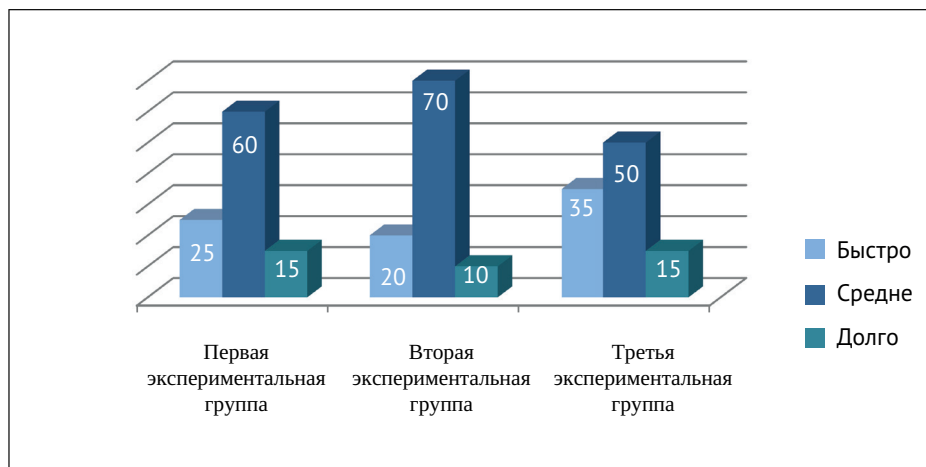


Рис. 3. Скорость освоения материала и выполнения заданий курса «Театр начинается!» (начальный этап), %

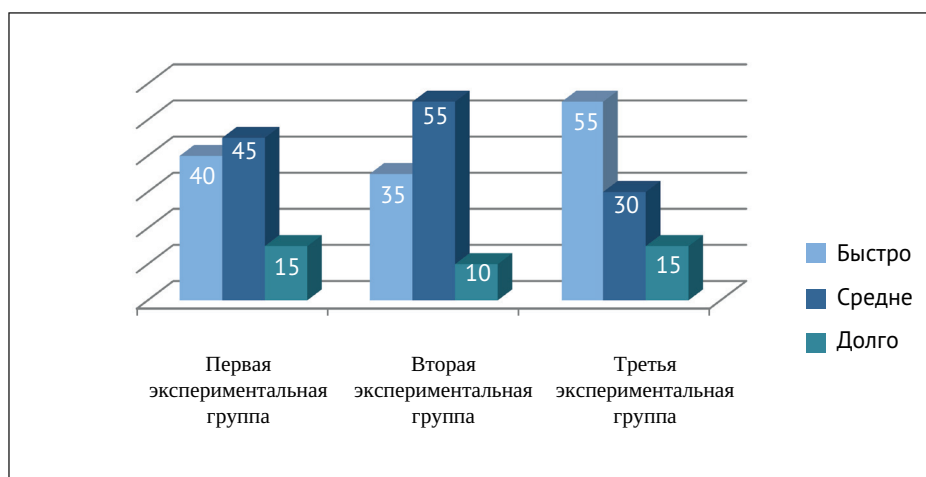


Рис. 4. Скорость освоения материала и выполнения заданий курса «Театр начинается!» (завершающий этап), %

Сравнение данных на начальном (рис. 3) и завершающем (рис. 4) этапах дистанционного обучения демонстрируют изменения показателей по двум первым критериям скорости освоения курса.

В первой и второй экспериментальной группах процентное соотношение критериев «быстро» при повторном опросе оказалось на 15% выше, чем в первичном, а в третьей группе этот показатель вырос на 20%. Так произошло

вследствие изменения числовых пропорций критерия «средне», а именно потому, что в первой и второй экспериментальной группах случилось их снижение, эквивалентное подъемам оценки по предыдущему критерию.

Установленные повторным опросом границы цифровых значений в процентном соотношении в первой и второй экспериментальных группах объясняются ненормированностью учебного графика

при прохождении курса учащимися и возможностью в свободное от учебы время осуществлять учебно-познавательную деятельность в дистанционном комплексе; в третьей группе столь высокий показатель проявился как результат погрешности при составлении курса, а именно использовании среди средств обучения тех, которые были созданы ребятами старшего состава театра-студии «Атриум». Это позволяло пропускать некоторые учебные аспекты и материалы в период дистанционного обучения, чтобы избежать повторения ранее изученных тем в условиях контактной работы с педагогами. Тем не менее, такая погрешность оказалась полезной для тех учеников, кто по каким-либо причинам (в большинстве случаев – из-за посещения репетиторов для подготовки к выпускным экзаменам в 9 и 11 классах) пропустил очные занятия. Благодаря курсу, они смогли восполнить пробелы в своих знаниях. Эта часть учащихся составила контингент респондентов, отметивших в повторном опросе в качестве ответа по текущему параметру критерий «средне».

Далее важно обратить внимание на сохранение результатов по критерию «долго» в каждой экспериментальной группе (15%, 10% и 15%). Они остались

такими в силу совпадения ответов респондентов во время первичного и повторного опросов, поскольку ими являлись ученики, проживающие за чертой города, где ограничены возможности применения технических средств и ресурсов сетевой связи. Являясь причинами, по которым указанные учащиеся реже остальных имели доступ в личный кабинет курса и не всегда могли вовремя выполнять задания и упражнения, эти факторы повлияли на продление установленных дедлайнов и внесение изменений в программу онлайн обучения с последовавшей разработкой индивидуальной траектории прохождения курса, что позволило педагогам убедиться в легкости принятия подобных решений в рамках учебы по разработанному дистанционному комплексу.

Третьим компонентом анализа явились данные об оценке учащимися уровня интереса к изучению курса «Театр начинается!» на начальном (рис. 5) и завершающем (рис. 6) этапах.

Первичный опрос учащихся, проведенный с целью оценить уровень их интереса к проведению дистанционных занятий по курсу о театральном искусстве «Театр начинается!», убеждает в том, что большая часть респондентов

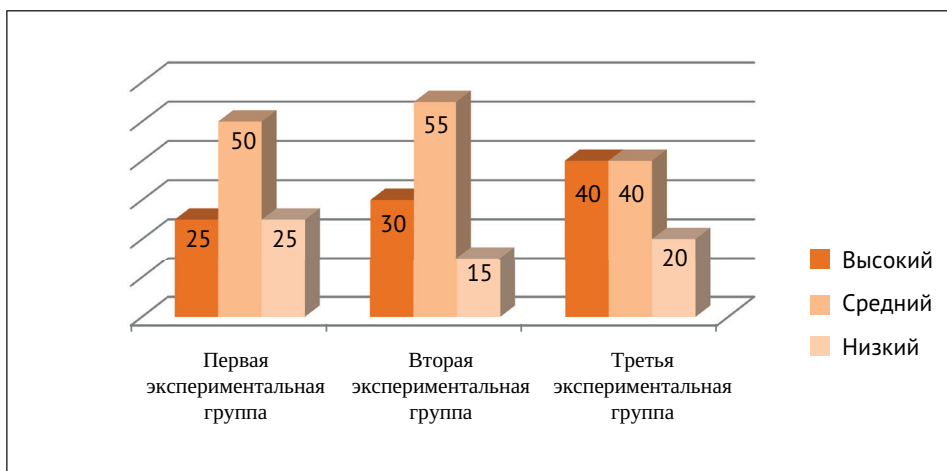


Рис. 5. Уровень интереса к изучению курса «Театр начинается!» (начальный этап), %

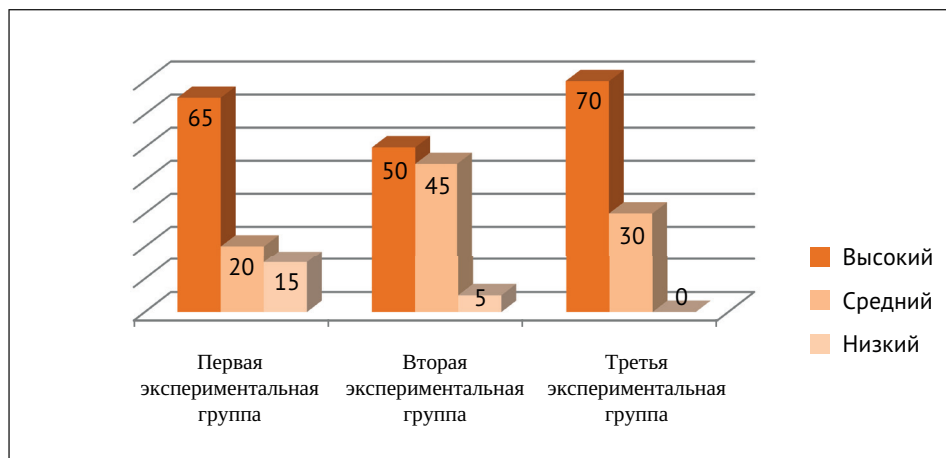


Рис. 6. Уровень интереса к изучению курса «Театр начинается!» (завершающий этап)

отнеслась к этой идее скептически. Действительно, воспитанники были озабочены тем, как они станут изучать сугубо практическую дисциплину онлайн. Некоторые ученики изъявили желание отказаться от данного предложения, настаивая на том, чтобы продолжить очное обучение. Тем не менее усугубившаяся эпидемиологическая ситуация не оставила другого выхода, кроме как воспользоваться дистанционным комплексом, чтобы не пропускать занятия. Изучив первые разделы, ученики прошли первый опрос и оценили уровень интереса к курсу.

Интересно, что, имея в качестве первоначальной позиции отказ и отсутствие большого интереса к осуществлению обучения театральному искусству дистанционно, в показателях опроса начального этапа прохождения курса «Театр начинается!» видно, как он захватил внимание учащихся. Во всех трех экспериментальных группах критерии оценки «среднего» уровня интереса имеют самые высокие процентные показатели: 50%, 55% и 40%. Доля учеников, проявивших низкий уровень интереса, составила 25% – в первой экспериментальной группе, 15% – во второй и 20% – в третьей. При сравнении критериев среднего и низкого значения стало очевидно:

общий уровень интереса учащихся оказался ближе к высоким показателям. В первой экспериментальной группе они составили 25%, во второй – 30% и в третьей – 40%. Данное утверждение подтвердил повторный опрос. В конце дистанционного обучения большинство учеников кардинально изменили свое мнение о курсе и оценили уровень своего интереса к нему так, что в первой экспериментальной группе показатели по высокому критерию оценки выросли на 40% (с 25% до 65%), во второй – на 20% (с 30% до 50%), в третьей – на 30% (с 40% до 70%). При этом везде уменьшились средние: на 30% в первой, на 10% во второй и третьей экспериментальных группах, – и низкие показатели: с 25% до 15% в первой экспериментальной группе, с 15% до 5% во второй и с 20% до 0% в третьей.

Указанные числовые коэффициенты явно свидетельствуют о том, что курс «Театр начинается!» вызвал у респондентов высокий уровень интереса во время обучения. Также данные позволили педагогам оценить риски сокращения контингента на следующий учебный год, которые в целом составили число отсеявшихся среди учеников 9–11 лет 15% детей, являвшихся учащимися первого

года обучения и выбравшими другое направление интересов, 12–14 лет – 5% детей, решивших попробовать свои силы в чем-то новом, и 0% в группе учеников 15–17 лет, окончательно определившихся со своими предпочтениями в проведении досуга.

Как результат изученные параметры эффективности курса «Театр начинается!» в обучении учащихся театральному искусству в системе дополнительного образования детей и взрослых, позволяют сделать вывод, что обучение по творческим направлениям подготовки с применением дистанционных технологий обучения можно организовать не только в режиме прямых онлайн-занятий, но и на базе платформ дистанционного управления образовательным процессом в той или иной организации.

Также, следует указать, что кроме анкетирования учащихся с целью оценить его эффективность, курс «Театр начинается!» был представлен к экспертной оценке театральному педагогу, кандидату филологических наук, доценту Института иностранных языков ПетрГУ, художественному руководителю студенческого театра «БЭСТ» Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) Н. П. Шабликовой. Эксперт заключила: авторская программа курса «Театр начинается!» «вносит значительный вклад в развитие интеллекта и расширение кругозора учащихся. Представленный материал позволит расширить научно-методические подходы преподавателям театрального искусства для эффективной организации учебно-воспитательного процесса и, несомненно, заинтересует самих учащихся» [10]. Более того, Н. П. Шабликова добавила: «появление такого курса весьма своевременно, учитывая работу в условиях пандемии. Курс будет хорошим подспорьем в работе на уровне системного подхода к обучению, он предлагает формы, методы и средства обучения, позволяющие создать участникам курса индивидуальную

траекторию обучения. Задания, представленные на обучающей платформе MOODLE, занимательны и познавательны. Авторская программа курса «Театр начинается!», без сомнения, будет востребована» [10]. Схожее с этим тезисом мнение выразили слушатели презентации дистанционного комплекса курса «Театр начинается!» в Екатеринбургском государственном театральном институте (ЕГТИ), проведенной автором статьи в процессе защиты аттестационной работы на тему «Дистанционное курсостроение и обучение театральному искусству» как результата обучения по программе профессиональной переподготовки «Менеджмент в сфере культуры и искусства, художественного образования». Так, во время обсуждения презентации курс «Театр начинается!» был назван одним из немногих комплексов дистанционного обучения, представляющий модель, опираясь на которую можно организовать процесс подобного курсостроения на всех уровнях художественного образования с учетом их специфики, что подчеркивает преимущество курса «Театр начинается!» в онлайн-обучении театральному искусству и определяет возможные перспективы его применения как средства театральной педагогики в системе высшего образования при подготовке будущих педагогов.

Таким образом, курс онлайн-обучения «Театр начинается!» представляет собой один из комплексов, позволяющих создать оптимальные условия для дистанционного изучения театрального искусства. Курс может быть адаптирован под любую образовательную программу художественного образования, поскольку модульная структура курса дает возможность с легкостью реагировать на изменения, происходящие в образовательной среде, и создает условия для реструктуризации, расширения и сокращения содержания. Более того, результаты апробации подтверждают высокий уровень мотивации учащихся изучать

театральное искусство не только в очном формате, но и онлайн, что в перспективе может сделать этот процесс доступным не только ученикам театра-студии «Атриум» в Республике Карелия, но и всем, кто интересуется театральным творчеством, культурой, искусством по всей стране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шанкина С. В. Концепция онлайн-обучения в творческих вузах // Вестн. Тамбовского ун-та. 2021. Т. 26, № 191. С. 89–96.
2. Вишнякова А. А. О целесообразности применения дистанционного обучения в ДПО // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2019. № 4. С. 211–219.
3. Исмагилова А. Р. Роль и перспективы онлайн-обучения в современном образовании // Вестн. Башкирского ун-та. 2019. Т. 24, № 3. С. 746–753.
4. Федотова И. В. Развитие ИКТ-компетенций педагога на платформе “Zoom” // *Образование и право*. 2021. № 5. С. 186–188.
5. СанПин-2021: актуальные требования к помещениям, организации образовательного процесса и учебникам // Гарант.ру. 2021. URL: <https://www.garant.ru/article/1479461/> (дата обращения: 23.12.2021).
6. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий / Банк документов Министерства просвещения РФ // Минпросвещения России: официальный интернет-ресурс. 2020. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/> (дата обращения: 20.12.2021).
7. Сухов А. О. Презентация дистанционного комплекса курса «Театр начинается!» // Google Disk. URL: <https://drive.google.com/file/d/10BOGAIrjff6odD6f22AkdUD5dD4PoKZdj/view?usp=sharing> (дата обращения: 20.01.2022).
8. «Театр начинается!»: дистанционный курс // Портал дистанционного обучения МОУ «Петровский Дворец» (система управления обучением Moodle). URL: <http://edu-pd.karelia.ru/course/view.php?id=15> (дата обращения: 01.03.2022).
9. Арифметикова О. А. Театр – школа познания и общения: общеразвивающая программа дополнительного образования // Петрозаводск: ДТДиЮ, 2016. 24 с. URL: <http://dtdi.ru/images/atrium.pdf> (дата обращения: 03.06.2022).
10. Шаблюкова Н. П. Рецензия на авторский обзорный курс по театральному искусству «Театр начинается!» // Google Disk. URL: <https://drive.google.com/file/d/1dtQcOj0AUNk-ZzZFYG6yjrTaMhiINGmh/view?usp=sharing> (дата обращения: 20.01.2022).

REFERENCES

1. Shankina S. V. Kontseptsiya onlayn-obucheniya v tvorcheskikh vuzakh. *Vestn. Tambovskogo un-ta*. 2021, Vol. 26, No. 191, pp. 89–96.
2. Vishnyakova A. A. O tselesoobraznosti primeneniya distantsionnogo obucheniya v DPO. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk*. 2019, No. 4, pp. 211–219.
3. Ismagilova A. R. Rol i perspektivy onlayn-obucheniya v sovremennom obrazovanii. *Vestn. Bashkirskogo un-ta*. 2019, Vol. 24, No. 3, pp. 746–753.
4. Fedotova I. V. Razvitie IKT-kompetentsiy pedagoga na platforme “Zoom”. *Obrazovanie i pravo*. 2021, No. 5, pp. 186–188.
5. SanPin-2021: aktualnye trebovaniya k pomeshcheniyam, organizatsii obrazovatel'nogo protsessu i uchebnikam. Available at: <https://www.garant.ru/article/1479461/> (accessed: 23.12.2021).

6. Metodicheskie rekomendatsii po realizatsii obrazovatelnykh programm nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya, obrazovatelnykh programm srednego professionalnogo obrazovaniya i dopolnitelnykh obshcheobrazovatelnykh programm s primeneniem elektronnoogo obucheniya i distantsionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy. Bank dokumentov Ministerstva prosveshcheniya RF. 2020. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/> (accessed: 20.12.2021).
7. Sukhov A. O. Prezentatsiya distantsionnogo kompleksa kursa "Teatr nachinaetsya!". Available at: <https://drive.google.com/file/d/10BOGAIrjf6odD6f22AkduD5dD4PoKZdj/view?usp=sharing> (accessed: 20.01.2022).
8. "Teatr nachinaetsya!": distantsionny kurs. Portal distantsionnogo obucheniya MOU "Petrovskiy Dvorets" (sistema upravleniya obucheniem Moodle). Available at: <http://edu-pd.karelia.ru/course/view.php?id=15> (accessed: 01.03.2022).
9. Arifmetikova O. A. Teatr – shkola poznaniya i obshcheniya: obshcherazvivayushchaya programma dopolnitelnogo obrazovaniya. Petrozavodsk: DTDiYu, 2016. 24 p. Available at: <http://dtdu.ru/images/atrium.pdf> (accessed: 03.06.2022).
10. Shablikova N. P. Retenziya na avtorskiy obzornyy kurs po teatralnomu iskusstvu "Teatr nachinaetsya!". Available at: <https://drive.google.com/file/d/1dtQcOj0AUNk-ZzZFYG6yjrTaMhiINGmh/view?usp=sharing> (accessed: 20.01.2022).

Сухов Андрей Олегович, аспирант кафедры теории и методики общего и профессионального образования, Институт педагогики и психологии, Петрозаводский государственный университет

E-mail: s.andreysuhov@gmail.com

Sukhov Andrei O., PhD post-graduate student, Theory and Methods of General and Professional Education Department, Institute of Pedagogy and Psychology, Petrozavodsk State University

E-mail: s.andreysuhov@gmail.com

Статья поступила в редакцию 05.06.2022

The article was received on 05.06.2022

УДК 378
ББК 74.48

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-259-268

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ «МЯГКИХ НАВЫКОВ» У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ¹

А. А. Алмазова, Е. Л. Ерохина, В. Ф. Чертов, О. В. Шаронова

Аннотация. *Статья подготовлена в рамках проекта, направленного на исследование динамики развития «мягких навыков» у учителей различных возрастных групп. В статье представлена аналитическая характеристика произошедших в последние десятилетия изменений в системе высшего образования и связанного с этим появления концепции «скилс» – жестких и мягких навыков – в отношении педагогической деятельности. Рассматриваются параметры и принципы организации современной образовательной среды, определяющие изменение подходов к осмыслению успешности различных видов деятельности учителя, смещение акцентов в оценке результатов обучения, а также появление нового контекста развития высшей школы. Обсуждаются ключевые аспекты, определяющие суть категории «мягкие навыки» в работе учителя, характер ее интеграции в деятельность педагога и влияющие на процесс формирования их у студентов педагогических специальностей.*

Ключевые слова: *мягкие навыки педагога, профессиональная деятельность педагога, студенты педагогического вуза, университетская среда, изменение роли педагога.*

Для цитирования: *Алмазова А. А., Ерохина Е. Л., Чертов В. Ф., Шаронова О. В. Ключевые аспекты формирования «мягких навыков» у будущих педагогов // Наука и школа. 2022. № 6. С. 259–268. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-259-268.*

¹ Работа выполнена в рамках проекта РАН «Исследование динамики развития «мягких навыков» у учителей различных возрастных групп» – 122061400038-9.

© Алмазова А. А., Ерохина Е. Л., Чертов В. Ф., Шаронова О. В., 2022



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

KEY ASPECTS OF THE FORMATION OF “SOFT SKILLS” IN FUTURE TEACHERS

A. A. Almazova, E. L. Erokhina, V. F. Chertov, O. V. Sharonova

Abstract. *The article was prepared within the framework of a project aimed at investigating the dynamics of the development of “soft skills” in teachers of different age groups. The article presents an analytical description of the changes that have occurred in the system of higher education in recent decades and the associated emergence of the concept of “skills” – hard and soft skills – in relation to pedagogical activity. The parameters and principles of the organization of the modern educational environment are considered, which determine the change in approaches to understanding the success of various types of teacher activity, the shift in emphasis in assessment. The key aspects that determine the essence of the category of “soft skills” in the work of the teacher, the nature of its integration into the activities of the teacher and affecting the process of their formation in students of pedagogical specialties are discussed.*

Keywords: *soft skills, professional activity of the teacher, students of the pedagogical university, university environment, changing the role of the teacher.*

Cite as: Almazova A. A., Erokhina E. L., Chertov V. F., Sharonova O. V. Key aspects of the formation of “soft skills” in future teachers. *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 259–268. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-259-268.

В теории и практике современного образования, психологии, менеджмента и других сфер жизни общества широкое употребление получили категории «жестких» и «мягких» («гибких») навыков. Проводятся многочисленные исследования; выстраиваются разноразличные образовательные программы, ориентированные на формирование этих навыков; предлагаются разработки, позволяющие оценить уровень их сформированности.

Проблема обсуждается как в контексте анализа результативности той или иной профессиональной деятельности, так и в плане оценки качества подготовки выпускника вуза. При этом в отечественной системе высшего образования можно проследить следующие тенденции.

До начала XXI в. в описании результатов, которых должны достичь выпускники – будущие педагоги, использовались

понятия «знания, умения, навыки» (ЗУН). В этой триаде навык – это «умение, выработанное упражнениями, привычкой» [1], «действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля» [2, с. 156–157]. Построение обучения с ориентацией на фиксированные в плане объема и содержания результаты было абсолютно оправдано устройством и ценностями индустриального общества, где ключевой категорией, характеризующей деятельность, является профессионализм в выбранной сфере, которой выпускник вуза посвящает свою жизнь.

В 2000-х гг., делая шаги в постиндустриальном пространстве, от четко определенного набора ЗУН в описании портрета выпускника система высшего образования переходит к новой категории «компетенция» (от лат. *competens*

‘способный’), определяемой как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [3]. Мы видим, что триада ЗУН надстраивается параметрами «способность», «готовность»; в формулируемых педагогами высшей школы индикаторах оценки компетенций часто происходит замена категории «навык» на категорию «приобретенный опыт» [4]. Профессионализм начинает рассматриваться как эффективное владение технологиями, которые могут осваиваться в разное время и в разных условиях, поскольку человек может менять свою профессиональную траекторию, причем неоднократно; значимыми становятся компетенции, обеспечивающие обучаемость, творческую продуктивность будущего работника. В образовательные стандарты высшей школы инкрустируется концепция универсальных компетенций, которые представлены как совокупность личностных качеств, характеризующих выпускника.

В последнее десятилетие динамика преобразований усилилась за счет вовлечения системы образования в процесс цифровизации, чему придало дополнительную скорость и интенсивность всеобщее дистанционное обучение в период пандемии COVID-19. Следует констатировать, что современная ситуация в корне отличается от предыдущих, поскольку цифровизация обеспечила свободный трансфер практически любых данных, предоставила человеку широкие возможности передачи и приема информации, мгновенный доступ к осваиваемым знаниям. При этом появились новые образовательные задачи: определить эффективные способы непрерывной конвертации информации в знания, избежать превращения «зависимости от учителя» в «зависимость от технологий». По-новому актуальной стала и

необходимость определения портрета выпускника вуза.

В настоящее время на первый план выходит концепция «скилс», что если и переводится на русский язык как «навыки», то уже в обновленном значении – это не автоматизированное действие, а способность и мастерство. Используемая при этом терминология напрямую ассоциируется с миром компьютеров: «hardware» (компьютерное «железо»), «software» (программное обеспечение). Согласно этой концепции, успешность профессиональной деятельности и самореализации человека определяется степенью сформированности «hard skills» (профессиональные умения, собственно навыки выполнения определенных действий) и «soft skills» (комплекс социально-психологических качеств, не соотносимых с конкретной сферой деятельности). Попутно заметим, что содержание понятия «навык» в отношении определяемых категорий находится среди активно обсуждаемых в научно-методической литературе вопросов. Его решение, на наш взгляд, имеет не только терминологическое значение, но и является важным для определения результатов обучения.

В исследованиях, проведенных по обсуждаемой теме, весьма подробно описаны дифференцирующие характеристики каждого типа навыков; конкретизируется типология жестких навыков для различных профессий; аргументированно определяется набор необходимых мягких навыков, позволяющих любому специалисту выстраивать продуктивную стратегию взаимодействия с окружающим миром. Отмечается специфическая особенность мягких навыков – их значимость не только для трудовой деятельности, но и для обычной жизни человека, их влияние на уровень социальной адаптации и самореализации личности. В наиболее общем плане набор мягких навыков определяется как коммуникация, сотрудничество, критическое

мышление, креативность (4 К – по первым английским буквам) [5–9].

Как видим, изменение требований к результатам высшего образования связано с тенденциями развития мировой экономической системы и общества в целом. Однако эти изменения выражаются не только в создании иной парадигмы оценки результатов обучения, но и в появлении нового контекста развития высшего образования в целом.

В мае 2022 г. в Барселоне (Испания) успешно прошла Третья всемирная конференция по высшему образованию. В материалах конференции отмечено, что на глобальный ландшафт высшего образования оказывает влияние появление искусственного интеллекта, рост смешанного образования, принятие решений на основе больших данных и внедрение моделей онлайн-образования.

В материалах конференции предложены идеи изменения высшего образования, основанные на шести ключевых принципах действий [10].

Инклюзивность, равенство и разнообразие – важнейший принцип, определяющий необходимость и возможность равного доступа к высшему образованию для людей с различным социальным и психофизиологическим статусом. В этом принципе нашли отражение идеи социальной справедливости, устойчивого развития и построения справедливого и гармоничного общества.

Академическая свобода и участие всех заинтересованных сторон в обсуждении проблемных вопросов предполагает предоставление университетского пространства для выражения и оценки различных точек зрения и участия в публичных дебатах с ответственностью.

Принцип, определенный как «Исследование, критическое мышление и творчество», позиционирует высшее образование как путь развития творческого потенциала студентов, развития нестандартного мышления, готовности

к поиску инновационных решений глобальных и частных проблем на основе умения видеть истину, отличать реальные доказательства от сфабрикованной информации.

Честность и этика как принцип высшего образования ориентирует вузы на внимание к нравственным ценностям и достойному поведению, на проведение политики открытости, терпимости и достоинства.

Приверженность устойчивому развитию и социальной ответственности – еще один социально ориентированный принцип жизни современного вуза, который в сфере обучения и исследований взаимодействует с местными, национальными, региональными и глобальными сообществами и социальными институтами.

Принципиальным является и положение о том, что превосходство в деятельности достигается за счет сотрудничества, солидарности, а не конкуренции; это облегчает работу на междисциплинарной основе, позволяет объединить научные ресурсы различных организаций и сообществ, обеспечить синергетический эффект за счет обмена знаниями и опытом через профессиональные сети на национальном и международном уровнях.

Рассмотренные тенденции и идеи не могут не отразиться на системе педагогического образования.

Научно-технический и социальный прогресс обеспечил переход к открытым, динамичным системам образования, в которых информация стала не целью, а ресурсом. Как уже отмечалось, вхождение российского образования в постиндустриальное пространство было связано с переходом от концепции результатов обучения, ориентированной на содержание, к компетентностной. Педагогическое образование претерпело сложные и неоднозначные преобразования: с одной стороны, была выстроена гибкая система

вхождения в профессию с возможностью поддержки и повышения уровня профессиональной квалификации (система среднего профессионального образования – бакалавриат – магистратура, разнообразные программы переподготовки), с другой – приоритет сферы услуг и позиции потребителя привел к снижению роли педагога в глазах общества, к размыванию позиции учителя как максимально значимой для социума фигуры.

Цели и определяемое ими содержание педагогического образования – сложный, многоуровневый конструкт, в котором невозможно определить приоритет одного компонента над другим – предметной подготовки и целостного внимания к учебному процессу, например. Недаром в исследованиях последних лет фундаментальность подготовки педагога рассматривается как включенность глубоких академических знаний в приобретаемый студентом богатый и разнообразный опыт обучения, который не ограничивается рамками сугубо производственной практики [11].

Перечисленные выше принципы высшего образования, по сути, отражают перемены, происходящие в школе в целом, причем отечественная практика показывает, что изменения в общем образовании происходят гораздо быстрее, чем в высшем. Таким образом, педагогические вузы и факультеты готовят студентов к новым и, более того, постоянно обновляющимся реалиям профессиональной деятельности.

Обращаясь к концепции «скилс» и в целом к оценке способности педагогов реагировать на меняющиеся условия деятельности и реализовать свой потенциал в ситуации нового времени, исследователи отмечают профессиональные дефициты в этой сфере [12; 13].

Без сомнения, проявление этих дефицитов не может быть однородным, а дифференцированно (но не линейно) высвечивается в зависимости от разных

факторов (возраст учителя, стаж работы, личностные особенности и т. д.). Понимание этого разнообразия, определение сути понятия мягких навыков в работе учителя позволит выстроить оптимальную программу их раннего формирования уже на этапе обучения студентов в педагогическом вузе.

В свете этого мы и обращаемся к проблеме разработки концепции «скилс» в отношении педагогов как уже практикующих, так и будущих.

В системе педагогического образования сегодня действуют образовательные стандарты, которые определяют результат через совокупность компетенций – универсальных, общепрофессиональных, профессиональных.

Общепрофессиональные и профессиональные компетенции достаточно четко соотносятся с категорией *hard skills* – способностью учителя (будущего учителя) выполнять конкретные задачи в соответствии с заданными требованиями: разработка основных и дополнительных образовательных программ, построение воспитывающей образовательной среды, контроль и оценка формирования результатов образования, взаимодействие с участниками образовательных отношений, знание предмета и др. Однако возникают вопросы: насколько решение всех этих задач поддается строгой стандартизации, алгоритмизации, количественному измерению (что характерно для *hard skills*)? Насколько можно говорить о наличии «жестких» технологических решений в педагогике?

Совокупность универсальных, общекультурных компетенций включает в себя разные группы требований, в том числе соотношенные с *soft skills* – системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация и межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие. В свою очередь, и здесь есть поле для размышлений:

не является ли этот набор «навыков» обязательным, «жестким» для педагога хотя бы потому, что учитель должен владеть технологиями формирования этих качеств у детей? Возможно ли вообще освоение и применение педагогических технологий без включения качеств и свойств личности учителя?

Поиск ответов на поставленные вопросы требует определения специфики «скилс»-категорий для педагогической деятельности. И если в группе «жестких навыков» все-таки можно выделить обязательные умения, связанные с решением конкретных дидактических задач, выполнением определенных трудовых действий и т. д., чему посвящено освоение студентами предметно-методических модулей, то группа «мягких навыков» заслуживает специального обсуждения.

Исследователи, анализирующие понятие «мягкие навыки», пишут о том, что они позволяют человеку добиться успеха в профессиональной деятельности и в жизни в целом. Например, А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова пишут, что «soft skills – это деятельностно важные качества, не зависящие от специфики профессиональной деятельности, но влияющие на ее эффективность, связанные с решением общих профессиональных и метапрофессиональных задач» [14]. Категория успешности, эффективности представляется ключевой в концепции «скилс».

Следовательно, мы интерпретируем понятие «мягкие навыки» через понимание успешности педагогической деятельности. Что же считать успешной, хорошо выполненной педагогической работой? Здесь можно увидеть два взаимосвязанных аспекта – наличие положительного социально значимого результата деятельности в отношении обучающихся и самореализация деятеля (педагога).

Самореализация учителя тесно связана с осознанием им смысла своей

деятельности, значимости своей социальной позиции. Выше уже упоминалось драматическая для педагогической общности в целом и для каждого педагога в частности потеря роли безусловного авторитета как носителя знаний и воспитателя личности ребенка. Представляется, что восстановление этой позиции должно состояться, но не может произойти на прежних основаниях. «Если раньше социальная самоидентификация выполняла функции обеспечения личностного самоопределения сравнительно успешно, то теперь она с этой функцией не справляется и обретение личной идентичности становится как никогда насущным. На смену образу социума, вбирающего в себя разных личностей, приходит образ личности, вбирающей в себя разные социумы» [15, с. 123].

Сегодня к «мягким навыкам» педагога следует отнести в первую очередь способность видеть и определять смысл и перспективу своей деятельности, готовность нести социальную ответственность за собственный выбор, принимать самостоятельные решения в профессиональной деятельности. Формирование этих метапрофессиональных качеств у студентов обеспечивается университетской средой, построенной на перечисленных выше принципах.

В то же время, оценивая современную образовательную среду как инклюзивную, открытую, мы должны согласиться с тем, что стандартный набор мягких навыков в педагогической деятельности приобретает дополнительные компоненты, которые, как уже было сказано, переводит их из разряда социально-личностных качеств в необходимые профессиональные умения.

Например, коммуникативные способности, необходимые в любой сфере жизнедеятельности человека и традиционно рассматривающиеся как основополагающий «мягкий навык», в ситуации педагогической деятельности

дополняются обязательным знанием и пониманием закономерностей общения с различными категориями людей. Инклюзивный контекст современного образования делает практически неограниченным спектр коммуникантов и возникающих перед учителем коммуникативных задач. Любые категории школьников (дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды; дети из семей мигрантов, владеющие и не владеющие государственным языком; дети с девиантным поведением и др.) и их родителей (в том числе отрицающие авторитет учителя и предлагаемые форматы и методы образования), специалисты служб сопровождения, другие педагоги, представители администрации и чиновничества, люди, эпизодически включаемые в образовательный процесс (приглашенные гости, организаторы мероприятий и др.) и многие другие – это все участники педагогической коммуникации, с которыми учителю необходимо выстраивать разные модели общения. Широкий набор таких моделей должен быть освоен студентом, что означает наличие определенной степени алгоритмизации «мягкого навыка» на этапе его формирования и постепенное перерастание действий по модели в вариативные коммуникативные стратегии в процессе профессионального развития.

Разнообразие категорий учащихся приводит к необходимости такой же технологической проработки способности к критическому мышлению, креативности. Следует предположить, что необходимые педагогу гибкость в выборе адекватных целей и стратегий обучения и воспитания, быстрая переключаемость между этими стратегиями, качество «педагогической лабильности», видение самостоятельной траектории в преподавании предметной области при персонализации маршрута обучающегося – свойства, которые необходимо разложить на элементы, подлежащие

осознанному усвоению студентами педагогических специальностей.

В таком же ключе (необходимости серийно-последовательной алгоритмизации) можно рассмотреть и другие «мягкие навыки», необходимые для педагогической деятельности и для педагога как актора: управление своим эмоциональным состоянием и поведением (в отношении к участникам образовательных отношений и в отношении к самому себе), рефлексия (оценить результат действий и оценить свое состояние), регуляция процесса обучения (в плане удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей учащихся и в аспекте самореализации) и др.

Отметим также, что в работе педагога присутствуют виды деятельности, связанные не с непосредственным контактом с учащимися, а с работой в педагогическом коллективе (разработка образовательных программ и учебно-методических материалов, в том числе адаптированных; планирование мероприятий и др.). Такая работа требует тех же «мягких навыков», но демонстрируемых в ином ключе: педагогу, даже высококлассному и опытному, в данной ситуации приходится уйти от позиции собственно учителя и перейти на позицию коллеги. А это означает, что появляется еще одна метапрофессиональная надстройка – способность к смене ролей.

Рассуждения приводят нас к ряду выводов и умозаключений.

Во-первых, студенты педагогических направлений погружаются в проблематику мягких навыков (исследователи говорят даже о *future skills*, но это выходит за рамки нашей статьи), осваивая технологии их формирования у учащихся в условиях инклюзивной, открытой системы образования. Возможность экстраполяции осваиваемых знаний и умений на самого себя уже следует признать специфическим мягким навыком будущего педагога.

Во-вторых, мягкие навыки вплетены в профессиональную деятельность педагога настолько плотно, что их формирование у студентов требует специального внимания и превращения в технологизируемые единицы обучения.

В-третьих, специфика и уникальность педагогической деятельности делает необходимым определение комплекса мягких навыков, формирование которого привело бы будущих педагогов

к самореализации в успешном взаимодействии с детьми и другими участниками образовательного процесса. Мягкие навыки должны способствовать тому, чтобы выпускник смог «разместить» себя в широком образовательном пространстве, не теряя своей индивидуальности, но осознавая высочайшую профессиональную ответственность и гуманистический пафос педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и образование, 2014. 1376 с.
2. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
3. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
4. *Соловьева Т. А., Алмазова А. А., Кулакова Е. В.* К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата // Наука и школа. 2014. № 4. С. 145–153.
5. *Ганпанцурова О. Б.* Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления: дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Ярославль, 2021. 211 с.
6. *Тимошкина М. В., Айварова Н. Г.* Индивидуальный образовательный маршрут по формированию гибких навыков в условиях высшего образования // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 467–471.
7. *Огарева Е. И., Лик Н. В.* Роль гибких навыков (soft skills) в компетентностной модели выпускника магистратуры и аспирантуры // Материалы науч.-метод. конф. СЗИУ РАНХиГС. 2018. № 1. С. 145–149.
8. *Хижная А. В., Быстрова Н. В., Шарыгина Е.Н.* Развитие soft skills («гибких навыков») для успешной карьеры выпускников вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–2. С. 261–264.
9. *Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетшина Ю. М.* Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. Т. 9, № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 25.08.2022).
10. CLOUD / Издание Центра инноваций в области высшего образования под эгидой ЮНЕСКО. Шэньчжэнь, Китай – № 4.2022.08. URL: https://ru.ichei.org/dist/index.html#/reader?id=1282&qk_qishu=1&lang=4 (дата обращения: 29.10.2022).
11. *Лубков А. В.* Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 36–54.
12. Оценка soft-компетенций педагогов: разработка и апробация опросника / И. С. Бубнова, О. Б. Пирожкова, Л. А. Шибанкова, А. Р. Масалимова // Казанский педагогический журнал. 2020. № 5 (142). С. 44–51.
13. *Девятова И. Е.* Техники развития гибких навыков у учителей начальной школы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 4 (49). С. 146–154.
14. *Цымбалюк А. Э., Виноградова В. О.* Психологическое содержание soft skills // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6. С. 120–127.

15. Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. № 3. С. 120–140.

REFERENCES

1. Ozhegov S. I. *Tolkovyy slovar russkogo yazyka*. Ed. L. I. Skvortsov. 28th ed. Moscow: Mir i obrazovanie, 2014. 1376 p.
2. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar*. Moscow, 2002.
3. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow: Ikar, 2009. 448 p.
4. Solovyeva T. A., Almazova A. A., Kulakova E. V. K probleme usileniya praktiko-orientirovannoy podgotovki uchiteley-defektologov po programmam prikladnogo bakalavriata. *Nauka i shkola*. 2014, No. 4, pp. 145–153.
5. Ganpanturova O. B. Formirovanie gibkikh navykov kommunikatsii u studentov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya. *PhD dissertation (Education)*. Yaroslavl, 2021. 211 p.
6. Timoshkina M. V., Ayvarova N. G. Individualnyy obrazovatelnyy marshrut po formirovaniyu gibkikh navykov v usloviyakh vysshego obrazovaniya. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2021, No. 3 (56), pp. 467–471.
7. Ogareva E. I., Lik N. V. Rol gibkikh navykov (soft skills) v kompetentnostnoy modeli vypusknika magistratury i aspirantury. *Materialy nauch.-metod. konf. SZIU RANKhiGS*. 2018, No. 1, pp. 145–149.
8. Khizhnaya A. V., Bystrova N. V., Sharygina E. N. Razvitie soft skills (“gibkikh navykov”) dlya uspezhnoy karyery vypusknikov vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019, No. 65–2, pp. 261–264.
9. Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina Yu. M. Sovremennye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol soft-skills i hard skills v professionalnom i karyernom razvitii sotrudnikov. *Internet-zhurnal “Naukovedenie”*. 2017, Vol. 9, No. 1. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (accessed: 25.08.2022).
10. CLOUD / Izdanie Tsentra innovatsiy v oblasti vysshego obrazovaniya pod egidoy YuNESKO. Shenchzhen, Kitay – № 4.2022.08. Available at: https://ru.ichei.org/dist/index.html#/reader?id=1282&qk_qishu=1&lang=4 (accessed: 29.10.2022).
11. Lubkov A. V. Sovremennye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya. *Obrazovanie i nauka*. 2020, Vol. 22, No. 3, pp. 36–54.
12. Bubnova I. S., Pirozhkova O. B., Shibankova L. A., Masalimova A. R. Otsenka soft-kompetentsiy pedagogov: razrabotka i aprobatsiya oprosnika. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2020, No. 5 (142), pp. 44–51.
13. Devyatova I. E. Tekhniki razvitiya gibkikh navykov u uchiteley nachalnoy shkoly. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*. 2021, No. 4 (49), pp. 146–154.
14. Tsymbalyuk A. E., Vinogradova V. O. Psikhologicheskoe sodержание soft skills. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2019, No. 6, pp. 120–127.
15. Leontyev D. A. Lichnost v nepredskazuemom mire. *Metodologiya i istoriya psikhologii*. 2010, No. 3, pp. 120–140.

Алмазова Анна Алексеевна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой логопедии, директор Института детства, Московский педагогический государственный университет

e-mail: aa.almazova@mpgu.su

Almazova Anna A., ScD in Education, Head of the Speech Therapy Department, Director of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

e-mail: aa.almazova@mpgu.su

Ерохина Елена Ленвладовна, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой риторики и культуры речи Института филологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: el.erokhina@mpgu.su

Erokhina Elena L., ScD in Education; Head of the Department of Rhetoric and Culture of Speech, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

e-mail: el.erokhina@mpgu.su

Чертов Виктор Фёдорович, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

e-mail: victorchertov@mail.ru

Chertov Victor F., ScD in Education; Head of the Department of Literature Teaching Methods, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University.

e-mail: victorchertov@mail.ru

Шаронова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической информатики и дискретной математики института математики и информатики, Московский педагогический государственный университет

e-mail: ov.sharonova@mail.ru

Sharonova Olga V., PhD of education, Assistant Professor, department of mathematics and informatics, Moscow Pedagogical State University

e-mail: ov.sharonova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 30.11.2022

The article was received on 30.11.2022