

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

А. Г. Асмолов, В. А. Болотов, Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин,
Г. М. Романцев, А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. П. Бездухов, Е. Г. Белякова, В. Л. Бенин,
В. И. Блинов, З. О. Большакова, В. Л. Гапонцев, А. Г. Гейн, Е. Ю. Глазырина,
С. З. Гончаров, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, А. Г. Кислов,
П. Ф. Кубрушко, А. Н. Лейбович, Л. И. Лурье, А. Г. Мокроносов,
И. Я. Мурзина, И. А. Плужник, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская,
А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Н. К. Чапаев, Н. Е. Эрганова,
Ю. А. Шихов, В. Я. Шевченко

Международный консультационный совет:

М. Денн (Франция), Л. В. Зайцева (Латвия), Е. В. Коваленко (Украина),
Б. К. Момынбаев (Казахстан), Я. Лаукиа (Финляндия),
Т. В. Савельева (Гонконг), Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор О. В. Новоселова;
корректор О. А. Виноградова;
компьютерная верстка М. В. Семянниковой;
английский перевод Н. Г. Радюковой

**Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора наук**

**Издается при поддержке ФГАУ «Федеральный институт развития образования»
Министерства образования и науки РФ**

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:
www.edscience.ru

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

Редакция может не разделять позиций авторов публикуемых статей

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», 2013

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 8(107)

Октябрь, 2013

ISSN 994-5639

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	3
Асмолов А. Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе)	3
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	14
Чошанов М. А. Образование и национальная безопасность: системные ошибки в математическом образовании России и США	14
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	32
Зеер Э. Ф. Социально-образовательные аспекты становления «человека труда»	32
ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	47
Чапаев Н. К. Философско-педагогические предпосылки и технология разработки метода восхождения от абстрактного к конкретному в дидактике В. В. Давыдова	47
КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ.....	75
Летова Л. В. Объективные измерения и моделирование латентных величин в образовании	75
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	88
Куканова Е. В. Социально-психологическая характеристика современного студента	88
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ	104
Голубева Н. В. Элементарное музицирование как здоровьесберегающий феномен в системе общего образования.....	104
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	120
Козьмина Е. Ю. Образовательный потенциал авантюрно-философской фантастики XX века	120
Мелихова А. А. Формирование информационно-коммуникативной компетентности в процессе организации текстовой деятельности студентов	133
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	150
Ковешникова О. Т. Модель процесса формирования гражданского самоопределения старшеклассника.....	150
АВТОРЫ НОМЕРА	162

CONTENTS

EDUCATIONAL STANDARDS	3
Asmolov A. G. Variative Education in the Changing World: Socio-Cultural Perspective of the Primary School Development	3
GENERAL EDUCATION	14
Choshanov M. A. Education and National Security: System Deficiencies of Mathematical Education in Russia and the USA.....	14
VOCATIONAL EDUCATION	32
Zeyer Y. F. Socio-Educational Aspects of the Working Man Formation.....	32
PHILOSOPHICAL RESEARCH	47
Chapayev N. K. Philosophical and Pedagogical Preconditions and Development Algorithm of the Ascent from the Abstract to the Concrete in V. V. Davidov's Didactics.....	47
QUALITY MEASUREMENT IN EDUCATION	75
Letova L. V. Objective Measurement and Modeling of the Latent Variables in Education.....	75
SOCIOLOGICAL RESEARCH	88
Kukanova Y. V. Socio-Psychological Characteristics of the Modern Student	88
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATION	104
Golubeva N. V. Elemental Music-Making as a Health Saving Phenomenon in the System of General Education.....	104
THE HUMANITIES IN EDUCATION	120
Kozmina Y. Y. Educational Potential of the 20 th Century Philosophical Adventure Fiction.....	120
Melikhova A. A. Informational and Communicative Competence Formation in the Text Activity Process	133
CONSULTATIONS	150
Koveshnikova O. T. The Model of Fostering the Civil Self-Determination of High School Students	150
ISSUE AUTHORS	162

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 37

А. Г. Асмолов

ВАРИАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПЕРСПЕКТИВА (ТЕЗИСЫ О ТОМ, КАКОЙ БЫТЬ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ)¹

Аннотация. В связи с введением с 1 сентября 2013 г. Федерального закона «Об образовании в РФ» по-прежнему актуальными являются размышления автора статьи (одного из разработчиков стандарта образования последнего поколения) о перспективах развития начальной школы, написанные еще в 2011 г. и опубликованные в журнале «Образовательная политика» № 6 (56) [2] в жанре «апрельских тезисов».

Для успешности проведения реформы образования, полноценного применения нового закона и новых стандартов требуется донести до сознания всех заинтересованных людей суть их содержания, доказать их правомерность и пользу, сформировать соответствующие установки как у учителей, так и у всего общества в целом. Смена установок в образовании, наиболее консервативной области человеческой деятельности, – труднейшая задача. Чтобы приступить к ее решению, автор выделяет «реперные точки» понимания нового поколения стандартов. Они обозначены прежде всего относительно начальной ступени образования. Акцентируется необходимость наличия у педагогов мотивации к обучению, постоянному обновлению и пополнению своих знаний, что является первым и важнейшим условием благополучного существования и развития образования в новой системе координат. Подчеркивается, что начальная школа – важнейший этап позитивной социализации личности ребенка.

¹ В основу статьи положен доклад, с которым автор выступил на Всероссийском совещании региональных координаторов по внедрению стандартов начальной школы, проведенном Минобрнауки 19 апреля 2012 г.

Она должна стать школой понимания, диалога культур, игровой и проективной дидактики, культурно-деятельностной педагогики вариативного образования, базовой ступенью проектирования универсальных учебных действий и формирования ценностной картины мира у детей.

Начальная школа призвана обучить ребенка продуктивным совместным действиям с взрослыми и продвинутыми сверстниками, помочь ему справляться с решением жизненных нестандартных задач, заложить уверенность в своих силах и возможностях. По мнению автора, первая ступень школьного образования – это зона ближайшего развития российского общества, где слова «инновационное общество», «креативное общество» должны, наконец, перестать быть декларациями, а стать делами.

Ключевые слова: Федеральный закон «Об образовании в РФ», начальная школа, стандарты образования.

Abstract. The paper reflects the ideas of the author (one of the new educational standard developers) concerning the prospects of primary school evolution, published in *the Educational Policy* journal in 2011, being still relevant due to the introduction of the Federal Act on Education from September 1, 2013.

In author's opinion, a successful accomplishment and implementation of the given act and standards can be achieved through careful explanation of their content and essence to the interested people, and justification of the related benefit for the society and teachers alike. The alteration of educational concepts is regarded as a challenging task, education being the most conservative sphere of human activity. As a solution to the primary school problem, the paper emphasizes several referent points including teachers' motivation, strengthening and updating of their professional skills and knowledge, etc. The primary school appears to be the most important basis for children's personal socialization. And therefore, it should transform into the school of understanding, cultural dialog, game and project didactics, variant education, and foundation for the universal learning activities and value formation. The primary school should teach productive cooperation with adults and advanced peers, help in solving complicated life tasks, and raise children's confidence in personal strength and capability.

Keywords: federal act on «Education in the Russian Federation», primary school, educational standards.

С началом этого учебного года вступил в силу Федеральный закон «Об образовании в РФ» в своей последней редакции. Закон затрагивает интересы всех россиян и вносит изменения в структуру и содержание образования на всех его уровнях. Этот документ не просто знаменует очередную веху в развитии отечественного

образования, а является точкой отсчета грядущих колоссальных перемен в данной сфере. Предлагаемые вниманию тезисы связаны с новой жизнью нашей школы, прежде всего ее начального звена.

Начну со слов Льва Семеновича Выготского – человека, без которого никто бы сегодня не обсуждал ни новые стандарты, ни новую школу. Приведу его высказывание из публикации за 1917 г. в журнале с красноречивым названием «Новый путь»: «Пафос переживаемой исторической минуты есть не только пафос величественной и торжественной радости освобождения от гнетущей власти прошлого, но, главным образом, пафос страха за будущее.

Не так ли точно должны были чувствовать себя выходцы из Египта, только что переступившие его границы, оставившие за собой привычное и обычное ярмо рабского существования, когда перед ними раскрылись серые дали бескрайней пустыни. Что будет, куда идти, кто знает, где верный путь?»

И далее Выготский пишет: «Еще вчера все было понятно и ясно, мы так сжились со вчерашним днем <это полностью относится к нашему образованию. – А. А.>.

У нас выработалась и укоренилась своя философия рабства. И вчера еще единой добродетелью была готовность взойти на костер. Связанному, в конце концов, все ясно. Ему не надо мучительно вопрошать, что делать. Но сегодня неожиданно и внезапно вдруг руки развязаны, нечаянно обретена свобода распорядиться собой, что-то делать, двигаться, куда-то идти. Еще не создалась свободная походка, еще у нас так мало свободных слов, еще не пережит сознанием совершившийся переворот. Еще старая душа в старом теле живет, радуется и трепещет, но встречает новый день. Новый день застал нас не готовыми» [3].

Диагностика ситуации, данная Л. С. Выготским в далеком революционном году, как нельзя лучше характеризует сегодняшнюю ситуацию. Она побуждает еще раз акцентировать целый ряд моментов, понять: *что произошло, куда идти и что делать*. Иначе говоря, осознать, каковы перспективы развития нашего общества, института семьи, сообщества педагогов, а главное, как повлияет совершенно новый непривычный стандарт образования на формирование юного поколения.

Этот стандарт рождался не вчера и не в сжатые сроки. С 1992 г. мы с В. В. Давыдовым и В. В. Рубцовым неоднократно обсуждали проблему введения вариативного образования. День за днем, год за годом мы бились за то, чтобы появились педагогика и психология культурно-исторического развития. Статистика показывает, что инновационных школ (т. е. тех, которые пошли по пути Л. С. Выготского и трех его учеников – Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева и Л. В. Занкова) в 1992–1993 гг. было не больше 10–15% от числа всех школ России, примерно та же картина наблюдалась в других странах СНГ. Вспомним, как тогда воспринимался букварь Д. Б. Эльконина, как люди, причастные к инновационному образованию, подходили друг к другу и спрашивали: «Ты за букварь Эльконина или за букварь Горецкого?», как воспринимались идеи В. В. Давыдова, как страшились слова «педология», за которым стояло учение о целостном развитии детства...

Когда кто-либо говорит: боюсь это сделать, боюсь пойти по тому пути – я вспоминаю слова волшебника из экранизации сказки одного из моих любимых писателей Е. А. Шварца, сказанные замечательным актером Олегом Янковским: «Значит, ты не любил девушку» (в нашем случае – школу). Понадобилось 20 лет немалых усилий очень многих людей, искренне радеющих за судьбу отечественного образования, чтобы произошло то, что Евгений Шварц называл «обыкновенным чудом». Ведь введение иной «конституции» развития школы, которая поименована новым стандартом, и есть обыкновенное чудо.

Обыкновенное чудо касается прежде всего начальной и основной школы, а с момента, когда прошло заседание в Курчатовском институте с М. Ковальчуком и А. Фурсенко, – еще и старшей школы. Сейчас мы приступаем к освоению совершенно другой, по сравнению с прежней, логики функционирования школы в обществе, перемещаемся в иную систему координат развития школьного образования.

Я с глубоким уважением отношусь к представителям разных направлений педагогики, хотя часто приходится огорчаться из-за инерционности сознания довольно большой их части. Когда пытаешься убедить приверженцев традиционного образования, которое условно можно назвать «птолемеевской педагогикой», стоящей

на трех китах – Знаниях, Умениях и Навыках, в том, что в современном стремительно меняющемся мире нужны свежие идеи, что требуется качественно иная – «коперниканская» педагогика, то нередко сталкиваешься с непониманием или даже категорическим отрицанием необходимости каких-либо новшеств. Смена установок в образовании, наиболее консервативной области человеческой деятельности, – труднейшая задача. Причем одно дело – формулировать новые установки, другое дело – донести до сознания и доказать их правомерность, помочь принять их как должное. А для успешности проведения реформы образования новые установки должны быть сформированы не только у учителей, но и у всего общества в целом.

Думается, в первую очередь следует выделить «реперные» точки понимания нового поколения стандартов. Попытаюсь обозначить их относительно начальной ступени образования в жанре небезызвестных «апрельских» тезисов, появившихся в тот же революционный год предыдущего столетия, что и текст работы Л. С. Выготского, процитированный выше.

1. **Начальная школа – школа мотивообразования**, в том числе развития мотивов личности к познанию и творчеству. Такая школа начинается не со школьника, не с ученика, а с директора учебного учреждения и учителя, в том смысле, что сегодняшний стандарт – это прежде всего стандарт побуждения мотивации педагога к обучению, постоянному обновлению и пополнению своих знаний. Не будет этого – ничего не получится или же выйдет согласно формуле одного известного государственного деятеля недавнего прошлого: хотели как лучше, а получилось как всегда. Поэтому мотивообразование – первое и важнейшее условие благополучного существования и развития образования в новой системе координат.

2. **Начальная школа – важнейший этап позитивной социализации личности ребенка**. Ключевыми установками позитивной социализации являются те, которые направлены на приобщение, интериоризацию социокультурных образов поведения, социальных норм, или, пользуясь термином А. В. Запорожца, социальных эмоций. Без этого ничего не получится. Школа позитивной социализации личности требует, как говорит одна из учениц

В. В. Давыдова Галина Цукерман, создания *установки на развитие учебной самостоятельности ребенка*. Исследования замечательных психологов Г. А. Цукерман и А. Л. Венгера, авторов книги «Развитие учебной самостоятельности», убедительно показали, что один из ключевых ориентиров, который должен быть сформирован и поддержан в раннем детстве и в начальной школе, – это установка в буквальном смысле слова на поиск, т. е. *поисковая установка* [5].

3. Начальная школа должна способствовать формированию ценностной картины мира ребенка. Подчеркну: не познавательной картины мира, а прежде всего ценностной, смысловой, мировоззренческой. Без системы ценностных и смысловых установок, рождаемых в значимой деятельности, тоже ничего не выйдет. Наши дети останутся рабами вербальной жизни.

В процессе обучения в начальной школе особенно велик риск разбиения сознания ребенка на отдельные предметы, утраты понимания ценности и целостности окружающего мира. Именно поэтому Виктор Фирсов, человек, стоявший у истоков создания нового стандарта, особо выделил в нем вектор перехода от дискретных предметов к образовательным предметным областям. Без понимания необходимости его наличия и значимости в дидактике картина мира ребенка может обратиться в мозаичное сознание. Этот вектор движения, безусловно, важен и для основной, и для старшей школы, но в начальной школе он важнее всего. Иначе, не заложив основ ценностной картины мира, мы ребенка «разорвем на части», следствием чего будет слепота его действий и поступков.

4. Начальная школа – это школа понимания, ценностной педагогики, диалога культур. Утверждая это, я опираюсь на идеи таких гениальных исследователей, как Михаил Бахтин и Владимир Библер. И не могу с горечью не констатировать, что, по большому счету, ни в системе повышения квалификации – профессионального развития учителей, ни в системе высшего профессионального педагогического образования идеи Бахтина и Библера даже и не ночевали.

Справедливости ради надо отметить: сегодня работы этих выдающихся ученых начинают все активнее использоваться в Московском психолого-педагогическом университете. Упомяну также,

что в середине 1990-х гг. под руководством В. Е. Клочко была создана кафедра смысловой педагогики в Бийском педагогическом университете. Но это только отдельные весьма редкие ростки, что еще раз подтверждает, какой огромной работой нам предстоит заниматься, чтобы реализовать в школе новое поколение стандартов образования.

5. Начальная школа – базовая ступень проектирования универсальных учебных действий. Эта идея отражена в книге «Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли», которую мы написали вместе с О. А. Карабановой и рядом наших коллег [1]. Что стоит за идеей и программой проектирования? Главный смысл заключается в том, что формула «научить учиться» становится ведущей стратегией в жизни школы. Проектировать универсальные учебные действия, как нас учили Д. Б. Эльконин и П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, означает «учить учиться», а не превращать детей в репродуктивных хомячков, которые за щеками носят все знания.

6. Начальная школа призвана обучить ребенка продуктивным совместным действиям с взрослыми и продвинутыми сверстниками.

Обратите внимание, не просто с взрослыми, но и с продвинутыми. Об этом говорил Л. С. Выготский. Именно совместные действия порождают образ мира в начальной школе. Отсюда и проектирование таких действий, в которых закладывается зона ближайшего развития. Если не будет реального воплощения подобной стратегической линии, мы рискуем остаться лишь на уровне благих помыслов. Учитель начальной школы должен выступать в качестве *режиссера совместных действий*, хорошо владеющего искусством драматургии, без чего мы новые стандарты не введем, а останемся людьми, которые идут вперед с головой, повернутой назад.

7. Начальная школа – это школа культурно-деятельностной педагогики вариативного образования. Таким образом, сегодня сбывается мечта Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева и Л. В. Занкова.

Когда мы, психологи и педагоги, работающие в русле идей Выготского, говорим о культурно-деятельностной педагогике вариативного развивающего образования, то ставим задачу разра-

ботки и внедрения программ школьного обучения и новых программ профессиональной подготовки, профессионального развития директоров и учителей начальной школы.

Конечно, программы развивающего образования существуют, но они невероятно трудны для понимания представителями традиционной педагогики и поэтому распространяются и приживаются с великим трудом. Ситуацию нужно исправлять начиная с изменения содержания обучения в педагогических вузах и институтах повышения квалификации. Здесь пока сохраняются и огромное пространство работы, и серьезнейшие проблемы.

8. Начальная школа – школа игровой и проективной дидактики. Заявленный тезис полностью основан на идее Д. Б. Эльконина о том, что *обучение должно войти в мир ребенка через ворота детской игры*. Формулам с ценностным акцентом «игровая дидактика» и «проективная дидактика» должны подчиняться все ступени школы – от начальной до старшей. Нельзя подавлять в ребенке любознательность, ее необходимо всячески поддерживать и стимулировать. Школьники должны оставаться «почемучками», занятыми постоянными исследованиями. Однако для реализации игровой дидактики очень важно то, какие цели мы ставим перед школой и как, с помощью каких образовательных и педагогических технологий, предлагаем их добиваться.

9. Начальная школа – это школа обучения решению жизненных задач, а не только традиционных, в которых «все дано». При упоминании о жизненных задачах мне всегда на ум приходит следующий пример: как-то на вступительном экзамене в один из лучших вузов никто из испытуемых не решил задачу по математике, потому что в ней не хватало данных из-за ошибки ее составителей. Казалось бы, тот, кто напишет, что в задаче не хватает данных и потому она не имеет решения, выиграет. Но такого абитуриента не нашлось. Ни одного.

Мы все время даем в школе задачи с полным набором данных. А в жизни задачи строятся согласно формулировке: «пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что». В реальности задачи являются моделями неопределенных ситуаций [4]. Вот такие задачи с дидактикой неопределенных обстоятельств, с избыточными либо недостаточными данными и т. п. необходимы школе. И не

надо бояться того, что познание мира ребенка происходит через воображение, через сказку. Наоборот, это очень важно и полезно для его развития.

Все помнят эпизод из книги А. Н. Толстого с обучением Буратино арифметике. Диалог между ним и «педагогом» Мальвиной поучителен и красноречив: «Предположим, у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко. Сколько у вас осталось яблок?» – «Два». – «Подумайте хорошенько». Буратино повторяет свой ответ и на вопрос: «Почему?» – взрывается: «Я же не отдам *Некту* яблоко, хоть он дерись!».

Не случайно Шалва Амонашвили, анализируя различие между оценкой и отметкой, обронил блистательную фразу: «Шалуны – это двигатель прогресса».

10. Начальная школа – это школа диагностики развития успехов ребенка. В эти годы у ребенка появляется главное новообразование – *вера в себя*. Если же мы не добьемся того, что в начальном звене школьного обучения в процессе совместной деятельности с учителем будет сформировано такое важнейшее качество, как «вера в свои возможности», то мы и дальше будем плодить невротиков, не доигравших в детстве. Без веры в себя также ничего не получится. Смысловая ценностная установка новых стандартов – порождение у детей уверенности в своих силах, а не ощущения своей беспомощности.

11. Начальная школа – зона ближайшего развития российского общества, где слова «инновационное общество», «креативное общество» должны перестать быть декларациями, а должны стать делами. Тогда начальная школа, перефразируя Выготского, поведет за собой развитие общества, а не будет плестись в хвосте у развития.

Перед нами огромное количество проблем и задач, требующих решения. Я уже говорил, что надо начать с изменения программ профессионального развития учителей, появления в них педагогики и психологии развития, проектной деятельности. Педагогам, да и всему обществу, необходимы уроки навигации в совершенно новой реальности, уроки, без которых мы не получим ни деятельностной педагогики, ни должного для современного мира

развития ребенка. А еще я бы предложил создать для губернаторов, мэров и других высокопоставленных чиновников страны особый тест на детоцентризм, т. е. на отношение к школе, образованию и культуре. Этот ценностный тест следовало бы сделать политическим лейтмотивом введения нового поколения стандартов в России.

Моя мечта, ради исполнения которой я вместе с коллегами участвовал в разработках стандартов нового поколения, состоит в том, чтобы появилось поколение людей, не знающих страха, в том числе страха перед властью, людей со свободной походкой и свободным видением мира. Чтобы народились «люди перспективы», а не «люди ретроспективы».

Когда-то Марина Цветаева написала: «...моим стихам, как драгоценным винам, наступит свой черед...». Сегодня свой черед наступает идеям идеологии развития ребенка, за которыми стоят и Л. С. Выготский, и Ю. М. Лотман, и М. М. Бахтин, и многие другие, кто делал культуру России. Образование всегда вплетено в культуру. В заключение хочется напомнить слова Павла Флоренского, что *культура – это среда, родящая личность*. Эти слова абсолютно проецируются на систему образования, в частности начальную школу, за которой, в буквальном смысле, будущее.

Мне могут сказать: «Столько сложностей! Столько непонятного! Нам очень трудно». Ответ будет коротким и тривиальным: «А когда было легко?».

Литература

1. Асмолов А. Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия – к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов. М.: Просвещение, 2008.
2. Асмолов А. Г. Стандарты вариативного образования в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (апрельские тезисы о начальной школе) // Образовательная политика. 2011. № 6 (56). С. 3–12.
3. Выготский Л. С. Аводим хоину // Новый путь. 1917. № 11–12. С. 8–10.
4. Фейгенберг И. М. Учимся всю жизнь. М.: Смысл, 2008.

5. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90

Referens

1. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A., Karabanova O. A., Salmina N. G., Molchanov S. V. How to design a universal learning activities in elementary school: the action – the idea. M.: Education. 2008. 234 p. (In Russian).

2. Asmolov A. G. // Educational Policy. 2011. № 6 (56). P. 3–12. (in Russian).

3. Vygotsky L. S. Beginning of the way // New Way. 1917. № 11–12. P. 8–10. (In Russian).

4. Feigenberg I. M. Learning for life. M.: The meaning. 2008. (In Russian).

5. Zuckerman G. A., Wenger A. L. // Psychological Science and Education. 2010. № 4. P. 77–90 (In Russian).

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.7

М. А. Чошанов

ОБРАЗОВАНИЕ И НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: СИСТЕМНЫЕ ОШИБКИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ И США

Аннотация. Автора статьи беспокоит состояние математического образования в российских школах. Еще не так давно, когда обучение строилось на развитии мыслительных способностей учащихся, отечественное математическое образование было действительно сильным. Однако анализ данных международного исследования TIMSS – 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) в течение последних полутора десятилетий показывает нестабильность результатов математических достижений юных россиян (особенно восьмиклассников), снижение доли задач высокого уровня – на рассуждение, с которыми они справляются. Кроме того, вызывает критику механическое, бездумное копирование далеко не лучшего и часто не соответствующего российским реалиям зарубежного опыта. Между тем, например, американцы (да и не только они) давно поняли, что национальная безопасность тесно связана с человеческим капиталом, который, в свою очередь, напрямую зависит от образования. В данной публикации именно в свете проблем национальной безопасности рассматриваются издержки естественно-математического образования как в России, так и в США.

Методом сравнительного анализа выявлены системные ошибки, которые могут негативно отражаться на состоянии российской науки и образования долгие годы, а то и вовсе привести к их разрушению. В качестве отрицательных факторов называются остаточное инвестирование в человеческий капитал, разрыв между школьной математикой и математической наукой, снижение фундаментальности математического образования, основы которой важно закладывать уже в начальной школе, натаскивание на тесты вместо полноценного процесса обучения математике, непоследовательность и несистематичность в проведении школьных

реформ, сокращение учебной нагрузки по математике и ее перевод в ряд курсов по выбору и др. Автор считает, что плодотворная работа над ошибками (как чужими, так и собственными) поможет сформировать отвечающую современным требованиям концепцию отечественного образования и сохранить для потомков один из уникальных российских брендов – высокий уровень и качество обучения математике.

Ключевые слова: образование, национальная безопасность, TIMSS, реформа математического образования.

Abstract. The paper looks at the mathematical education in Russian schools regarded not long ago as fundamental and based on developing students' mental abilities. However, the analysis of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2011) demonstrates the non-consistent results in mathematical achievements of young Russians over the last fifteen years referring to the decreasing rate of successfully solved high level problems. The author disapproves of mechanical duplication of any foreign experience contradicting the Russian realities. Meanwhile, a lot of people in the USA and elsewhere abroad realize that national security is closely related to the human capital, which directly depends on education. The publication considers the limitations of mathematical education both in Russia and the USA from the national security stand point.

The author gives the comparative analysis of the system errors in mathematical education of the USA, and singles out the ones to be avoided: the residual investment into the human capital, rising gap between the school mathematics and mathematical science, degrading fundamentality of mathematical education, test drills instead of in-depth training, non-consistency of school reorganization, reduced academic hours, etc. In the author's opinion, the negative foreign experience should be considered in order to meet the time requirements and preserve a unique Russian brand of the high quality mathematical education.

Keywords: education, national security, TIMSS, reorganization of mathematical education.

Результаты математических достижений российских школьников, особенно восьмиклассников, по итогам международного исследования TIMSS – 2011¹ приятно удивили... И одновременно – насторожили. Постараемся объяснить почему.

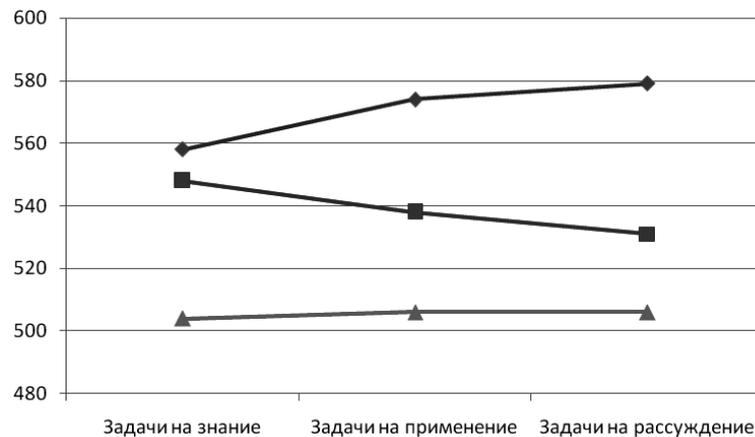
¹ По результатам международного исследования естественно-математической подготовки школьников – TIMSS-2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) российские восьмиклассники оказались на 6-й позиции, уступив южно-азиатским школьникам из Кореи, Сингапура, Тайваня, Гонконга и Японии, но одновременно улучшив свой предыдущий показатель 2007 г. на 27 пунктов.

Во-первых, вызывает тревогу нестабильность этих результатов. Уровень математической подготовки тех же восьмиклассников в исследованиях TIMSS за 1995 и 1999 гг. был оценен в районе 524–526 пунктов. Затем, в 2003 и 2007 гг., показатели резко упали до 508–512, а в 2011 г., наоборот, выросли до 539 пунктов [7]. Трудно прогнозировать, что будет дальше... Хотелось бы, как минимум, удержаться на достигнутом.

Во-вторых, беспокоит распределение полученных результатов по типам задач. В испытаниях использовались задачи трех типов:

- 1) на знания (*knowing*);
- 2) на применение (*applying*);
- 3) на рассуждение (*reasoning*).

Когнитивный уровень задач первого типа ниже, чем второго и третьего. Выяснилось, что лучше всего россияне умеют решать именно задачи низкого когнитивного уровня – на знание, хуже всего задачи высокого уровня – на рассуждение. Для сравнения: японские восьмиклассники, наоборот, лучше всего решают более сложные задачи на рассуждение; а, к примеру, австралийские – справляются примерно одинаково со всеми тремя типами задач (рисунок).



Сравнительные результаты восьмиклассников Японии, России и Австралии по решению разных типов задач в исследовании TIMSS – 2011:

◆ – Япония; ■ – Россия; ▲ – Австралия

О чем это может говорить? Наверное, прежде всего, о приоритетах в обучении математике. Одно дело натаскивать на знания, другое – развивать мышление. Здесь есть над чем подумать. Тем более что в «добрые» советские времена, когда математическое образование действительно было сильным, акцент всегда делался на развитии мыслительных способностей учащихся. Не хотелось бы, чтобы в погоне за международными рейтингами задача развития мышления в школах России отошла на задний план.

В-третьих, огорчает то, что мы весьма неохотно учимся на ошибках. Причем как на собственных, так и на чужих. На этом хочется остановиться подробнее, особенно в свете Указа Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (май 2012 г.) и, в частности, постановления о разработке концепции развития математического образования в Российской Федерации [2].

В связи с этим поделимся своими наблюдениями о состоянии школьного математического образования в США и обратим внимание читателя на те ошибки, которые не следовало бы повторять при разработке отечественной концепции математического образования [2].

Кстати, по результатам TIMSS – 2011 американские восьмиклассники уступают и южно-азиатским, и российским сверстникам и находятся на 9-й позиции [6].

Общее образование в США стало предметом усиленной критики начиная со второй половины XX в. Частично эта критика была обусловлена успехами других государств в обучении школьников, прежде всего по естественно-математическим дисциплинам, в чем усматривался корень успехов Советского Союза в освоении космоса. Это предположение нашло дальнейшее развитие в опубликованном в 1983 г. докладе «Нация на грани риска» [4]. «Что происходит?» – спрашивали не только педагоги, ученые, методисты – работники сферы образования, но и политики, бизнесмены, общественность. Озабоченность американцев была связана с тем, что они справедливо считали и продолжают считать: если школа выпускает людей, уровень знаний которых не соответствует мировым стандартам, это угрожает ни много ни мало национальной безопасности страны.

Не случайно в Соединенных Штатах в 2000 г. была создана специальная комиссия по проблемам школьного образования. В нее вошли сенаторы, ученые, бизнесмены и учителя, а возглавил комиссию астронавт Джон Глен. Комиссия составила доклад президенту страны под названием «Пока не поздно» (Before It Is Too Late, John Glenn's National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century). В нем среди прочего говорится: «Комиссия убеждена, что на заре нового столетия и тысячелетия будущее благосостояние нашего государства зависит не только от того, насколько мы хорошо обучаем детей в целом, но и от того, насколько мы хорошо обучаем естественным, фундаментальным наукам и математике. Эти науки дают нам продукты, уровень жизни, экономическую и военную безопасность, которые будут поддерживать нас как дома, так и во всем мире». При этом комиссия подчеркнула исключительную важность подготовки учителей для решения проблемы качества обучения в школе [5].

Последний громкий доклад о пробуксовке образовательных реформ в США был опубликован совсем недавно – в 2012 г. Текст под названием «Образовательная реформа в США и национальная безопасность» составлен Советом по международным отношениям Государственного департамента и адресован конгрессу США (U. S. Education Reform and National Security, Council on Foreign Relations, the U. S. Department of State) [3]. Лейтмотивом документа является вопрос «Почему образование является вопросом национальной безопасности?». Авторы доклада утверждают, что неудачи США в области образования чреваты следующими пятью угрозами национальной безопасности страны:

- 1) стагнацией или даже падением экономического роста и конкурентоспособности;
- 2) ослаблением военной безопасности;
- 3) опасностью для интеллектуальной собственности;
- 4) угрозой глобальным интересам США;
- 5) потерей единства и сплоченности нации.

Особо в докладе подчеркивается: «Военная мощь уже не является достаточным условием, чтобы гарантировать безопасность страны. *Национальная безопасность сегодня тесно связана с чело-*

веческим капиталом. Человеческий капитал нации настолько же силен, насколько сильно образование (выделено нами. – М. Ч.)» [3].

Поскольку экономическое благосостояние страны и ее безопасность зависят от успеваемости школьника, решили прагматичные американцы, значит, надо давать больше денег на научные исследования и разработки, в том числе – в педагогике и образовании. Согласно статистическим данным, в 2003 г. государственное финансирование только научных исследований (не учитывая расходы на оборудование, инфраструктуру и прочее¹) составило в США 40,1 млрд \$ – почти в два раза больше, чем в 1993 г. В 2009 г. расходы на исследования достигли уже 55 млрд \$. Львиную долю средств получают медицина и биология – 54%, но и социальным наукам перепало 2,4 млрд \$, в том числе на научно-педагогические исследования отпущено 921 млн \$.

В целом, по данным Всемирного банка, Соединенные Штаты расходуют на науку 2,8% ВВП страны, в то время как Россия отпускает только 1,3%. Правда, теплится надежда, что в соответствии с Государственной программой по развитию науки и технологий доля средств, выделяемых на отечественные науку и образование, должна достичь к 2020 г. 3% ВВП. Поживем – увидим! Попутно заметим, что значительный вклад в поддержку науки в США вносят негосударственные фонды, которые стимулируются специальными налоговыми льготами.

Скептики непременно возразят: нашли что сравнивать – США с ВВП в 15 трл \$ и Россию, где ВВП почти в 6 раз меньше (2,4 трл \$). Возражение принимается. Однако позволим себе привести пример из той же весовой категории. Страна-партнер России по БРИК – Бразилия, чей ВВП чуть меньше, чем у России (2,3 трл \$), при большем населении: 199 млн человек в Бразилии против 142 млн в России, что ставит последнюю значительно выше по показателю ВВП на душу населения. У России он равен 16,700 \$, а у Бразилии – 11,800 \$, однако она тем не менее умудряется направлять на образование около 17% всех своих государственных расходов, в то время как РФ – только порядка 12%. У США этот показатель колеблется в районе 14%.

¹ Совокупные расходы США на науку, включая разработки и целевые расходы на оборудование и инфраструктуру, составляют более 400 млрд \$.

Так вот, Бразилия поставила перед собой достаточно амбициозную цель – к 2014 г. осуществить подготовку более 100 тыс. своих студентов, аспирантов и исследователей в ведущих университетах мира в области приоритетных направлений – естественных наук, современных технологий, инженерии и математики (Science, Technology, Engineering, and Mathematics = STEM). Запущенная и профинансированная в 2011 г. Министерством образования в сотрудничестве с Министерством науки и технологии Бразилии программа «Наука без границ» обеспечивает стипендиальную поддержку и направлена на укрепление и расширение человеческого капитала в ключевых отраслях науки и технологий, а также на развитие инициативы, инноваций и конкурентоспособности посредством международной мобильности бразильских ученых. Что больше всего поражает в этой программе, так это стратегически продуманные инвестиции в человеческий капитал и, соответственно, упреждение возможной утечки мозгов.

По поводу инвестиций в человеческий капитал в России есть еще одно серьезное замечание. В последнее время многие российские университеты (прежде всего федеральные) озабочены поднятием своего рейтинга. Одним из механизмов достижения высокого статуса является повышение качества научно-исследовательской деятельности и публикуемых работ. Причем работы должны размещаться в престижных научных журналах с высоким уровнем цитирования и импакт-фактором. Благое пожелание! Вопрос: где рядовому преподавателю найти время на научную деятельность и внятное изложение ее сути, если его учебная нагрузка просто зашкаливает?!

В некоторых российских федеральных университетах нагрузка составляет 800–950 часов в год. Плюс к тому ни для кого не секрет, что многие профессора и доценты дополнительно вынуждены подрабатывать в двух–трех местах, чтобы обеспечить своей семье хотя бы какой-то уровень достойного существования. Надо признаться: до отъезда в США, в 1990-е гг., автору данной статьи тоже приходилось разрываться на нескольких работах, чтобы как-то свести концы с концами. Похоже, с тех пор ситуация не очень-то изменилась.

Для сравнения: в американском университете максимальная, подчеркиваю – *максимальная*, учебная нагрузка профессора (включая самый низший ранг – Assistant Professor – аналог российского старшего преподавателя со степенью) в 3 (!) раза ниже нагрузки российского коллеги и составляет порядка 270 часов в год. Нередко нагрузка еще ниже, поскольку у американских профессоров есть возможность выкупать ее часть через всевозможные гранты. Более того, уровень зарплаты профессора в Америке (от 65–70 тыс. долларов в год у Assistant Professor и выше), исключает необходимость работать в нескольких местах.

К сожалению, единичные финансовые инъекции (в виде мега-грантов и пр.) – лишь частичное решение проблемы. Нужно подтягивать общий уровень оплаты труда российских профессоров до среднего мирового уровня и в разы снижать учебную нагрузку. Тогда будет решена не только проблема утечки мозгов, но и обеспечены условия для их притока в страну, как это было во времена Петра Великого, создавшего первую в России Петербургскую академию наук с привлечением ведущих европейских ученых.

Одним словом, *недостаточное, а вернее – остаточное, инвестирование в человеческий капитал* – **системная ошибка № 1**, которая будет негативно отражаться на состоянии российской науки и образования долгие годы.

Теперь обратимся и к другим системным ошибкам отечественного математического образования, которые могут привести к сбою в работе системы, а то и вовсе к ее разрушению.

Системная ошибка № 2 – *разрыв между школьной математикой и математической наукой*.

В США резко бросается в глаза оторванность высшей школы от общеобразовательной. Лишь в отдельных штатах, таких как Техас, Северная Каролина, Калифорния, Миннесота, только-только начали осознавать важность этой проблемы. Мы как-то привыкли к тому, что в России почти каждый вуз имеет свои подшефные школы. Более того, во многих российских физико-математических школах и лицеях часть занятий ведут университетские профессора и доценты. В США такой практики нет. Во-первых, здесь нет госу-

дарственной системы физико-математических школ¹. Во-вторых, очень редко университетские профессора читают лекции в общеобразовательных школах. Нет и того внимания к математическим олимпиадам, к малым академиям наук и т. д., которое пока имеет место в России. Все это надо обязательно оставить в новой концепции математического образования!

В результате разрыва между школьной математикой и наукой меньше половины – только 49% – докторских степеней (Ph. D.) по математике, присуждаемых ежегодно в США, получают граждане страны, а 51% – иностранные докторанты, преимущественно из стран Юго-Восточной Азии: Индии, Китая, Тайваня и др.

Школьное математическое образование наряду с формированием грамотности граждан должно обеспечивать подготовку и приток талантливой молодежи в науку. Именно это является одним из ведущих факторов, которые делают национальную науку сильной.

В связи с этим, на память приходит следующая история. Несколько лет назад я пригласил своего российского друга в гости в Техас и решил побаловать его настоящей мексиканской кухней. Мы поехали в ресторанчик в городке Паломас, располагающемся на границе США и Мексики. Официантка-мексиканка (позже мы узнали, что ее звали Мария) подошла обслуживать наш столик и, услышав иностранную речь, спросила «Откуда гости?» Я представил спутника и сказал, что он из России. «О, Русия!» – восхищенно произнесла на испанский манер Мария. И следующая ее фраза поразила нас обоих: «В России сильная математика!». Кто бы мог подумать, что какая-то официантка в каком-то захолустном мексиканском городишке в первой же фразе о России выдаст то, что для нее являлось визитной карточкой, своего рода брендом России!

Однако, действительно, математика – один из немногих мощнейших интеллектуальных российских брендов. Было бы исторически непростительно его растерять.

¹ Справедливости ради надо отметить, что в некоторых штатах (например, в Техасе) есть система так называемых «magnet schools» – специализированных школ по отдельным направлениям предпрофессиональной подготовки (бизнес, медицина и т. д.).

Системная ошибка № 3 – снижение фундаментальности математического образования.

Важно уже в начальной школе закладывать основы для формирования фундаментальных понятий математики. Нельзя не согласиться с В. Арнольдом и другими российскими математиками, еще в 2001 г. озвучившими в очередном решении ученого совета Математического института им. Стеклова системообразующую составляющую российского образования: важнейшей традицией отечественного образования является его фундаментальность, особенно в области математических и естественнонаучных дисциплин. Ее надо всячески сохранить!

Преподавая курсы математики и методики математики в Техасском университете, часто приходится обсуждать с будущими и работающими учителями математики особенности реализации принципа фундаментальности, в том числе ее соотношение с прикладной направленностью в обучении математике. Не умаляя необходимости реализации последней, тем не менее пытаюсь привить учителям вкус к фундаментальным понятиям математики через иллюстрацию ее внутренней мощи и удивительной красоты. Наглядный пример – тождество Эйлера: $e^{ni} + 1 = 0$, связывающее между собой пять фундаментальных констант математики.

Поскольку речь зашла о великом Эйлере, можно вспомнить поучительную историю из его биографии, которая выглядит как нельзя кстати в контексте первой системной ошибки.

Вскоре после утверждения Петром I в 1724 г. проекта устройства и создания Петербургской академии наук Леонард Эйлер по рекомендации братьев Бернулли, которые в то время уже работали в России, был приглашен для преподавания в открывшемся учебном заведении. После смерти Петра и вступления на престол в 1730 г. Анны Иоанновны интерес к Академии и, соответственно, поддержка резко снизились. Неудивительно, что часть ангажированных профессоров-иностранцев стала возвращаться к себе на родину. Обстоятельства еще более ухудшились в период регентства Анны Леопольдовны: Академия окончательно пришла в упадок. Эйлер обдумывает отъезд назад в Европу и в 1741 г. соглашается возглавить математический департамент Берлинской академии наук.

Здесь стоит сделать паузу и задуматься о роли личности в истории. В частности, о роли главы государства и его воле в поддержке науки. В 1762 г. на трон восходит Екатерина II, которая хорошо понимала значение науки как для развития государства, так и для собственного престижа. Императрица предложила Эйлеру вернуться на выгодных для него условиях. Тот сообщил свое условие – оклад 3000 рублей в год (по тем временам средства весьма достойные его уровня!). Примечателен ответ Екатерины канцлеру графу Воронцову: «При настоящем положении дел там (в Академии. – М. Ч.) нет денег на жалование в 3000 рублей, но для человека с такими достоинствами, как г. Эйлер, я добавлю к академическому жалованию из государственных доходов, что вместе составит требуемые 3000 рублей... Я уверена, что моя Академия возродится из пепла от такого важного приобретения...». Неудивительно, что после этого великий математик воротился в Россию, где продуктивно проработал до самой старости.

«Моя Академия возродится из пепла» – вот мощь государственной воли и уровень государственного мышления! На фоне этой истории невозможно обойти молчанием современное состояние Российской академии наук и отраслевых академий. Не так давно американские коллеги, побывавшие в России, пообщавшиеся с российскими учеными и из первых уст узнавшие о положении дел, поставили меня буквально в тупик своим вопросом: «Как так получается, что в российские академии наук умудряются прокрадываться (привожу дословно «sneak in». – М. Ч.) депутаты, бизнесмены и прочие дельцы? Это что, в современном российском понимании Академия наук – какой-то торговый центр?» Мне только осталось удивленно пожать плечами... Поскольку у меня нет основания не доверять своим коллегам, похоже, отечественные академии наук действительно нуждаются в серьезном реформировании.

Системная ошибка № 4 – *натаскивание на тесты вместо полноценного процесса обучения математике.*

У американцев существует поговорка «The grass is always greener on the other side of the fence» (трава за забором (имеется в виду у соседа. – М. Ч.) всегда выглядит зеленее). Тот факт, что экономика США выглядит «зеленее» по сравнению с российской, совсем не означает, что так же обстоит дело и с образованием, в час-

тности – школьным. И поэтому попытки перенять «опыт», в том числе элементы стандартизированного тестирования (в форме Единого государственного экзамена – ЕГЭ), отнюдь не делают российскую образовательную поляну «зеленее». Напротив.

В 1994–95 гг., будучи участником программы Фулбрайта в США, я провел сравнительный анализ состояния математического образования в двух странах. Замечу, что в середине 1990-х гг. Россия еще сохраняла по инерции высокий уровень математического образования, доставшийся нам от Союза. Да и ЕГЭ еще в помине не было. Так вот, в качестве примера приведу фрагмент того анализа, иллюстрирующий разницу между уровнем мышления российских и американских школьников.

Участники эксперимента – ученики начальных классов. Им была предложена задача: «Пастух с 5 собаками охраняет стадо, в котором пасется 125 овец. Сколько лет пастуху?» Результаты оказались следующими: 70% россиян сразу же заподозрили, что в этой задаче «что-то не то», «чего-то не хватает», в итоге сделали вывод, что в ней недостаточно информации и сформулировали ответ «задача не имеет решения»; в то время как 75% (!) американских школьников пытались найти численное решение, рассуждая примерно таким образом: $125 + 5 = 130$ (какой-то слишком старый пастух), $125 - 5 = 120$ (по-прежнему очень стар), $125 : 5 = 25$ (теперь о'кей! Ответ: пастуху 25 лет).

Объяснение такой разницы – американских школьников попросту не учат правильно решать задачи. Для них главное побыстрее угадать ответ или найти хотя бы какое-то решение. В школах США система стандартизированных тестов превращает обучение математике в простую лотерею: угадал – не угадал. Дети не приучены долго думать над решением задачи или доказательством теоремы. Причем весомую лепту в это вносят сами учителя математики: они не обременяют учащихся домашними заданиями, избегают строгих доказательств, предпочитают не давать сложных задач, заменяя их большим количеством однотипных, которые легко решаются одним способом. Уделяется много внимания решению простых, одношаговых заданий, а злоупотребление тестами превращают обучение математике в однообразный тренаж по подготовке к очередной формальной проверке.

Не случайно в США последние 10–15 лет проходят под лозунгом «Решение задач как основная цель обучения математике», который призван озаботить учителей и общественность этой проблемой и как-то выправить создавшееся положение. Наконец-то убедившись, что система тестов в освоении математики не годится, что вместо этого надо развивать у детей мышление, американцы готовят сейчас реорганизацию всей структуры математического школьного образования. Более того, в последнее время многие американские университеты отказываются от использования результатов стандартизированных тестов (SAT, ACT) для отбора и приема абитуриентов на учебу и все активней прибегают к устным интервью и письменным экзаменационным работам (например, эссе).

В недавнее советское время нашего малыша с первого же класса учили, как оформлять решение: прежде чем выполнить действие в задаче, надо сформулировать к нему вопрос. Кроме того, наш школьник, в отличие от американца, был обучен еще и проверять каждое действие и знал, что если сложить количество овец и собак, то возраст пастуха в результате уж никак не получится. А я, например, еще со школьной скамьи «зарубил себе на носу» правило, которое любил повторять мой учитель математики: лучше решить одну задачу тремя методами, чем три задачи – одним.

К сожалению, в последнее время наблюдается рокировка в обмене лучшим и худшим. Ярким примером является введение Министерством образования и науки России пресловутого ЕГЭ. Худшее берем, от своего хорошего и проверенного избавляемся. Последствия не заставили себя долго ждать. Так, по результатам пробного гостестирования, 30% выпускников школ не смогли решить простейшую математическую задачу – рассчитать платеж за электроэнергию в два действия. Формулировка задачи звучала следующим образом: «Каков будет платеж за электроэнергию, если 1 января счетчик показывал 88.742 квт-ч, а 1 февраля – 88.940 квт-ч, при стоимости одного киловатт-часа 3,5 рубля». Так вот, один из экзаменуемых посчитал, что за месяц ему придется заплатить аж 260 тыс. рублей! А ведь задача уровня начальной школы...

Какими бы замечательными ни были тестовые измерения, какие бы оправдания необходимости их внедрения ни находили представители власти, такая проверка результатов обучения, воз-

веденная в ранг абсолюта оценки, наносит непоправимый ущерб: учебный процесс приносится в жертву успешной сдаче теста, происходит подмена полноценного образования натаскиванием на правильные ответы. По этому поводу у американцев существует достаточно точное расхожее выражение – «teaching to the test». Иными словами, когда тест превращается в единственное мерило учебных достижений, происходит профанация процесса обучения.

Системная ошибка № 5 – «*mile-wide, inch – deep*» (*шириной – в милю, глубиной – в дюйм*).

Введение в школьную программу США дополнительных разделов математики в ущерб глубине изучения материала также не привело ни к чему хорошему. Российский шестиклассник мог бы с успехом учить математику в 9-м классе американской школы, даже несмотря на то, что в общеобразовательных учреждениях Соединенных Штатов учебная программа шире по содержанию: она, например, включает такие разделы, как «Теория вероятностей», «Статистика», «Дискретная математика».

И дело не только в том, что в нашей школе 11 классов, а в американской – 12. Корни проблемы гораздо глубже: в погоне за «шириной» как в учебной, так и во внеучебной деятельности в Америке размывается главный фокус – сам процесс обучения математике. Именно по той же причине не сфокусировано и общественное «желание». Если вы думаете, что среднестатистический американский родитель очень переживает за математические знания своего чада, то глубоко ошибаетесь. Его волнует все что угодно, особенно спортивные достижения ребенка в бейсболе, баскетболе, но не успехи в математике, не говоря уже о чтении или музыке. К слову сказать, российские родители уже давно на уровне житейской интуиции чувствуют тесную связь между занятиями ребенка музыкой, чтением и математикой. Для американских же – это «открытие Америки». Только в последние годы в США появились исследования, подтверждающие зависимость между успехами детей в этих предметных областях.

Картина будет далеко не полной, если умолчать об американских учебниках математики. Они не сродни нашим российским – большие, цветные, на мелованной бумаге, с множеством иллюстраций. В них можно найти все: и карту США, и портреты американ-

ских президентов, и правила игры в американский футбол, и проч. Глаза разбегаются от разнообразия красок и изобилия разного по оформлению материала. К сожалению, не только глаза – у бедных детей «мозги разбегаются» от этой «ряби»: они попросту не могут сконцентрироваться на математике. Если взять для сравнения наши российские учебники или, к примеру, японские и корейские, то в них, кроме «черно-белой математики», вы не обнаружите ничего лишнего. А ведь Япония, Корея, да и пока что Россия – страны-лидеры в данном отношении. Более того, американцы не могут похвастаться авторами своих учебников, мировыми именами вроде А. Н. Колмогорова, А. Д. Александрова, Н. Я. Виленкина и др.

Тем не менее американцы постепенно осознают издержки подхода «mile – wide, inch – deep» к построению школьной программы и учебников по математике и в последние 5–6 лет усиленно разрабатывают так называемые точки фокуса (Focal Points): на уровне каждого класса средней школы выделяют 3–4 ключевые математические идеи, которые должны быть изучены углубленно.

Системная ошибка № 6 – *непоследовательность и несистематичность в проведении реформ школьной математики.*

Как уже говорилось выше, американское общество стало уделять серьезное внимание математическому образованию начиная с 60-х гг. XX в., после запуска первого советского спутника, так как осознало, что достижения в космонавтике напрямую обусловлены состоянием и уровнем развития естественно-математического образования. Американцы рьяно принялись исправлять свои упущения в области школьной математики, но их энтузиазма хватило лишь на 10 лет. В 1970-х гг. в математическом образовании США опять наступил «застой» (у нас, к слову, в те годы был свой «застой»). В 1980-е гг. они вновь забили тревогу: «Нация на грани риска!» И снова принялись за реформирование школьной математики.

Однако американцы совершенно непоследовательны в проведении реформ: в математическом образовании, как, впрочем, и во многих других областях, нельзя ничего серьезного добиться наскоками и «кавалерийскими бросками». Тем более что по сравнению с евроазиатскими странами (в том числе и с Россией) у них нет богатой истории математического образования и не сформированы традиции в области школьной математики. Известно, что у нас

математическое образование было задачей государственной важности еще со времен Петра I. Сильные традиции математического образования на протяжении столетий сохраняются во Франции, Швейцарии, Нидерландах и других европейских странах. Это же справедливо и в отношении некоторых азиатских стран, например Китая, Индии и др. Все эти государства с богатой историей и математическими традициями на порядок превосходят американцев и лидируют в списках сильнейших стран по уровню математической подготовки школьников. Иначе говоря, можно образно выразиться: как Россия – «ребенок» в демократии, так США – «младенец» (да простят меня американские коллеги за такое сравнение) в математическом образовании.

Системная ошибка № 7 – *слабая система повышения квалификации учителей математики.*

По ходу статьи были сделаны критические замечания в сторону американских учителей математики и прозвучали обвинения в их адрес. Однако проблемы школьного математического образования – это все-таки не вина, а скорее беда педагогов. Прежде всего, имеется в виду система их подготовки и повышения квалификации. Мы должны беречь и развивать нашу государственную структуру повышения квалификации работников образования, созданную опять-таки в советский период. В США ломают голову над тем, как «соорудить» нечто подобное, ибо американский учитель не включен в систему регулярного профессионального роста: он вынужден довольствоваться отдельными конференциями и семинарами по разрозненным проблемам и тематикам. Хотя на этих семинарах нередко представляются очень интересные подходы и технологии обучения, но учителя получают на них только отдельные красивые фрагменты, кусочки, а не полную картину эффективного обучения математике.

И последняя по списку, однако не по значению **системная ошибка № 8** – *сокращение учебной нагрузки по математике и перевод математики в разряд курсов по выбору.*

Рассмотрим суть этой ошибки на примере программы по математике для старшего звена школы (9–12-е классы) в штате Техас. Вплоть до недавнего времени здесь обязательными были только первые три года изучения математики (из четырех лет в старшей

школе), в течение которых осваивались три дисциплины: «Алгебра-1», «Геометрия», «Алгебра-2». Остальные математические курсы, включая «Введение в анализ» (Pre-Calculus) и «Элементы математического анализа» (Calculus), осваивались по выбору. Многие 12-классники в последний год обучения вообще не занимались математикой. Понятно, почему лишь 13% американских старшеклассников знакомы с азами математического анализа, который, кстати, является основным предметом в американских университетах по направлениям естественно-математической и инженерной подготовки. «Математический анализ» (Calculus) даже прозвали «gate keeping course» – в переводе на русский что-то вроде КПП – контрольно-пропускного пункта в университет для дальнейшего изучения естественнонаучных и инженерных дисциплин.

Поняв ограниченность и ущербность существующего подхода, законодатели ринулись исправлять ошибку и с 2006 г. обязали каждого тexasского старшеклассника изучать математику на протяжении всех четырех лет пребывания в старшей школе. Вроде бы чему удивляться – замечательное по простоте решение. Ан нет, прежде было наломано достаточно дров, так что понадобились годы, чтобы прийти к таким мерам.

Судя по новым стандартам, похожий сценарий развития событий проглядывается и в российской школе: несмотря на то, что общий курс математики включен в число обязательных предметов, более глубокое его изучение является выборочным, т. е. предназначено для определенных профилей обучения. Следует учесть американский опыт и предусмотреть негативные последствия такой тенденции.

Подводя итог, хотелось бы пожелать разработчикам концепции российского математического образования провести плодотворную работу над ошибками (как чужими, так и собственными) и сохранить для потомков один из уникальных российских брендов – высокий уровень и качество обучения математике.

Литература

1. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: указ Президента РФ № 599. Москва, 7 мая 2012.

2. Чошанов М. А. Математика – российский бренд. Как его сохранить? // Математика в школе. 2013. № 4. С. 3–8.

3. Council on Foreign Relations (2012). U. S. Education Reform and National Security. Washington, DC: U. S. Department of State.

4. National Commission on Excellence in Education (1983). A Nation at Risk. Washington, DC.

5. National Commission on Mathematics and Science Teaching (2000). Before It Is Too Late. Washington, DC.

6. National Council of Teachers of Mathematics (2007). Focal Points. Reston, VA: NCTM.

7. US Department of Education (2012). TIMSS – 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) Results. Washington, DC.

Referens

1. Decree «On measures for implementation of the state policy in the field of Education and Research» № 599. Moscow, May 7. 2012. (In Russian).

2. Tchoshanov M. A. Mathematics – Russian brand. How to save it? // Matematika v shkole. 2013. № 4. P. 3–8. (In Russian).

3. Council on Foreign Relations (2012). U. S. Education Reform and National Security. Washington, DC: U. S. Department of State. (Translated from English).

4. National Commission on Excellence in Education (1983). A Nation at Risk. Washington, DC. (Translated from English).

5. National Commission on Mathematics and Science Teaching (2000). Before It Is Too Late. Washington, DC. (Translated from English).

6. National Council of Teachers of Mathematics (2007). Focal Points. Reston, VA: NCTM. (Translated from English).

7. US Department of Education (2012). TIMSS-2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) Results. Washington, DC. (Translated from English).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.98+37.035.3

Э. Ф. Зеер

СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ «ЧЕЛОВЕКА ТРУДА»

Аннотация. В статье анализируются новое для отечественного человекознания понятие «человек труда», появившееся в связи с возникновением на Урале общественно-политического движения «В защиту человека труда». Рассмотрено и конкретизировано смысловое наполнение составляющих данного понятия – «труд» и «человек»; описаны процесс и проблемы становления человека труда в современном мире.

Автор обращает внимание на существование асимметрии социально-экономической и профессионально-образовательной инфраструктуры общества, на имеющееся противоречие между потребностями рынка труда в работниках технико-технологического профиля и сложившейся образовательно-квалификационной структурой профессиональной школы.

Негативным фактором, мешающим становлению человека труда, является дезорганизация существующей системы трудового воспитания и технологической подготовки в общеобразовательной школе. Показаны и трансактные издержки в системе профессионального образования, которые отрицательно сказываются на формировании рабочих кадров для индустриально-технологических видов труда.

Критикуется также система профориентации, которая не отвечает требованиям современной экономики и опирается в основном на опыт прошлых лет, что искажает представления молодежи о своем профессиональном будущем и усложняет эффективное развитие кадрового потенциала государства в целом и отдельных регионов в частности.

Преодоление существующих препятствий становления человека труда требует кардинальной модернизации системы трудового воспитания в школе, реструктурирования профессиональной подготовки, обновления системы профориентации. Важным условием успешности этих процессов является кадровое обеспечение непрерывного образования человека труда.

Ключевые слова: человек труда, трудовое воспитание, профессиональное образование, профориентация, прогнозирование будущего.

Abstract. The paper analyzes a new for the Russian anthropology concept of the «working man», introduced in the Urals along with the propagation of a social and political movement «For the Working Man Protection»; the semantic content of the «man» and «labor» notions being observed as well as the process and problems of the working man formation in the modern world.

The author emphasizes the asymmetry of the socio-economic and vocational educational infrastructure, along with the contradictions between the labor market demands for the technical and technological profile workers and the existing educational qualification structure of vocational schools.

In author's opinion, the disorganization of labor training in comprehensive school and deficiencies of vocational education hinder the process of the industrial working man formation. The professional orientation system is criticized for being unable to meet the demands of modern economy and provide the young people with the adequate concept of the working career.

For overcoming the above problems affecting the working man formation, the paper recommends modernization of the labor training system in comprehensive schools, reformation of vocational training, and renovation of professional orientation system. The special emphasis is given to the continuing training of the working man.

Keywords: working man, labor education, vocational training, professional orientation, future prognostication.

Введение в проблемную ситуацию

В настоящее время в российском обществе появилось новое общественно-политическое движение «В защиту человека труда». Естественно, возникают вопросы: от кого защищать человека труда и о каком труде идет речь (физическом – умственном, квалифицированном – неквалифицированном, индустриальном – сельскохозяйственном и т. д.)?

Наряду с указанным названием движение получило и более пафосное – «Славим человека труда». Не вдаваясь в дискуссию о правомерности второго варианта, отметим лишь, что оно более удачно в том плане, что отражает социокультурную ориентацию [2].

А вот для конкретизации последнего слова в обоих названиях уместно использовать определение «достойный». Емкое понятие «достойный труд» было принято в документах Международной ор-

ганизации труда в 90-е гг. XX в., где говорится: «Достойный труд – это труд, с уважением воспринимаемый обществом, удовлетворяющий индивида по своим моральным, материальным, качественным и содержательным характеристикам, не наносящий вреда здоровью и способствующий развитию человеческого потенциала».

Для современной России более актуален призыв именно «За достойный труд», но поскольку в Уральском регионе уже, можно сказать, утвердилось название движения «Славим человека труда», то его мы и будем придерживаться.

В настоящее время происходит переход общества к так называемой постиндустриальной эпохе развития. В постиндустриальном обществе большая часть населения занята в сфере услуг и информатизации. Развитие экономики определяет потребитель. На смену «парадигме развития» приходит «парадигма развлечения», что порождает интроверсию смыслов жизнедеятельности. Переориентация парадигм искажает возможное созидательное будущее человека. Потребление и развлечение («хлеба и зрелищ») определяют потребности сегодняшней молодежи.

В середине 70-х гг. прошлого века футурологи поставили вопрос о том, будет ли этика труда вытеснена этикой досуга, если у человечества исчезнет необходимость в тяжелой работе ради выживания или удовлетворения своих материальных потребностей. Ответ был в общем утвердительным: в перспективе возникнет новое отношение к досугу, предполагающее, что ценность досуга станет такой же важной и значимой, какой раньше была ценность труда.

Однако веками декларировалось: смысл и цель жизни следует искать в труде, в создании духовных и материальных ценностей – производстве, выполнении действий по оказанию услуг, упорядочению общественных процессов и т. д. При таком широком понимании труда среди огромной массы работающих, видимо, оправдано выделение в отдельную группу людей, занимающихся производительным или производственным трудом, результатом которого являются материальные ценности. С известной долей допущения именно работников этого вида деятельности можно отнести к *социометрической* страте «человек труда».

Человек труда обеспечивает жизнь себе и другим людям, выполняя целесообразные обязанности за определенное вознаграждение. Он – субъект трудовой деятельности.

Учитывая резонанс, который породило зарождающееся движение, мы сочли актуальным научное осмысление ряда полемических и дискуссионных вопросов: не только что понимать под термином «человек труда» (что, безусловно, важно), но и каковы логика и особенности его становления в современных социально-экономических условиях, а также как обеспечить его подготовку в системе школьного и профессионального образования.

Понятие «человек труда»

Итак, в связи с рефлексией нового течения следует определиться со смыслообразующим понятием «человек труда» и с тем, каковы социально-психологические механизмы (факторы) его становления.

В человекознании представлены различные толкования, что есть человек. Объясняется это спецификой разных наук, изучающих этот сложный многомерный феномен: философии, биологии, психологии, физиологии и др. В самом общем виде можно дать следующее определение: человек – это биосоциальное существо, принадлежащее к классу млекопитающих вида *Homo sapiens*, которого отличают прямохождение, особая конституция организма, высокоразвитый мозг. Как социальное существо, человек обладает сознанием и самосознанием.

В человековедении выделяют три уровня психологического измерения человека: индивид, субъект, личность. Эти три уровня взаимосвязаны, взаимообусловлены и обогащают общее ключевое понятие «человек» (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. А. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.). Приведем их трактовки.

Индивид – это отдельно взятый человек в совокупности всех присущих ему качеств: биологических, физических, социальных, психофизиологических. К индивидуальным свойствам относятся тип нервной системы, темперамент, пол, возраст и др. В процессе освоения и выполнения трудовой деятельности данные психофизиологические характеристики преобразовываются (трансформиру-

ются) в профессионально важные свойства и индивидуально-типические компетенции.

Субъект – носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленный на объект деятельности. Важнейшие характеристики субъекта – активность, способности к развитию, самодетерминации, саморегуляции, самосовершенствованию и самообразованию.

Личность – особое качество человека, которое приобретает им в обществе, в совокупности отношений, общественных по своей природе. Основные характеристики личности – ценностно-смысловая направленность, когнитивные способности, эмоционально-волевая регуляция, коммуникативные качества.

Конечно, человек труда – это одновременно и индивид, и субъект деятельности, и личность. Но эти три ипостаси, преломляясь сквозь призму труда, образуют особый социокультурный феномен, стержневая характеристика которого – деятельная, преобразовательно-созидающая сущность. Для нашего анализа, где смыслообразующим понятием является субъект труда, наиболее важна способность человека действовать осознанно, активно, целенаправленно и в интересах познания и преобразования окружающей действительности. Субъектом труда может быть не только конкретный человек (индивид), но и группа людей, если они объединены не механически (как толпа), а органично, системно (например, как рабочий коллектив).

Человек труда – понятие более общее, чем субъект труда, и включает, помимо способности к изменению действительности, развитию самого себя в процессе преобразования своей жизнедеятельности, еще и природную, общественную, культурную жизнь. То есть человек труда – это *субъект, преобразующий в активной деятельности духовный и материальный мир*. Его смыслообразующая характеристика – трудовая деятельность, которая является ведущей. Именно она обуславливает становление человека труда, инициирует его развитие и саморазвитие, выполнение, реализацию себя.

Становление человека труда

Становление человека – это непрерывный процесс его прогрессивного изменения под влиянием социальных условий, собст-

венной активности, овладения различными видами общественно-полезной деятельности. Предпосылки трудового становления закладываются уже в дошкольном детстве при освоении разнообразных форм игровой деятельности, выполнении отдельных обслуживающих операций. В период учения у школьников формируются важные общетрудовые умения и навыки, развиваются способности планирования, саморегуляции, самоконтроля и другие деятельностьнные качества. При изучении дисциплины «Технология» школьников целенаправленно знакомят с основными типами труда, обучают простейшим способам их реализации.

Трудовому воспитанию школьников способствует введение в старших классах профильного обучения, хотя основной его задачей все же является профессиональное самоопределение и формирование более четких представлений о перспективах профессионального будущего.

Полноценное становление человека труда начинается с зарождения у детей под влиянием близких родственников, в процессе сюжетно-ролевых игр и усвоения содержания учебных предметов профессионально ориентированных интересов и склонностей.

Затем следует оформление профессиональных намерений, которое завершается осознанным, обычно желаемым, но иногда и вынужденным выбором формы профессиональной подготовки.

Для дальнейшего трудового становления учащейся молодежи большое значение имеют социально-экономическая ситуация и развивающая функция ведущей трудовой деятельности. Социально-экономическая ситуация детерминирует отношение человека к труду, профессии, трудовому сообществу, обуславливает ценностно-смысловые ориентиры, мотивы и установки. Ведущая деятельность определяет основные изменения психики человека при освоении и выполнении трудовых операций. Поскольку трудовая деятельность дифференцирована на профессии и специальности, то осуществление конкретного вида труда требует определенных профессиональных знаний, умений, навыков, качеств, интегральным отражением которых являются компетентность и квалификация.

Многолетнее исполнение одних и тех же трудовых обязанностей приводит к консервации социально и профессионально важ-

ных качеств человека и стагнации его профессионального развития. Преодоление издержек профессионализации возможно через смену работы или через ее инновационное преобразование [3].

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем еще раз, что любой труд многолик, разнообразен. Успешное выполнение любого вида трудовой деятельности требует профессионального образования, метатехнологических знаний и определенного комплекса личностных качеств. Среди них есть универсальные, общие качества подготовленности человека к труду. К общетрудовым, метапрофессиональным качествам относятся внимательность, дисциплинированность, инициативность, компетентность, надежность, настойчивость, организованность, ответственность, самоконтроль, самостоятельность, трудолюбие, работоспособность, энергичность. Формирование этих качеств необходимо осуществлять уже в общеобразовательной и далее в профессиональной школе, что обеспечит социально-профессиональную мобильность, компетентность и инновационность работников любого профиля.

Асимметрия социально-экономической и профессионально-образовательной инфраструктуры общества

В постиндустриальном обществе, как уже было сказано, вектор детерминации профессиональной деятельности смещается на сферу услуг и досуга. Социально-психологическим последствием этого процесса становится снижение потребности в созидательном и производительном труде, что крайне отрицательно влияет на развитие личности человека.

Свердловский областной союз промышленников и предпринимателей отмечает усиливающееся несоответствие спроса и предложения рабочей силы на рынке труда, дисбаланс между предлагаемыми и востребованными экономикой специалистами (дефицит инженерных кадров, рабочих востребованных профессий и высоких квалификаций, несовпадение имеющихся профессий, специальностей, уровней квалификаций всех категорий соискателей на рабочие места с тем, что реально необходимо, некачественную подготовку молодых специалистов, не отвечающую требованиям работодателей и условиям современного производства).

Сегодня наибольшим спросом у работодателей пользуются представители рабочих и технических специальностей. По мнению экспертов, в ближайшее время самыми востребованными в России будут выпускники средних профессиональных образовательных учреждений, обучавшиеся по специальностям «транспортные средства», «сфера обслуживания», «сельское и рыбное хозяйство», «металлургия, машиностроение и металлообработка», «энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника», «химическая техника и биотехнологии».

Более 70% вакансий на рынке труда в настоящее время – это рабочие профессии. Вместе с тем количество обучающихся в учреждениях начального профессионального образования составляет всего 13,3% от общего контингента учреждений профессиональной подготовки [4]. На фоне увеличения доли вакансий рабочих мест в начальном и среднем профессиональном образовании в Свердловской области наблюдается снижение объемов выпуска специалистов, что объясняется падением престижа рабочих профессий среди молодежи и возросшей возможностью получения высшего образования с полным возмещением затрат. При этом будущее трудоустройство выпускников учебных заведений часто остается вне поля зрения абитуриентов и их семей.

Таким образом, противоречия между потребностями рынка труда в работниках технико-технологического профиля и существующей образовательно-квалификационной структурой профессиональной школы становятся конфликтующей реальностью общества и приводят к асимметрии профессионального развития человека труда.

Дезориентация трудовой и технологической подготовки школьников

Важную роль в становлении человека труда играют трудовое воспитание школьников и их технологическая подготовка.

В базисный учебный план школы как обязательный компонент содержания федерального стандарта обучения входит образовательная область «Технология». Ее задачи заключаются в том, чтобы способствовать трудовому, социально-экономическому, гражданскому и нравственному становлению личности ребенка и под-

ростка. Это основная практикоориентированная область знаний в общеобразовательной школе, знакомящая с различными сферами общественного производства и в наибольшей степени содействующая профессиональной ориентации подрастающего поколения. Содержание предмета отобрано на интегративной основе в соответствии с концепцией модернизации современной школы, нацеленной на формирование у учащихся умений видеть, ставить и решать актуальные задачи в постиндустриальном социуме. Технологическое образование предусматривает изучение современных и перспективных энергосберегающих, ресурсосберегающих и безотходных технологий преобразования материалов, энергии и информации в сферах производства и услуг с использованием информационных технологий. Поэтому значимость «Технологии» трудно преувеличить.

Однако в настоящее время идет резкое ухудшение технологической подготовки школьников. Прежде всего, отрицательно сказывается сокращение численности учителей технологии и предпринимательства. Очевидно, назрела необходимость магистерской подготовки по направлению «Профессиональное обучение».

Происходит также существенное снижение уровня владения учащимися инструментами и технологическим оборудованием. Исчезает у подростков и мотивация к изучению техники и продолжению образования в этой области. Как может молодой человек выбрать своей будущей профессией деятельность в сфере материального производства, если он не испытывает потребности трудиться, радости от результатов своего труда, не получает одобрения близких людей?

Падает престижность многих технических профессий. О большей части из них старшеклассники могут узнать сейчас только на уроках технологии. Но снижение статуса дисциплины делает все менее привлекательными для выпускников рабочие и инженерные специальности, что, в свою очередь, обостряет проблему комплектования и подготовки кадров в системе начального и среднего профессионального образования.

Одним из направлений модернизации системы образования является профилизация старшей ступени общеобразовательной школы, реализация которой вызвала необходимость введения дополнительных

новаций в школьную практику. Профильное обучение ориентировано на индивидуализацию подготовки и социализацию учащихся с учетом реальных потребностей рынка труда. Такое обучение предполагает создание гибкой системы профилей и сотрудничество старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. Поскольку профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников в силу их возраста и осознания предстоящего в недалеком будущем выбора профессии, необходимо создавать в системе образования благоприятные условия для реализации обучающимися своих интересов, способностей, склонностей, касающихся их трудовой перспективы.

Увы, профильное обучение в подавляющем большинстве школ сводится в основном к натаскиванию сдачи ЕГЭ и подготовке к поступлению выпускников в вузы, что ни в коей мере не содействует становлению человека производительного труда. Меняющаяся конъюнктура рынка труда требует расширения профилей индустриально-технологического направления.

Социально-педагогическая поддержка, тщательно продуманное содержание, ориентированное не на «модные», а действительно дефицитные технические специальности, плюс должная организация образовательной области «технология» и профильного обучения могли бы активизировать трудовое воспитание школьников и дать им реальные, полноценные представления о собственном профессиональном будущем.

Трансактные издержки существующей системы профессионального образования

Рассмотрим влияние трансактных издержек, обусловленных ошибочно принятыми решениями, неэффективными планами и программами развития образования.

1. Профшкола избыточно готовит кадры по не востребованным экономикой профессиям и специальностям; сокращается доля НПО в сфере образования, вводится ускоренная подготовка низкоквалифицированных рабочих.

2. Получаемая в профессиональной школе квалификация оказывается невостребованной на рынке труда. До 80% выпускников выс-

шей школы не трудоустраиваются на рабочие места, соответствующие полученной профессии. В условиях рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится часто менять не только место работы, но и профессию. «Всего 20% занятого населения работает по полученной в базовом профессиональном образовании специальности, а 42% молодежи меняют свою профессию в первые два года после обучения» [1].

3. Профшкола не готовит специалистов по высокотехнологичным отраслям экономики; отсутствует стратегическое планирование процессов подготовки и переподготовки кадров на уровне области или региона.

4. Сложившаяся система профессионального образования утратила свои целевые ориентиры – подготовку к конкретной профессиональной деятельности в определенной отрасли экономики. Значит, профессиональное образование должно стать надпрофессиональным, трансграничным, технологическим.

5. Политика большинства предприятий области ориентирована не на повышение производительности труда, а на дешевизну труда, и сопровождается стихийным процессом оттока молодежи с производства, падением престижа рабочей профессии, сужением сферы профессиональной подготовки рабочих.

Таким образом, трансактные издержки профессионального образования отрицательно влияют на появление в массовом порядке действительно востребованных современной экономикой специалистов, порождают проблемы трудоустройства выпускников. Преодолеть деструктивные тенденции возможно через развитие системы дополнительного образования, формирование не только у студентов, но и у преподавателей толерантности к неопределенному профессиональному будущему, социально-профессиональной мобильности. И, безусловно, данные меры должны ориентировать учащихся на созидательный, индустриально-технологический труд.

Отсутствие прогнозирования профессионального будущего учащейся молодежи

Фактором, инициирующим неопределенность профессионального будущего учащейся молодежи, является отсутствие научно-обоснованной системы профориентации.

Узловую проблему можно определить следующим образом: сложившаяся система профориентации, трудоустройства и повышения квалификации не способствует эффективному развитию человеческого капитала. Тематическим ядром решения этой проблемы является *профессиональное самоопределение* субъекта труда с начала формирования профессиональных интересов, склонностей и способностей (12–14 лет) до завершения профессиональной деятельности (60–65 лет).

Существующие теории и практики профориентационной работы направлены на информационную и организационно-практическую деятельность семьи, образовательных учреждений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессий с учетом индивидуальных интересов личности и потребностей рынка труда. Однако целевую аудиторию такой деятельности сейчас составляют в основном выпускники общеобразовательных школ (и то далеко не в полном охвате). В современных же социально-экономических условиях, характеризующихся неопределенностью, нестабильностью, динамизмом, актуальным становится профессиональное самоопределение в течение всей жизни человека трудоспособного возраста.

Для того чтобы обучающийся в общеобразовательной либо профессиональной школе мог осуществить это самоопределение, он должен обладать необходимой профессиологической компетентностью. А чтобы компетентно решать проблемы трудоустройства, построения индивидуального маршрута карьеры, повышения квалификации и смены профессии, оптант должен обладать компетенциями, необходимыми для нахождения себя в изменяющемся мире профессий.

К недостаткам стихийно функционирующей системы профориентации относятся:

- несогласованность действий учреждений разного уровня в информационной деятельности по профориентации;
- отсутствие системы подготовки кадров для профориентационной работы; низкая динамика кадрового обновления в системе профессионального образования, особенно среди мастеров производственного обучения;

- отсутствие единой информационной системы, обеспечивающей процессы педагогического сопровождения профессиональной ориентации, профессионального становления и развития личности обучающихся.

Эффективно содействовать личностному и профессиональному самоопределению человека в течение всей жизни может научно обоснованная система профессиональной ориентации и профконсультирования. Подчеркнем: не только профессиональная ориентация, но и профессиональное консультирование. Психолого-педагогическое сопровождение должен осуществлять специально подготовленный специалист-профконсультант. И, конечно, непрерывное, «трансграничное» профессиональное самоопределение человека требует собственного, особого научно-методического обеспечения.

Пока, к сожалению, приходится констатировать, что сложившаяся система профессиональной ориентации обучающихся не способствует успешной социально-профессиональной адаптации молодежи и эффективному развитию кадрового потенциала, в частности в нашей Свердловской области, и никоим образом не ориентирует учащуюся молодежь на выбор профессий индустриального труда.

Социально-профессиональная (психологическая) поддержка становления человека труда

Возникновение общественно-политического движения «В защиту человека труда» – это, на наш взгляд, отражение потребности российского общества в новой группе людей, объединенных созидательной трудовой деятельностью, способных производить культуроемкие продукты, организовывать, стимулировать и развивать производство. Для реализации этой миссии нужен образованный и квалифицированный работник, выполняющий помимо производительной, созидательной функций также идеологическую задачу – мировоззренческую, ценностно-ориентационную и консолидирующую функции.

Человек труда – это субъект производственных отношений, мотивированный на ценность производительного труда, носитель социокультурных ценностей динамичного профессионального развития общества. Его надо не столько защищать и славить, сколько формировать, всячески помогать его полноценному социально-профессиональному становлению.

И начинать этот процесс следует в общеобразовательной школе, возродив трудовое воспитание, непременно скорректировав его в соответствии с современными запросами постиндустриального общества. Каким оно должно быть, мы не знаем. Но его ценностно-смысловые ориентации можно обозначить: содействие развитию терминальных и инструментальных ценностей, приобретению базовых (ключевых) компетенций производительного труда, формирование социальной ответственности и ориентации на достойный труд. Существующее профильное обучение в школе данных проблем не решает.

Важное значение в становлении человека труда принадлежит системе профессиональной ориентации, которая постепенно начинает оживляться и активизироваться. Так, Министерство общего и профессионального образования Свердловской области разработало концепцию и программу профориентации, создаются ресурсные центры профориентации и трудоустройства и др. Отмечая эти, несомненно положительные, меры, следует признать, что все они опираются на опыт прошлых лет. В современных же реалиях нужны новые подходы и методы.

Крайне актуальным сегодня становится формирование у молодежи позитивного отношения к производительному труду как базовой ценности жизнедеятельности человека.

Ну и, конечно, необходима координация подготовки кадров в профессиональной школе. Нужно преодолеть асимметрию невостребованных экономикой профессий.

Преодоление существующих препятствий становления человека труда требует кардинальной модернизации системы трудового воспитания в школе, переструктурирования профессиональной подготовки, обновления системы профориентации. Важным условием успешности этих процессов является кадровое обеспечение непрерывного образования человека труда.

Литература

1. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.
2. Роль и место труда в современном обществе / сост. В. А. Чупина // Профессиональное образование и рынок труда. 2013. № 2. С. 12–17.

3. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности / под ред. Э. Ф. Зеера. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. 252 с.

4. Ткаченко Е. В. Проблемные вопросы развития профессионального образования в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1 (1). С. 10–12.

Referens

1. Novikov A. M. Post-industrial education. M.: Egves, 2008. 136 p. (In Russian).

2. Chupina V. A. The role and place of work in modern society // Professional' noeobrazovanie i rynoktruda. 2013. № 2. P. 12–17. (In Russian).

3. Symanyuk E. E. Psychological Barriers person's professional development. M.: Moscow Psychological and Social Institute. 2005. 252 p. (In Russian).

4. Tkachenko E. V. // Professional' noeobrazovanie v Rossii i za-rubezhom. 2009. № 1. P. 10–12. (In Russian).

ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 371

Н. К. Чапаев

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДА ВОСХОЖДЕНИЯ ОТ АБСТРАКТНОГО К КОНКРЕТНОМУ В ДИДАКТИКЕ

В. В. ДАВЫДОВА

Аннотация. В статье с философско-педагогических позиций рассматривается проблема использования в образовательном процессе метода восхождения от абстрактного к конкретному. Реализуя эту цель, автор подчеркивает, что философия и педагогика обречены на «сотрудничество» в силу взаимозависимого характера их отношений. Особенно важно такое взаимодействие в период крутых перемен в социальной и, соответственно, образовательной сферах.

Показано, что полимодальная природа абстрактного и конкретного допускает возможность наделения их плюсовым (положительным) и минусовым (отрицательным) значениями. По аналогии с «дурной бесконечностью» в работе конституируются понятия «дурное абстрактное» и «дурное конкретное». Это, в свою очередь, позволяет, например, признать понятие «абстрактная педагогика», во многом характеризующее современную образовательную практику, когда новации внедряются без учета конкретных особенностей ареала их распространения.

Произведен историко-логический анализ применения метода восхождения от абстрактного к конкретному в отечественной педагогике. Данный метод имеет довольно длинную историю разработки, однако только в дидактике В. В. Давыдова он получил системное технологическое оформление.

На основе исходных положений концепции развивающего обучения В. В. Давыдова автор делает несколько выводов. Мысль учащегося целенаправленно движется от общего к частному. Благодаря использованию метода восхождения от абстрактного к конкретному раскрываются история и смысл подлежащих усвоению понятий и развивается теоретическое мышление. Учение не может быть сведено ни к овладению набором зна-

ний, ни тем более к закреплению отдельных учебных действий. Формирование целостной учебно-познавательной деятельности происходит в процессе превращения ученика в учащегося, объекта обучения – в субъект данной деятельности через присвоение им учебного материала. Обучающийся как субъект индивидуальной и совместной учебной деятельности должен быть готов к выражению своего отношения к происходящему и, соответственно, к выбору оптимальной стратегии своего поведения. Таким образом, дидактический метод В. В. Давыдова служит гуманистическим целям всестороннего гармоничного развития человека.

Ключевые слова: абстрактное, конкретное, метод восхождения от абстрактного к конкретному, диалектика, «дурное абстрактное», «дурное конкретное», «абстрактная педагогика», «всеобщее основание», «клеточка».

Abstract. The paper considers the problem of implementing the method of the ascent from the abstract to the concrete in education. The author emphasizes the interrelation between pedagogy and philosophy, as well as the need for their cooperation especially at the time of considerable changes in social and educational spheres.

The poly-modal conceptual nature of the abstract and concrete makes it possible to attribute to them respectively the positive and negative values. By analogy with the «bad infinity», the author introduces the concepts of «bad abstract» and «abstract pedagogy» typical for the modern educational practices disregarding the specifics of the concrete areas.

The historical and logical analysis of implementing the method in the Russian pedagogy demonstrates that, in spite of its fairly long development history, a systematic technological formalization can be found only in V. V. Davydov's didactics.

Based on V. V. Davydov's concept of developing education, the author makes the following conclusion: as a cognitive method, the ascent from the abstract to the concrete develops theoretical thinking, in-depth understanding, personal attitude to the acquired knowledge and adequate behavior strategies. Therefore, the given method facilitates harmonious personal development.

Keywords: abstract, concrete, method of ascent from the abstract to the concrete, dialectics, bad abstract, bad concrete, abstract pedagogy, universal base, cell.

В 2013 г. исполняется 195 лет со дня рождения Карла Маркса и 130 лет со дня его смерти. 15 лет назад покинул земную юдоль Василий Васильевич Давыдов (31 августа 1930 г. – 19 марта 1998 г.). Казалось бы, разные эпохи, разные люди. Но они скреплены единой идеей диалектического окормления мира.

Философию часто связывают с педагогикой. Действительно, их отношения сродни отношениям сиамских близнецов. Иногда философия и педагогика настолько глубоко взаимопроникают друг в друга в деятельности выдающихся мыслителей, что трудно определить: кто они – философы или педагоги? Кем, например, был Дж. Дьюи – философом или педагогом? Как отделить Гессена-мыслителя от Гессена-педагога? Такого рода факты отражают реальную ситуацию, сложившуюся в области отношений педагогики и философии – они обречены быть вместе. Это одновременно брак и по любви, и по расчету. Что останется от философии, если она не будет связана теснейшими узами с главной наукой о человеческом становлении и развитии?! И такие, казалось бы «самодостаточные» представители философии, как Кант и Гегель, не могли позволить себе роскошь обходить стороной вопросы образования и воспитания. Кант одно время читал даже лекции по педагогике. Для Гегеля образование является «имманентным моментом абсолютного и обладает своей бесконечной ценностью» [1, с. 232].

Точно так же и педагогика не способна в полной мере решать свои задачи без философских «схем мироуяснения». В особенности тогда, когда в образовании осуществляются масштабные реформы. «...Тот, кто без философии подходит к воспитанию, – писал И.-Ф. Герbart, – легко может вообразить, что проводит широкие реформы, лишь немного улучшая методы преподавания. Нигде философский обзор общих идей не является столь необходимым, как именно в педагогике, где повседневная рутинная и многократно запечатлевающийся опыт так сильно суживают кругозор...» [2, с. 95].

Особые отношения исторически складывались у педагогики с важнейшей составляющей философии – диалектикой, наукой о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. Игнорирование этих законов, замена их некими «субъективными», «персональными методологиями», ориентированными на размывание самой методологии как научной области ведет в ходе реформирования образования к тиражированию новаций, не имеющих «серьезного научного обоснования» и игнорирующих все, «что им предшествовало в педагогической науке» [17, с. 6]. В итоге, спустя десятилетие «из-за искаженного понимания целей и ценностей образования предлагаются неверные конечные ориентиры и соответствующие этому

пониманию критерии, показатели и способы учета результативности образования: "остаточные" знания в вузе, тестовые проверки знаний и типовых умений в школе» [7, с. 18].

Приведенные цитаты звучат чрезвычайно злободневно сегодня, когда по общему признанию образование превратилось в глобальную проблему, определяющую саму возможность выживания человека и человеческого рода, когда в глубинных процессах кризиса образования получили свое выражение кризис науки и техники, кризис цивилизации и человека. В этих условиях как никогда велика роль ядра философии – диалектики, которая отнюдь не эвристический аналог висячих садов Семирамиды, парящих над практической действительностью. Она есть «скелет жизни, ритм жизни, оформление и осмысление жизни». Какими бы абстракциями диалектика ни оперировала, она «есть всегда нечто непосредственно вскрывающее предмет, и только абстрактно-метафизические предрассудки мешают понять эту удивительную диалектическую непосредственность» [20, с. 21–22].

К диалектике педагогика имеет самое прямое отношение, А. С. Макаренко вообще называл ее «самой диалектической наукой». Диалектика души, развития человека – главный внутренний механизм движения характеров, созданных Толстым-художником, но она же (диалектика души) с не меньшей силой проявилась и у Толстого-педагога. По словам Н. К. Крупской, Л. Н. Толстой сумел увидеть и душу Анютки из «Власти тьмы», и душу Сережи из «Анны Карениной», и душу Коленки Иртеньева, и души яснополянских ребят.

Педагог-словесник Е. Н. Ильин в статье с «говорящим» названием «Диалектика сопряженности» показывает, как использование метода «диалектического подхода к книге» делает обычно бесконфликтный и прямолинейный урок литературы парадоксальным. В результате «самое меньшее претендует на самое большее, а целое, когда приблизишься к нему и освоишь его, "вдруг" оказывается конкретнее части» [11, с. 73].

Эти примеры лишней раз свидетельствуют, что именно развитие наряду с противоречием является центральной категорией диалектики – «единственного метода, способного схватить живую действительность в целом» (А. Ф. Лосев) [20, с. 20]. Поэтому закономерно, что В. В. Давыдов, создавая свою концепцию разви-

вающего обучения, в качестве ее эвристического фундамента избрал диалектическую логику и теорию познания. Исходный пункт обоснования данного выбора – положения о рассудочном (эмпирическом) и диалектическом (теоретическом) мышлении [3, с. 129–130]. Изложим их в обобщенном виде.

Рассудочное (эмпирическое) мышление ориентировано на расчленение и сравнение свойств явлений и предметов. Его ведущим принципом выступает формальная общность, результатом его деятельности – частные обобщения, основной функцией – классификация предметов. Оно имеет дело с внешним, «видимым» миром: процесс познания как бы скользит по поверхности изучаемых объектов. «Мысль растекается по древу», не проникая внутрь него, больше того – для рассудочного мышления задача проникновения в сущность изучаемых предметов является невыполнимой миссией. Такое мышление действует в основном на уровне здравого смысла и плохо приспособлено к созданию нового знания.

Другое дело диалектическое (теоретическое) мышление – детище разума. Оно выходит за рамки непосредственной «инвентаризации» явлений и предметов, вскрывает их сущность, внутренние отношения, переходы, движение, развитие, генетические связи с целостной системой, т. е. позволяет рассматривать вещи согласно их собственной природе. Диалектическое мышление способно вмещать в себя противоречия, в частности абстрактные и конкретные характеристики. Его исходным принципом выступает содержательное обобщение.

Задача школы, считал В. В. Давыдов, состоит в том, чтобы преломить и выразить принципы диалектического мышления в технологии развертывания учебного материала, способах и средствах организации познавательной деятельности учащихся и формирования у них необходимых понятий. Ведущим методом при этом должно стать *восхождение от абстрактного к конкретному*, что дает возможность понять и усвоить суть изучаемых объектов, осознать их внутренние противоречия и закономерности.

Философами понятие абстрактного (лат. *abstractio* – отвлечение, удаление) характеризуется следующим образом:

а) это мысленный образ, полученный путем отвлечения от тех или иных несущественных свойств предмета с целью выделения его существенных признаков;

б) теоретическое обобщение, позволяющее отражать основные закономерности исследуемых явлений, изучать и прогнозировать новые закономерности [21];

в) житейские суждения, называемые «типичным проявлением абстрактного» [18];

г) частичное, односторонне неполное проявление конкретного, относительно самостоятельное образование, мнимо независимый его момент [9].

Несмотря на определенные нюансы в толковании абстрактного, имеется традиция выделения его общих существенных признаков. Среди них называют прежде всего отвлеченность от несущественного, малозначимого, второстепенного и односторонность. Оба эти признака равно важны для понимания абстрактного. Доказывая значимость первого из них, можно сослаться на известное высказывание В. И. Ленина: «Говоря Иван есть человек, Жучка есть собака, это есть лист дерева и т. д., мы отбрасываем ряд признаков как случайные, мы отделяем существенное от являющегося». Хотя, цитируя Э. В. Ильенкова, «слово еще не есть понятие, речь еще не есть мышление. В противном случае, по остроумному замечанию Фейербаха, величайшие болтуны были бы величайшими мыслителями» [10, с. 45].

В контексте сказанного появляется искушение признать более показательным признаком абстрактного его односторонность. Так, Гегель считал: мыслить абстрактно – значит «видеть в убийце только одно абстрактное – что он убийца, и называнием такого качества уничтожить в нем все остальное, что составляет человеческое существо» [1, с. 388–394]. Рискнем применить данное положение Гегеля к педагогике: мыслить абстрактно – значит видеть в неуспевающем школьнике или студенте только плохого ученика. Но при этом игнорировать, например, то, что он является хорошим мастером в каком-либо деле, «добрым малым», успешным спортсменом... Э. В. Ильенков называет абстрактное «синонимом односторонности знания» [10, с. 2]. Но односторонность абстрактного – это все же лишь внешнее проявление его «сущностной» природы. На самом деле именно сущностность выражает суть абстрактного. Ибо, как кто-то справедливо заметил, бессознательные абстракции производят и животное. Наличие «внешнего» и «сущностного» тол-

кования признаков абстрактного подтверждается фактами различия философами абстрактного «в самой действительности» и в познании. В первом случае оно есть выражение неполноты, неразвитости и ограниченности любого фрагмента действительности, поскольку он берется сам по себе, в отрыве от опосредующих его связей или своей последующей истории [23]. В познавательном процессе абстрактное выступает в качестве:

а) начального пункта познания, генетически исходного основания;

б) результата познания в виде законов и теоретического обобщения [3].

«Законы и теоретические обобщения», с одной стороны, и «неразвитость и ограниченность», с другой стороны, – противоположные понятия. Но те и другие характеризуют абстрактное.

Неоднородная природа абстрактного допускает возможность выделения отрицательной и позитивной его сторон. В случае с отрицательной абстрактностью мы имеем дело с односторонним, «неразвитым», «ограниченным» фрагментарным, поверхностным пониманием действительности, т. е. можем говорить о существовании «дурной абстрактности». Ее пример из работы Гегеля «Кто мыслит абстрактно?» приведен выше. Образчиками такой абстрактности пестрит современное образование. В настоящее время в России предпринимаются попытки построения абстрактной педагогики, не учитывающей особенностей конкретной ситуации:

- используемые на Западе в рекомендательном формате полужэкспериментальные образовательные начинания приобретают у нас форму официальных решений, предназначенных для тотального выполнения всеми образовательными учреждениями;

- педагогические идеи, рассчитанные на утонченный вкус образовательных «гурманов» и особые группы, распространяются у нас чуть ли ни на всю образовательную сферу;

- специфическая для Запада парадигма образования в оптовом формате «спускается» на наши экономические, социальные и образовательные реалии [25, с. 4].

Формой проявления «дурной абстрактности» являются также сегодняшние увлечения наших педагогов свойствами личности, упорно конструируемой методами функциональной психологии без

учета наших социальных и ментальных особенностей. Своеобразие личности сводится к набору выявленных в процессе сомнительных психологических исследовательских процедур «характеристик». Продвигаемый и пропагандируемый ныне компетентностный подход тоже часто сопровождается навязчивым сервисом функциональной психологии, сводящей человека к суммарному набору качеств, измеряемых тестами. Нередко представители такой психологии играют роль шаманов, когда на основе тестовых манипуляций берутся фактически предсказывать судьбу человека.

Выдающиеся представители русской науки предупреждали и продолжают предупреждать по сей день о пагубности психологических экспериментов с людьми. Еще Г. И. Челпанов с опасением высказывался о «плодящемся дилетантизме в психологии», а Л. С. Выготский выступал против распространения «фельдшеризма в психологии» [см. 22]. Крупнейший современный отечественный психолог В. П. Зинченко признается, что не взялся бы за психологическую диагностику по причине понимания ответственности, сложности задачи и скудости средств ее решения [8]. А тысячи практических психологов образования берутся без каких-либо колебаний и сомнений, «раздирая» человека на свойства, качества, склонности в угоду современной абстрактной педагогике, ориентированной на формирование «частичного» «абстрактного» человека. Как нежелательное явление характеризует «чистую» вневременную абстракцию В. И. Загвязинский [6, с. 30].

В. В. Давыдов, со своей стороны, отмечает, что «при абстрактном толковании собственной деятельности ребенка, тем более при отрыве процесса развития от воспитания и обучения неизбежен тот или иной вид педоцентризма или противопоставления нужд "природы" ребенка и требований воспитания» [3, с. 48].

Однако в истории педагогики есть примеры и обратного – «позитивного» абстрагирования. Так, в методологии анализа существуют разработки «исходных абстракций», «клеточек» той или иной образовательной сферы, заключающих в себе все богатство действительного развития изучаемой области. Такого рода «клеточка» содержит ядро основного противоречия системы, порождающего «внутренние импульсы движения и развития» (В. И. Загвязинский). В качестве подобной «клеточки» могут выступать «пе-

дагогическое воздействие» (Л. А. Левшин), «педагогическое отношение» (А. П. Сидельковский) и др. «Весьма перспективным» оказывается выделение в качестве генетической единицы обучения «учебно-познавательной задачи». Роль исходной абстракции в «многоэтажной» педагогической науке могут сыграть движущие силы учебного процесса [5].

Интеллектуальному развитию личности способствует применение «абстрактного подхода» в методической системе Е. Н. Кабановой-Меллер, разработавшей приемы понятийной абстракции. Первый из них – прием изолирующей абстракции – основан на выделении существенных признаков изучаемых явлений. Например, в процессе освоения учащимся понятия трапеции ему демонстрируются различные фигуры с заданием указать, является ли данная фигура трапецией. Следуя алгоритму, учащийся выполняет ряд действий: вспоминает существенные признаки трапеции, выраженные в определении (четыреугольник, у которого две стороны параллельны и две не параллельны); вычленяет эти признаки в соответствующих геометрических фигурах, отбрасывая (не беря во внимание) так называемые несущественные признаки (величину фигуры, длину сторон и т. д.); в соответствии с этими действиями дает ответ – можно признать данную фигуру трапецией или нет. Второй прием – прием противопоставляющей абстракции. Работая с тем же понятием трапеции, учащийся вспоминает не только ее существенные признаки, но и так называемые несущественные, которые могут варьироваться (допустим, то, что форма трапеции в определенных пределах может быть разной); в соответствующих геометрических фигурах вычленяет их существенные признаки, одновременно отмечая несущественные, но осознавая их как частные, варьирующиеся (скажем, он замечает, что форма данной трапеции удлинена по вертикали и т. д.); затем делает вывод, является ли данная фигура трапецией [13].

В. В. Давыдов также выделял «позитивную» исходную абстракцию, определяя ее как исторически простое, противоречивое и существенное отношение воспроизводимого конкретного или как неразвитое начало развитого целого, исток, из которого выводится, развивается все остальное. Синонимы такой абстракции – «конкретная абстракция», «конкретно-всеобщее отношение – объективная клеточка

исследуемого целого», просто «клеточка» или «содержательная абстракция». В своей совокупности они отражают вполне определенное созерцаемое отношение целостной системы. Содержательная абстракция может выступать:

а) как неразвитый, простой и однородный объект, не «успевший» приобрести необходимые расчленения = как генетически-исходная абстракция некоторого целого;

б) объект, лишенный на определенной ступени развития своих специфических показателей – в этом случае его различия нивелируются при реальном сведении частных видов объекта друг к другу.

Кроме того, В. В. Давыдов использует термин «абстракции эмпирического типа» – они предназначены лишь для построения классификации предметов [3].

Теперь обратимся к понятию конкретного. Самое краткое и емкое определение ему дал Маркс, охарактеризовавший его как единство многообразного. Конкретное выступает и отправным пунктом познания, и его итогом. Как отправной пункт оно символизирует реальность, взятую в качестве предмета исследования. Как конечный пункт познания конкретное отражает многообразные взаимосвязи действительности в системе понятий, суждений, умозаключений.

Можно ли говорить о «дурном конкретном»? Безусловно. Например, это уместно тогда, когда требование всесторонности понимается не диалектически, а эклектически. То есть тогда, когда в стремлении к конкретному исследователь пытается воспроизвести «все без исключения эмпирические подробности, имеющие место в чувственно-данном существовании предмета и так или иначе связанные с исследуемым предметом» [10, с. 52].

Каковы следствия подобной «конкретизации»?

Во-первых, содержание конкретного сводится к непосредственной чувственности. Критерием истинности становится чувственная достоверность, освещенная формально-логической правильностью. В итоге – дремучий эмпиризм: верифицируется лишь то, что наблюдается, ощущается, поддается подсчету; все остальное якобы от лукавого. Подобного рода «конкретизирование» для образовательной теории и практики не такая уж редкость. Если, допустим, внимательно присмотреться к некоторым суждениям про-

тивников так называемой «бездетной педагогики», то выясняется, что всякий «отлет» мысли от образовательной эмпирики можно квалифицировать как оторванность ученого от пресловутой «практики». Что касается «цифровой» стороны научно-педагогических исследований, то здесь существует негласное правило: без математической проработки диссертация по педагогике недействительна.

Во-вторых, маниакальное стремление учета всех сторон изучаемой действительности («не надо-де впадать в односторонность, нужно учитывать и то, и это, и пятое, и десятое») – верный путь к «дурной абстракции». При таком подходе «внешне создается иллюзия наиконкретнейшего рассмотрения, а на деле это есть способ увести мысль в сторону от главного, от решающего, определяющего, способ похоронить это главное под грудой рассуждений о второстепенных деталях, имеющих действительное, но весьма несущественное отношение к предмету рассмотрения» [Там же].

Отношения между абстрактным и конкретным носят диалектический характер. Не бывает абстрактного без конкретного, конкретного – без абстрактного. Более того, то, что предстает в одном дискурсе «конкретным», в другом может оказаться на самом деле «абстрактным». В. В. Давыдов очень точно подметил диалектический, неоднозначный характер отношений между абстрактным и конкретным: «В конечном счете "конкретность" или "абстрактность" знания зависят не от того, насколько они близки к чувственным представлениям, а от своего объективного содержания» [3, с. 126].

Чрезвычайно значим здесь критерий целостности знания, его соотнесенности с другими положениями, характеризующими ту или иную целостность: «Если явление или предмет рассматриваются безотносительно к некоторому целому, как внешне обособленное и самостоятельное, то это будет лишь абстрактное знание». И ничто ему не поможет: ни обилие наглядно-расцвеченных фактов, ни поражающее своей масштабностью воображение количество примеров и иллюстраций. Напротив, «если явление или предмет берутся в единстве с целым, рассматриваются в связи с другими его проявлениями, в связи с его сущностью, со всеобщим источником (законом), то это будет конкретное знание, хотя бы оно и выражалось с помощью самых "отвлеченных" и "условных" символов и знаков». При рассмотрении понятий «абстрактное» и «конкретное» в диалектической логике,

В. В. Давыдов ссылается на суждение Гегеля о том, что разумное, хотя оно есть нечто мысленное и притом абстрактное, есть вместе с тем и нечто конкретное, потому что оно не простое, формальное единство, а единство различных определений [Там же].

Разделяя и одновременно сближая друг с другом абстрактное и конкретное, Давыдов рассматривает их как необходимые составляющие мышления, способные пересекаться в своих функциях на основе принципов взаимодополнительности и парадоксальности. При этом он делает ссылку на классиков, в частности на высказывание В. И. Ленина о том, что научные абстракции отражают природу глубже, вернее, полнее, чем чувственно-данная конкретность. Еще парадоксальней выглядит формулировка Ф. Энгельса, которую тоже приводит В. В. Давыдов: общий закон изменения формы движения гораздо конкретнее, чем каждый отдельный «конкретный» пример этого [Там же].

Приступим непосредственно к анализу метода восхождения от абстрактного к конкретному, рассмотрению его дидактических основ и технологии его применения в педагогической системе В. В. Давыдова. Коротко, суть данного метода заключатся в *последовательном переходе от абстрактных представлений о действительности к все более конкретному ее воспроизведению в теоретическом мышлении.*

Впервые этот метод использовал Гегель для построения своей философской системы. Поступательное движение познания, отмечал он, характеризуется тем, что оно начинается с простых определенностей, а последующие определенности становятся все богаче и конкретнее.

Дальнейшее развитие данный метод получил в марксистской философии, где он представлен как способ, при помощи которого мышление усваивает конкретное и воспроизводит его как духовно конкретное¹. Классическим примером применения способа восхождения от абстрактного к конкретному служит «Капитал» Маркса. Каждое отдельное обобщение здесь производится на строго объективном основании. Каждая предыдущая абстракция создает основу для последующей.

¹ Маркс К. Введение // К. Маркс, Ф. Энгельс. Собр. соч. 2-е изд. Т. 12. С. 727.

В отечественной педагогике метод восхождения рассматривается как исследовательский и организующий учебно-познавательную деятельность. В первом случае он выступает в качестве высшего этапа исследовательского процесса по «развитию педагогики в строгую научную теорию» (В. И. Загвязинский). Еще в 1960-е гг. М. А. Данилов утверждал: «В связи с тем, что исследование теоретических основ педагогики, в частности вскрытие исходной абстракции, позволяющей познать логическое движение педагогики как отражение реального педагогического процесса воспитания, то есть научное решение логического и исторического в педагогике, еще ждет своих исполнителей, педагоги-исследователи пытаются подойти к решению этой задачи “в частном виде”» [3, с. 16].

В процессе «развития педагогики в строгую теорию» выделяется три основных стадии:

- 1) создание эмпирической системы педагогических знаний;
- 2) формирование системы субординированных педагогических категорий;
- 3) построение теоретической системы на основе восхождения от абстрактного к конкретному.

Успех применения метода восхождения заключается в последовательном и исчерпывающем выполнении следующих операций:

- вычленение элементарной структурной единицы учебного и воспитательного процесса, для чего используется анализ противоречивой природы исходных категорий педагогического процесса;
- наблюдение за тем, как элементарные генетические единицы на основе разрешения ряда существенных противоречий развиваются в структурные единицы учебно-воспитательного процесса;
- «вычерпывание» всего богатства связей и тенденций развития структурных единиц, образующих педагогический процесс в его конкретном виде [6, с. 58].

Надо сказать, что указанные операции действенны и на уровне проектирования образовательной деятельности. Об этом свидетельствуют в частности довольно продуктивные попытки формирования познавательной самостоятельности учащихся путем выделения «клеточки» с соответствующим названием и отслеживания постепенного развития этой элементарной единицы

в продуктивно используемые методы познавательной деятельности [Там же].

В концепции В. В. Давыдова метод восхождения от абстрактного к конкретному становится непосредственным инструментом субъектов образовательной деятельности – учителя и ученика [3, с. 148]. Воспроизведем поэтапно описание педагогической версии реализации данного метода.

Первый этап. Анализ учащимися с помощью учителя содержания учебного материала с целью выделения в нем исходного общего отношения – первичной абстракции. Фиксируя в какой-либо знаковой форме выделенное исходное общее отношение, школьники тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета. «Исходное отношение» – это и есть та самая «клеточка», о которой говорилось выше. Поэтому при его поиске необходимо учитывать «принципиальные позиции» выделения такого рода элементарной единицы:

а) «клеточка» есть результат последовательной абстракции, доведенной до границы, за которой уже не существует более простого образования, выражающего сущность и специфику рассматриваемой системы;

б) она сохраняет в элементарном виде наиболее существенные элементы, связи и противоречия развивающегося целого;

в) эта элементарная единица может существовать до, вне и независимо от ее более развитых форм [6].

Второй этап. Использование содержательной абстракции для последовательного выведения (с помощью учителя) других, более частных абстракций и для объединения их в конкретном учебном предмете.

Третий этап. Исходные мыслительные образования превращаются в понятие, фиксирующее некоторую «клеточку» дисциплины. Эта «клеточка» служит для учащихся в последующем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала, который в понятийной форме они должны усвоить путем восхождения от абстрактного к конкретному.

Важнейшими механизмами восхождения являются раскрытие противоречий внутри отношения, фиксируемого в исходной абстракции, и синтезирование изучаемых данных о предмете.

Конкретизируя перечисленные этапы, В. В. Давыдов выдвигает следующие установки:

- усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся из общего и абстрактного как из единой основы;

- знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются путем анализа условий их происхождения, благодаря чему эти знания становятся необходимыми;

- при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру изучаемого объекта;

- данное отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных графических или буквенных моделях, позволяющих постигать свойства объекта в чистом виде;

- учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно;

- учащимся необходимо уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и в обратном направлении, от одного вида обобщения к другому [24, с. 169].

Обозначенные установки могут быть реализованы путем выполнения в ходе решения учебной задачи ряда действий.

1. *Преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения (основания) изучаемого объекта.* Суть преобразования заключается в поиске, обнаружении и выделении вполне определенного отношения к некоторому целостному объекту. Данная мыслительная процедура первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме при совместном выполнении группой школьников под руководством учителя распределенных между ними учебных действий. Постепенно происходит интериоризация коллективной работы, переход к индивидуально осуществляемому решению учебных задач. При этом производится такое предметное преобразование величин, с помощью которого в них

обнаруживается кратность отношения («равно», «больше», «меньше»). Ученик находит некоторую третью величину (мерку), с помощью которой можно установить кратность двух исходных величин, требующих разностного сравнения. Например, исходные величины A и B не могут быть сравнены непосредственно. Условия задачи преобразуются ребенком так, что он находит некоторую величину C , применение которой позволяет ему выяснить, сколько раз она «укладывается» в A и B . Подобный поиск дает возможность учащемуся определить кратное отношение исходных величин, которое можно записать с помощью формулы: $\frac{A}{c}$ и $\frac{B}{c}$ (черта между буквами обозначает кратность).

2. *Преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде» и построение на этой основе частных задач, решаемых общим способом.* Действие направлено на устранение противоречия между реальными условиями задачи, «заслоняющими» «частными» признаками отношение, и его моделью, где оно выступает «в чистом виде». В результате такого преобразования добываются сведения о свойствах всеобщего отношения как такового, без «затемнения», что очень важно, например, при знакомстве первоклассников с миром чисел, когда некоторые их общие свойства осваиваются детьми еще до изучения материала о многообразии их частных проявлений. В качестве примера мы можем привести задание, где предлагается представить в виде отрезков прямой каждый элемент равенства $a + b = c$. Выполняя задание, дети начинают понимать, что длина отрезка, вычерчиваемого последним, независимо от очередности выбора отрезков, не может быть произвольной – она зависит от уже имеющихся размеров других отрезков. Так учащимся открывается фундаментальное свойство математических структур – однозначность. Затем происходит конкретизация особенностей этого свойства. Дети обнаруживают, что когда третий отрезок изображает значение целого, то для определения его длины нужно сложить уже имеющиеся отрезки, и, наоборот, когда третий отрезок выступает как часть, приходится из длины отрезка-целого вычитать размер отрезка произвольно взятой части.

3. Построение системы частных задач, решаемых общим способом, – логическое продолжение предшествующего преобразования. На основе выделенного «чистого» «всеобщего отношения» («клеточки») выводятся системы различных частных задач, при решении которых учащиеся конкретизируют ранее найденный общий способ (происходит уточнение изучаемого понятия). Ценность данного действия заключается в формировании у учащихся общего способа решения целого класса конкретно-частных задач, воспринимаемых ими как варианты исходной учебной задачи. Например, ученику, овладевшему способом измерения величин и получившему определенный результат при его использовании, учитель предлагает повторно проделать измерение. Но теперь оно должно производиться с изменением какой-либо определенной операции с правильной на неправильную. К примеру, при отливании воды один раз можно наполнить меру до краев, в другой раз – частично; или сначала при каждом наполнении меры можно называть числительное, а в последующий раз – не при каждом и т. д. Выясняя причины изменения ранее полученного результата при повторном выполнении задания, ребенок приобретает навыки выделения и усвоения конкретных операций, необходимых для правильного измерения [3, с. 154–157, 178–188].

Осуществление перечисленных действий ориентировано на раскрытие происхождения усваиваемого понятия. Учебная деятельность напоминает процесс креативного постижения истины. Эту деятельность можно назвать квазинаучной, но лишь в том смысле, что учащийся «открывает» уже открытое. Между тем на субъектном уровне мы имеем дело с подлинным исследованием: учащийся усваивает не готовые знания, а овладевает способом научного познания. Присвоение учебного материала происходит дедуктивным путем – от общего к частному. Причем общее и частное образуют диалектическую целостность, составляющие которой тесно взаимосвязаны.

Анализ исходных положений метода восхождения от абстрактного к конкретному в системе В. В. Давыдова позволяет сделать несколько выводов.

1. **Мысль учащегося целенаправленно движется от общего к частному:** исходный пункт учебно-познавательной дея-

тельности – поиски фиксирование общей «клеточки» изучаемого материала, из которой выводятся многообразные частные особенности осваиваемого предмета.

2. Благодаря использованию метода продвижения от абстрактного к конкретному раскрываются история и смысл подлежащих усвоению понятий. Учение осуществляется посредством выполнения школьниками «действий», как бы повторяющих историю открытий научных знаний. Вслед за Э. В. Ильенковым В. В. Давыдов настаивал на том, что учебная деятельность школьника должна копировать реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. А посему обучение всем дисциплинам необходимо строить так, чтобы оно в сжатой, сокращенной форме воспроизводило исторический процесс порождения и развития знаний.

Э. В. Ильенков и В. В. Давыдов – основоположники генетической педагогики. В отличие от педагогической генетики, предмет которой – исследование особенностей одаренных людей, генетическая педагогика занимается проблемами соотношенности исторического и индивидуального развития: мышление отдельного человека – это осознание и присвоение им исторически сложившегося деятельностного опыта общности людей. В. В. Давыдову было ясно, что одна из основных слабостей традиционной педагогической психологии состоит в том, что она не рассматривает мыслительную деятельность индивида как усвоенную им генетически функцию подлинного субъекта образования.

В. В. Давыдов подробно описал вред штудирования понятий в отрыве от информации об их происхождении. Так, в процессе преподавания математики в начальной школе это оборачивается тем, «что учитель предлагает детям для выполнения различных операций совокупности уже выделенных единиц, представленных в виде «числовых фигур»». Как и из каких нечисловых предпосылок они возникли, как оформилось и исторически сложилось содержание понятия о числе – это остается вне рассмотрения. Ребенок начинает знакомиться сразу с итогами этого процесса, имевшего место в истории познания» [3, с. 96]. Однако если в процессе обучения развернуто раскрывать условия происхождения числа, то учащиеся могут выявить такое предметное содержание этого по-

нения, которое будет не совпадать со свойствами «числовых фигур», выражающими внешнюю сторону учебного познания.

Итак, сущностное содержание понятия обнаруживается только в процессе знакомства с историей его происхождения. Вместе с тем В. В. Давыдов не отождествлял научное и учебное познание. Учащиеся, конечно, «не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности», но все-таки «в процессе ее выполнения школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры» [3, с. 147].

3. Формирование целостной учебно-познавательной деятельности происходит в процессе превращения ученика в учащегося, объекта обучения – в субъекта данной деятельности через присвоение им учебного материала. Как и А. Н. Леонтьев, Давыдов считал, что при преодолении теоретических и практических проблем установления и поддержки связи образования с психическим развитием человека целесообразно наряду с понятиями воспитания и обучения использовать более общее понятие – присвоение, выражающее существенные отношения индивида и общественного опыта. «Процесс присвоения приводит индивида к воспроизведению в его собственной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей. При воспроизведении ребенок осуществляет такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях» [3, с. 47].

Формированию целостной учебно-познавательной деятельности в системе В. В. Давыдова способствует и то, что в ней в полной мере учитываются закономерности интериоризации – преобразования внешних действий во внутреннее структурирование мыслительного процесса. Первоначальной формой учебных действий является их развернутое выполнение на внешне представленных объектах. При описании процесса интериоризации В. В. Давыдов опирался на положения работ А. Н. Леонтьева, согласно которому «присвоение, “наследование” индивидом выработанных человечеством знаний, понятий необходимо требует перехода субъекта от развернутых вовне действий к действиям в вербальном

плане и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов» [19, с. 129].

Рассуждая о формировании целостной учебно-познавательной деятельности, нельзя обойти стороной принцип единства сознания и деятельности. В соответствии с ним понятие сознания не может быть рассмотрено в отрыве от понятия деятельности: оно возникает в деятельности, а затем опосредствует ее; в свою очередь, продуктивная деятельность и ее рефлексия невозможны без участия сознания. Поэтому изучение деятельности (сознания) должно протекать в тесной взаимосвязи с исследованием процессов возникновения и функционирования человеческого сознания (деятельности). В приложении к учебному процессу данный принцип может быть представлен как единство знания и учебно-познавательной деятельности, знания и мыслительных действий. П. В. Копнин справедливо утверждает: «Знания не возникают помимо познавательной деятельности субъекта, не существуют безотносительно к ней» [12, с. 14]. Следовательно, правомерно рассматривать знания, «с одной стороны, как результат мыслительных действий, который имплицитно содержит их в себе, с другой – как процесс получения этого результата, в котором находит свое выражение функционирование мыслительных действий. Отсюда выводится: понятие является и отражением бытия, и средством мыслительной операции» [3, с. 147].

Любопытный факт. Современное учение о техннауке, признающее существование внутренней связи между содержанием понятия и способом его конструирования, во многом близко идеям советской деятельностной психологии вообще и педагогической психологии в частности, в том числе – соответствующим положениям теории В. В. Давыдова. Еще Кант утверждал: «Мы не можем мыслить линии, не проводя ее мысленно, не можем мыслить окружности, не описывая ее, не можем представить себе три измерения пространства, не проводя из одной точки трех перпендикулярных друг к другу линий» [14, с. 206].

К сожалению, в современной отечественной педагогике в рамках компетентностного подхода фактически осуществляется линия на создание *безмысленной педагогики*. Это проявляется в том, что

знания подвергаются обструкции в угоду функционалу. Придуман даже термин «знаниевая педагогика», призванная, по замыслу его авторов и пользователей, вскрыть дремучий консерватизм обучения, построенного на знаниях. Это удивительным образом соседствует с положениями об обществе знаний. Проблема же заключается в гармонизации процессов усвоения знаний с процессами их эффективного применения. Для простого секвестирования знаниевой составляющей в содержание образования большого ума не требуется. Это более чем упрощенческий подход. Принципиально важно при решении указанной проблемы найти общие точки соприкосновения между двумя необходимостями – необходимостью усвоения знаний и необходимостью овладения технологиями их продуктивного применения. В нашем случае нужна психология консенсуса интеграции, а не психология отбрасывания. Нужна интеграция «в пользу всех» (В. С. Соловьев), а не ликвидация одной стороны в угоду другой.

4. Важным следствием применения предложенного В. В. Давыдовым способа восхождения от абстрактного к конкретному является развитие теоретического мышления. Фундамент этого мышления образует содержательное обобщение, при котором происходит обнаружение генетически исходного, всеобщего основания (отношения) «системы предметов» и выделение из него частных и единичных особенностей системы. В учебной практике обнаружение всеобщего отношения осуществляется через посредство преобразования решаемой задачи. Данное преобразование – главное действие, суть его заключается в поиске, обнаружении и выделении вполне определенного отношения некоторого целостного объекта. Поиск такого отношения составляет содержание мыслительного анализа, учебная функция которого – формирование требуемого понятия. Это мыслительное действие первоначально осуществляется в предметно-чувственной форме.

Исходная форма учебной деятельности, по В. В. Давыдову, – совместное выполнение школьниками во главе с учителем распределенных между ними учебных действий. Как уже говорилось, коллективная работа постепенно интериоризируется, трансформируется в индивидуальную деятельность по решению учебных задач. В дополнение к приведенному ранее примеру остановимся на вве-

дении понятия числа, основой которого является понятие величины, определяемое отношениями «равно», «больше», «меньше». Именно с изучения данного понятия начинается экспериментальный курс математики. Овладение учащимся указанными отношениями позволяет ему производить разностное сравнение предметно представленных величин. А это, в свою очередь, способствует усвоению действия абстрагирования посредством использования буквенных аналогов чисел: еще до полного постижения понятия числа школьник может фиксировать результаты сравнения с помощью таких буквенных формул, как $a = b$; $a > b$, $a < b$, и производить преобразования типа: $a + c > b$; $a = b - c$; $a + c = b + c$ и т. д., опираясь на соответствующие свойства усвоенных отношений [2, с. 58].

Преобладание в образовательной деятельности способа движения от частного к общему, восхождения от чувственно-конкретного к мысленному абстракту, выраженному в слове, прививает эмпирическое сознание (мышление), направленное на сравнение и формальное обобщение. Эмпирическое мышление, безусловно, играет важнейшую роль в жизни человека: оно позволяет упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем. Широкое же использование индуктивного подхода (от частного к общему) таит в себе опасность излишней утилитаризации мышления обучающихся, поскольку такой подход нацелен преимущественно на выработку у них рассудочных мыслительных навыков.

5. Понимание обучающимся учебной задачи, осуществление учебных действий, выполнение ими самостоятельных действий по контролю и оценке результатов – все это во взаимосвязанном комплексе, безусловно, должно присутствовать в процессе познания. **Однако учение не может быть сведено ни к овладению набором знаний, ни тем более к закреплению отдельных учебных действий.**

6. В ходе учебной деятельности **необходимо формировать навыки не только индивидуальной, но и совместной учебной деятельности учащихся с другими людьми (учителем, сверстниками)**. А. Н. Леонтьев обращал внимание на то, что развитие ребенка происходит как через совершенствование его личной предметной деятельности, так и через усложнение связей, видов общения, поэтому требуется создание развернутой сети коммуни-

каций обучающихся с окружающими, цель существования которой – освоение различных способов позитивной совместной деятельности, включая понимание и умение ставить общую задачу, обсуждение и конструктивное сопоставление возможных ее решений, предлагаемых участниками деятельности, нахождение устраивающего всех варианта решения, осуществление взаимоконтроля. Следствием положительного опыта активного взаимодействия субъектов образовательного процесса, приобретения ими способностей оценить работу другого участника и через его мнение – свою собственную станет появление у обучающихся мотивации сотрудничества, совершенствования своей кооперации с другими людьми. При формировании учебной мыследеятельности школьников диалогу, дискуссиям, коллективному деловому общению должна отводиться приоритетная роль.

7. Обучающийся как субъект индивидуальной и совместной учебной деятельности должен быть готов к выражению своего отношения к происходящему и, соответственно, к выбору оптимальной стратегии своего поведения. В случае индивидуального (рефлексивного) позиционирования происходит формирование точки зрения обучающегося относительно самого себя; в случае межличностного взаимодействия реализуется интерактивное позиционирование, в котором участники определяют отношение друг к другу.

При выработке готовности обозначить собственную позицию и избрать конструктивную стратегию поведения необходимо учитывать и то обстоятельство, что в ходе процесса познания учебные действия могут обретать для ребенка новый смысл и перерастать в иную, по сравнению с предыдущей, деятельность. При этом может происходить «сдвиг мотива на цель», т. е. рождение на основе старых целей новых мотивов. Следовательно, любой учебный предмет должен не только включать в себя систему понятий, подлежащих усвоению, но и содержать указания на те способы деятельности, которые должны быть приобретены школьниками при усвоении этих понятий.

Недостаточно и просто наделять учащихся правом самостоятельной учебной деятельности. В системе В. В. Давыдова предполагается не только целенаправленное последовательное формирование

у воспитанников умений самостоятельного выполнения учебных действий, но и, в первую очередь и прежде всего, овладение ими навыками применения различных методов и видов самоконтроля и самооценки, приемов самостоятельного перехода от одних компонентов учебной деятельности к другим, доказательства правомерности выдвигаемого варианта решения учебных задач.

8. Реализация метода восхождения от абстрактного к конкретному должна обеспечиваться соответствующими методическими средствами и условиями. К таковым относятся:

- проблемное изложение знаний, когда педагог предлагает ученикам не знание с определенным готовым решением, а вопрос;
- свобода выбора и вариативность домашних заданий, имеющих творческий характер;
- наличие возможностей преобразования условий учебной задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- возможности преобразования модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предпринимаемых действий;
- оценивание усвоения общего способа как результата решения конкретной учебной задачи;
- определение качества и объема работы с точки зрения индивидуальных особенностей учащихся;
- оценивание персонального развития ученика в целях совершенствования его дальнейшей учебной деятельности;
- показатели теоретического уровня образования, среди которых не только заученные знания и освоенные практические умения, но и научные понятия, художественные образы, нравственные ценности;
- средства, стимулирующие потребность в познании, активизирующие развитие личности каждого учащегося и др. [15, с. 86–88];
- целостный подход к формированию мотивационной, операциональной и контрольно-оценочной сфер личности и деятельности обучающихся.

Таким образом, метод восхождения от абстрактного к конкретному, положенный в основу концепции развивающего обучения В. В. Давыдова, служит гуманистическим целям всестороннего гармоничного развития человека.

(Продолжение в следующем номере журнала)

Литература

1. Гегель Г. В. Ф. Кто мыслит абстрактно? Работы разных лет: в 2 т. / сост., общ. ред. А. В. Гулыги. М.: Мысль, 1972. Т. 1. 668 с.
2. Гебарт И. Ф. Первые лекции по педагогике // Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1940. С. 35–40.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. Данилов М. А. Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории // Тезисы докладов семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований, 27–31 ноября 1969. М.: НИИ ТИИП АПН СССР, 1969. С. 3–15.
5. Загвязинский В. И. Исследование движущих сил учебного процесса: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1973. 449 с.
6. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
7. Загвязинский В. И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2011. № 7. С. 14–22.
8. Зинченко В. П. Очень субъективные заметки о психологической диагностике // Человек. 2001. № 1. С. 91–92.
9. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории: 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1984. 320 с.
10. Ильенков Э. В. О диалектике абстрактного и конкретного в научно-теоретическом познании // Вопросы философии. 1955. № 1. С. 42–56.
11. Ильин Е. Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: из опыта работы. М.: Просвещение. 1988. 224 с.
12. Копнин П. В. Логические основы наук. Киев, 1968. 284 с.

13. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. М.: Академия, 2005. 225 с.
14. Кант И. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1964. Т. 3. 799 с.
15. Кириленко Г. Г., Шевцов Е. В. Краткий философский словарь. М.: Слово; Эксмо, 2003. 480 с.
16. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М., 2008. 224 с.
17. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. 2002. № 1. С. 3–10.
18. Краткий философский словарь. М.: Слово; Эксмо, 2003. 480 с.
19. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
20. Лосев А. Ф. Философия имени. М.: МГУ, 1990. С. 21–22.
21. Новейший философский словарь: 3-е изд., испр. М.: Книжный Дом. 2003. 1280 с.
22. Степанова М. А. Психологическая наука и философия в сфере образования: современное состояние и актуальные задачи // Вопросы философии. 2010. № 6. С. 67–80.
23. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981. 445 с.
24. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. С. 146–169.
25. Чапаев Н. К., Верещагина И. П. Философия и история образования: учеб. для студ. вузов. М.: Академия, 2013.

References

1. Gegel' G. V. F. Who thinks abstractly? Works of different years: in 2 vols. M.: Mysl', 1972. 668 p. (In Russian).
2. Gerbart I. Ph. Ferst lectures on pedagogics // FAV. Cand. бакс. М., 1940. P. 35–104. (In Russian).
3. Davydov V. V. Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. М.: Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russian).

4. Danilov M. A. Pedagogical process, the dialectic of his movement and reflection in the theory // Proceedings of the seminar on the methodology of pedagogy and methodology of educational research, 27–31 November 1969. M.: Moscow Research Institute of the USSR Academy of Pedagogical Sciences TiIP, 1969. P. 3–15. (In Russian).

5. Zagvjazinskij V. I. Investigation of the driving forces of the educational process: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1973. 449 p. (In Russian).

6. Zagvjazinskij V. I. Methodology and methods of didactic study. M.: Pedagogika, 1982. 160 p. (In Russian).

7. Zagvjazinskij V. I. // *Obrazovanie i nauka*. 2011. № 7. P. 14–22. (In Russian).

8. Zinchenko V. P. // *Chelovek*. 2001. № 1. P. 91–92. (In Russian).

9. Il'enkov Je. V. Dialectical logic: Essays on the History and Theory. M.: Politizdat, 1984. 320 p. (In Russian).

10. Il'enkov Je. V. // *Voprosy filosofii*. 1955. № 1. P. 42–56. (In Russian).

11. Il'in E. N. Way to student: Thoughts language and literature teachers: from experience. M.: Prosveshhenie, 1988. 224 p. (In Russian).

12. Kopnin P. V. Logicheskie principles of science. Kiev, 1968. 284 p. (In Russian).

13. Kabanova-Meller E. N. Formation of techniques of mental activity and intellectual development of students. M.: Akademija, 2005. 225 p. (In Russian). (In Russian).

14. Kant I. Works in six volumes. M.: Mysl', 1964. T. 3. 799 p. (In Russian).

15. Kirilenko G. G., Shevcov E. V. Short Philosophical Dictionary. M.: Slovo: Jeksmo, 2003. 480 p. (In Russian).

16. Kodzhaspirova G. M. Pedagogy in the schemes, tables, and reference summaries. M., 2008. 224 p. (In Russian).

17. Kraevskij V. V. // *Pedagogika*. 2002. № 1. P. 3–10. (In Russian).

18. Short Philosophical Dictionary. M.: Slovo; Jeksmo, 2003. 480 p. (In Russian).

19. Leont'ev A. N. Selected psychological works: in 2 vols. M.: Pedagogika, 1983. T. 2. 320 p. (In Russian).
20. Losev A. F. Philosophy of the name. M.: MGU, 1990. P. 21–22. (In Russian).
21. Newest Philosophical Dictionary. M.: Knizhnyj Dom. 2003. 1280 p. (In Russian).
22. Stepanova M. A. //Voprosyfilosofii. 2010. № 6. P. 67–80. (In Russian).
23. Philosophical Dictionary. M.: Politizdat, 1981. 445 p. (In Russian).
24. Philosophical and psychological problems of the development of education M.: Pedagogika, 1981. P. 146–169. (In Russian).
25. Chapaev N. K., Vereshhagina I. P. Philosophy and History of Education. M.: Akademija, 2013. (In Russian).

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.1:519.23

Л. В. Летова

ОБЪЕКТИВНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛАТЕНТНЫХ ВЕЛИЧИН В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Проблема объективной оценки латентных величин в образовании стоит достаточно остро. Поиск и апробация методов, позволяющих проводить адекватные измерения в социальных областях, к которым, безусловно, относится и образование, – актуальная и необходимая задача. Основной идеей данной статьи является популяризация модели Раша как методического инструмента для объективного определения латентных величин в социально-гуманитарной сфере и измерения качества образования. Обосновывается выбор модели и обобщается опыт применения этой теории для выявления учебных достижений выпускников средней школы в области математики.

Освещаются преимущества применения модели Раша, философия которой состоит в том, что экспериментальные данные должны соответствовать модели, а не наоборот. Не модель призвана описывать действительность такой, какова она есть, как в точных науках, а сама действительность должна совпадать с логическим основанием модели. Теория не допускает, чтобы сильный испытуемый не справлялся с легкими заданиями или слабый успешно выполнял сложные. Теория идеализирует действительность, вместе с тем для ее использования недостаточно просто абстрагироваться от «нарушений правил модели», необходимо статистически убедиться в том, что экспериментальные данные соотносятся с логическим основанием модели. На первый взгляд, это жесткое требование, но в данном случае, как показало исследование, теория и практика «пожали друг другу руки».

Несмотря на все достоинства модели, автор обращает внимание и на ограничения практического применения рассматриваемой теории. Однако в целом результаты проведенных экспериментов показывают способность Раша определять и моделировать учебные достижения и качество образования. Ценность модели заключается прежде всего в том, что она позволяет составлять статистически обоснованную картину уров-

измеряемой латентной переменной, дает возможность строить прогнозы на будущее и проводить детальную диагностику настоящего.

Ключевые слова: современная теория тестирования, измерение латентных величин, модель Раша, уровень учебных достижений.

Abstract. The paper discusses the problem of objective assessment of the latent variables in education. The search for and approbation of the measurement methods adequate for social spheres – including education – is an urgent and relevant task. The author justifies the selection of the Rasch model as a methodological instrument for objective assessment of the latent variables both in social and humanity spheres, and summarizes the implementation experience regarding the assessment of academic achievements of high school leavers in mathematics.

In spite of the advantages of the Rasch model, the author draws our attention to the limits of its practical application. However, the experimental results indicate the model's capability to estimate the academic achievements and education quality. The model gives a valid statistical picture regarding the level of estimated latent variables, and therefore, provides the basis for future predictions and detailed diagnosis of the present.

Keywords: modern test theory, measurement of latent variables, Rasch model, level of academic achievements.

1. Актуальность объективных измерений в системе управления образовательным процессом

Управление образовательным процессом – целенаправленный и системно организованный комплекс мер по воздействию на его структурные компоненты и связи. Для выбора и реализации мер, ориентированных на эффективное функционирование и оптимальное развитие системы образования, необходимо составить четкую, целостную картину ее состояния, что, в свою очередь, требует научно-обоснованного подхода и адекватного инструмента. В связи с этим актуальным и необходимым становится поиск методов, позволяющих проводить объективные измерения в социально-гуманитарной сфере [2].

Данная статья инициирует рассмотрение некоторых методических вопросов, связанных с измерением латентных величин в образовании с помощью модели Раша. Мы предлагаем вниманию модель, которая применялась для определения уровня учебных достижений (УУД) по математике выпускников средних школ города Омска и Омской области. Обработка результатов производи-

лась с помощью программного обеспечения «Измерение латентных переменных», разработанного в лаборатории объективных измерений Кубанского государственного университета [3].

2. Моделирование как основа для измерения латентного параметра

2.1. Конструкт латентной величины. Характерная особенность социальных систем (а образование, бесспорно, относится именно к социальным системам) состоит в том, что большинство величин в этих областях являются латентными, т. е. не измеряются непосредственно. Они определяются с помощью набора специальных индикаторов, который представляет собой конкретные мысленно созданные образы латентных параметров, отображающих реальные и/или предполагаемые свойства, структурные особенности системы. В нашем случае измеряемой латентной величиной (ИЛВ) будет УУД по математике выпускников средней школы, конструктом – тест единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике 2012 года, индикаторами – контрольные задания (КЗ) теста.

2.2. Выбор и обоснование методических основ для измерения латентных величин. Модель как образ оцениваемой латентной величины нуждается в математическом описании на базе известных и хорошо изученных функций. В науке существует две теории тестирования – классическая и современная [4]. Классическая теория тестирования (КТТ) была разработана в первой половине XX в. Ее основные достоинства заключаются в простоте обработки и интерпретации результатов. Итоговый балл участника тестирования представляет собой дискретную величину и рассчитывается как сумма баллов, полученных за контрольные задания, с учетом весовых коэффициентов трудностей этих КЗ. Однако ранжирование испытуемых на основе выведенных баллов возможно только применительно к данному конкретному тесту. Если же участникам испытания будет предложен другой тест (пусть даже в рамках той же учебной дисциплины), то ранжирование станет иным. То же самое справедливо относительно состава испытуемых и итоговых баллов заданий теста: даже небольшое изменение контингента участников тестирования приведет к другим результатам и соответственно к другим баллам заданий. Этот недос-

таток КТТ рассматривается как вариативность между уровнем подготовки испытуемых и трудностью теста [4,5]. Кроме того, КТТ обладает и другими недостатками – субъективностью экспертных весовых коэффициентов и нелинейностью шкалы оценивания [4]. Таким образом, КТТ не дает объективных знаний об объекте исследования, тогда как управление, как уже говорилось выше, требует точной картины состояния изучаемого процесса.

В середине прошлого столетия была решена задача преобразования формальных наблюдений за исходом отдельных случайных событий – были выведены непрерывные переменные со значениями на линейной шкале. Подобные преобразования используются в современной теории тестирования. Мировой опыт измерения и моделирования латентных величин привел к созданию и распространению модели Раша [5–8], ведущая идея которой состоит в обосновании объективного измерения латентного параметра, эффективном прогнозировании и интерпретации результатов тестирования на фоне широкого диапазона теоретических данных.

2.3. Теоретические основы модели Раша. Параметрами (переменными) модели Раша являются уровень ИЛВ i -го испытуемого β_i и уровень трудности j -го КЗ δ_j . Датский ученый Георг Раш трансформировал исходные значения тестовых баллов в шкалу натуральных логарифмов и ввел общую логарифмическую меру для параметров модели β_i и δ_j , названную им логитом (логит – это мера измерения латентной величины в шкале натуральных логарифмов) [4, 6–8]:

$$\beta = \ln \frac{\sum_{j=1}^L k_{ij}}{\sum_{j=1}^L m_j - \sum_{j=1}^L k_{ij}}, \quad \delta_j = \ln \frac{\sum_{i=1}^N m_i - \sum_{i=1}^N k_{ij}}{\sum_{i=1}^N k_{ij}}, \quad (1)$$

где k_{ij} – исходный балл тестирования для i -го испытуемого при выполнении j -го КЗ, m_j – максимально возможный балл при выполнении j -го КЗ.

Задачей модели является установление взаимосвязи между двумя множествами β_i и δ_j и распределение их значений на одной линейной шкале логитов.

Теория латентных переменных имеет вероятностный характер. Она предполагает, что существует одномерный континуум ла-

тентной переменной. На этом континууме происходит вероятностное распределение латентной переменной с плотностью P_{ij} . В дихотомической модели Раша это распределение описывается логистической функцией [4, 6–8]:

$$P_{ij} = \frac{e^{\beta_i - \delta_j}}{1 + e^{\beta_i - \delta_j}}, \quad (2)$$

где P_{ij} – вероятность, что i -й испытуемый выполнит j -е задание; логистическая функция обеспечивает варьирование P_{ij} в интервале $[0; 1]$.

Из формулы (2) явно видно, что вероятность успеха испытуемого P_{ij} зависит от «взаимодействия» двух переменных – уровня подготовленности β и трудности задания δ . Логичен вывод: если уровень подготовленности i -го испытуемого превышает трудность j -го задания, то он, скорее всего, успешно справится с этим заданием. И, наоборот, если уровень способности i -го испытуемого меньше трудности j -го задания, то он, с большой долей вероятности, даст неправильный ответ.

В связи с тем, что исходные значения результатов ЕГЭ представлены полиномической матрицей, остановимся на таком понятии теории латентных переменных, как «категория».

Категория – возможное исходное значение первичного балла, переменной k_j . Если за КЗ испытуемый может получить от 0 до 3 баллов, то это КЗ имеет 4 категории: k_0, k_1, k_2, k_3 ; $k_j = 0 \div m_j$. Вероятностное распределение категорий описывается логистической функцией для полиномической модели [4, 7]:

$$P_{ijx} = \frac{\exp \sum_{k=0}^x (\beta_i - \delta_{jk})}{\sum_{x=0}^m \exp \sum_{k=0}^x (\beta_i - \delta_{jk})}, \quad x = 0, 1, \dots, m, \quad (3)$$

где P_{ijx} – вероятность того, что испытуемый с уровнем подготовки β_i получит x баллов за выполнение j -го КЗ;

δ_{jk} – трудность выполнения k -й категории (выполнения k -го шага, получения k баллов).

Однако следует помнить, что распределение значений вычисленных параметров (1, 2) на незначительной выборке не дает цело-

стной картины изучаемого процесса, а погрешности реальных измерений не позволяют описать процесс с помощью известной математической функции. Для нахождения устойчивых оценок латентных параметров обычно используется итерационная процедура с помощью метода максимального правдоподобия Р. Фишера [4]. Задача процедуры заключается в нахождении таких оценок параметров β и δ_j , которые при подстановке в логистическую функцию (3) давали бы значения вероятности P_{ij} , близкие к ответу i -го испытуемого на j -е задание теста. Например, если испытуемый за j -е задание получил 0 баллов, то вероятность P_{ij} должна быть близка к 0.

2.4. Ограничения практического применения модели Раша, логические основания модели. Обращаем внимание на то, что, несмотря на все достоинства модели Раша, ее нельзя назвать абсолютно универсальной. Первичным при использовании модели является ответ на вопрос, является ли конструкт пригодным для описания рассматриваемой латентной величины с помощью теории Раша. Рассмотрим условия для построения качественного измерителя.

2.4.1. Одномерность конструкта. Модель Раша предполагает, что оцениваемый латентный параметр одномерен (тест измеряет только одну латентную величину), а сам тест гомогенен.

2.4.2. Наличие четко выраженного свойства измеряемого параметра. В модели также заложена вероятностная зависимость активности объекта (испытуемого) по каждому конкретному индикатору от уровня ИЛВ в целом, т. е., чем более у объекта выражено измеряемое латентное качество, тем в большей степени оно должно проявляться по всем индикаторам. Ведущий постулат модели: испытуемый с более выраженной ИЛВ проявляет большую активность по всей шкале индикаторов, чем тот, у кого ИЛВ менее выражена. Выполнение этого условия свидетельствует о пригодности того или иного индикатора и его соответствии логическому основанию модели.

Следует отметить некоторые причины, негативно влияющие на качество (точность) измерения:

- необъективное оценивание со стороны экспертов, их некомпетентность;
- низкое качество конструирования КЗ и теста в целом;
- нарушение регламента тестирования (списывание, подсказывание, неблагоприятные условия тестирования).

3. Математическая модель УУД выпускников средней школы по математике

3.1. Оценка качества модели и точности измерения. Для признания теоретических значений параметров модели в качестве «истинных», необходимо оценить их соответствие экспериментальным данным эксплуатации модели. Обоснование вывода о качестве теста, а следовательно, и о пригодности предлагаемой системы КЗ для измерения уровня подготовленности испытуемых нуждается в эмпирических фактах. Показателем совместимости теоретических и экспериментальных данных является критерий согласия хи-квадрат, количественное значение вероятности которого не менее 0,05 [4,7]. В нашем случае критерий согласия хи-квадрат теста в целом соответствует значению 1 (рис. 1). Вне сомнения, этот показатель считается более чем удовлетворительным и свидетельствует о высокой точности измерения.

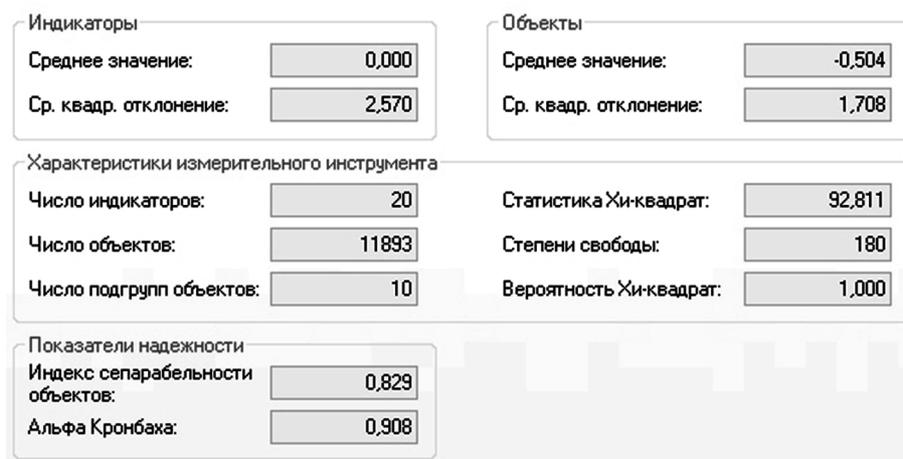


Рис. 1. Суммарные статистические данные теста ЕГЭ по математике

Важной характеристикой качества теста является надежность как устойчивость латентных измерений [4]. В п. 2.4 указывались условия, обеспечивающие эту надежность. На вопрос, являются ли латентные измерения надежными и можно ли пренебречь стандартной ошибкой измерения, помогает ответить индекс сепарабельности In_{sep} [4, 7]:

$$In_{sep} = \frac{D_{\beta_i}}{D_{\beta_i} - D_{\sigma_i}} \quad (4),$$

где D_{β_i} – дисперсия ИЛВ β_i ;

D_{ϵ_i} – дисперсия стандартной ошибки измерения ϵ_i .

В нашем случае индекс сепарабельности равен 0,829 (см. рис. 1). Считается, что качественный тест имеет надежность не менее 0,8 [4,7]. Таким образом, тест является надежным с точки зрения помехоустойчивости.

Высокие показатели качества теста дают основание рассматривать конструкт (набор КЗ теста ЕГЭ по математике) как измерительный инструмент и использовать математический аппарат теории Раша для измерения и моделирования УУД.

3.2. Частотное распределение УУД. Задача модели – установление взаимосвязи между двумя множествами β_i и δ_j и распределение их значений на одной линейной шкале логитов. На рис. 2 на верхней диаграмме показано частотное распределение УУД β_i , на нижней – трудностей КЗ δ_j на одной линейной шкале логитов и результат взаимосвязи между двумя этими множествами.

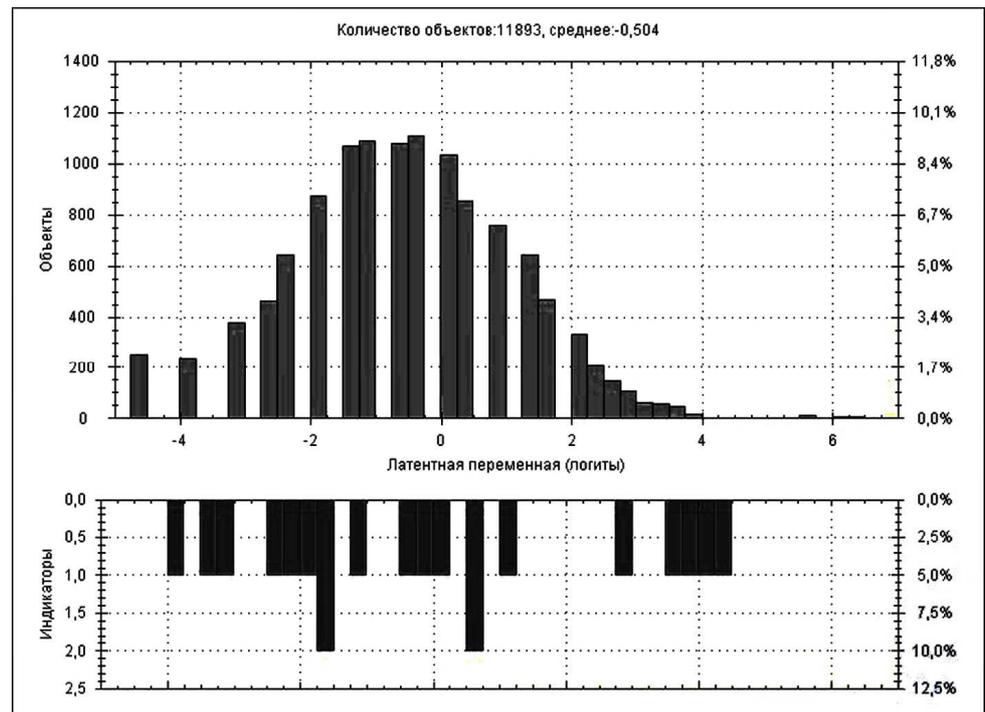


Рис. 2. Распределение УУД (верхняя диаграмма) и трудностей КЗ (нижняя диаграмма) на одной линейной шкале логитов

3.3. Вероятностное распределение категорий КЗ. Вероятностное распределение каждой категории описывается с помощью логистической функции (3), где $\delta_j = \delta_{jk}$ – трудность выполнения категории k . Рассмотрим распределение категорий для КЗ СЗ (рис. 3).

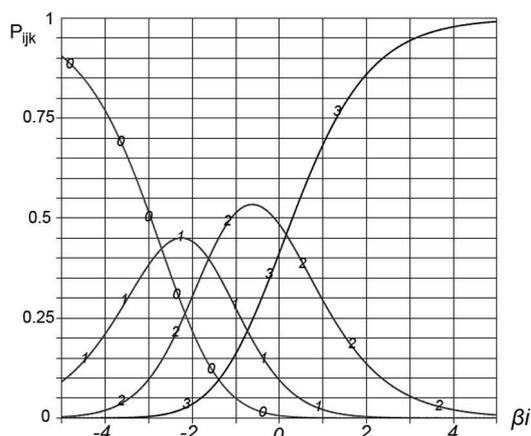


Рис. 3. Характеристические кривые категорий КЗ СЗ

По оси ординат отложена вероятность события, по оси абсцисс – УУД объектов в логитах, переменная β_i . Нулевая категория описывает вероятность того, что объекты с уровнем подготовки β_i получат 0 баллов; первая категория описывает вероятность того, что объекты с уровнем подготовки β_i получат 1 балл и т. д. (т. е. нулевая категория описывает вероятностное распределение события по получению объектами 0 балла за КЗ, первая категория – 1 балла и т. д.). Точки на оси абсцисс, соответствующие равной вероятности происхождения «соседних» событий, называются порогами δ_{jk} (порог – трудность k -й категории при выполнении j -го КЗ, см. функцию (3)). В данном примере порогами являются точки со значениями $\delta_{j0} = -2,71$ логита, $\delta_{j1} = -1,63$ логита, $\delta_{j2} = 0,16$ логита. На рис. 3 видно, что объекты с уровнем подготовки $\beta_i < \delta_{j0}$, скорее всего, получают 0 баллов, а объекты с $\beta_i > \delta_{j2}$ – 3 балла.

3.4. Вероятностное распределение трудностей КЗ. Графической интерпретацией логистической функции (3) являются характеристические кривые ИЛВ и КЗ. Рассмотрим кривые КЗ – измерительные единицы ИЛВ (рис. 4). По оси абсцисс отложена ИЛВ β_i , по оси ординат – вероятность выполнения j -го КЗ испытуемыми P_{ij} .

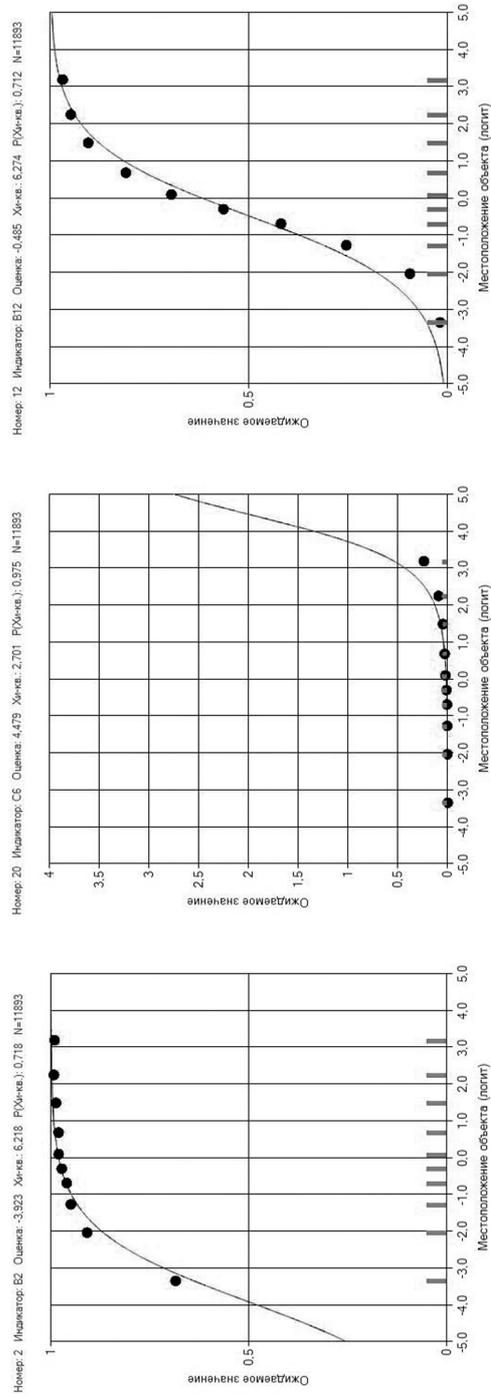


Рис. 4. Характеристические кривые К3 В2, С6, В12 теста ЕГЭ по математике

Характеристиками КЗ являются трудность¹ и дифференцирующая способность². Трудность j -го КЗ δ_j – это числовая характеристика на линейной шкале β_i , соответствующая вероятности 0,5 [4, 7]. Самым легким КЗ в тесте ЕГЭ по математике является В2 (рис. 4), практически все испытуемые справились с этим заданием, вероятность успеха самых слабых 0,75%. Трудность КЗ В2 равна 3,921 логита. Самым сложным КЗ является С6 (рис. 4), даже лидеры выполняют это задание с вероятностью 6%. Трудность КЗ С6 – 4,456 логита. Как правило, самые легкие и сложные КЗ обладают слабой дифференцирующей способностью. В разработанной модели большинство КЗ имеют высокую дифференцирующую способность, например КЗ В12 (рис. 4). Обращаем внимание, что качественный тест – это система КЗ равномерно возрастающей трудности [4]. Таким образом, тест должен включать задания с различной трудностью и дифференцирующей способностью.

Заключение

Подводя черту, остановимся на важном вопросе философии теории Раша – идеологических аспектах измерения латентных величин. Философия модели состоит в том, что экспериментальные данные должны соответствовать модели, а не наоборот. Не модель призвана адекватно описывать действительность такой, какова она есть, как в точных науках, а нужно, чтобы сама действительность совпадала с логическим основанием модели. Если КЗ не соответствует модели, то это может указывать на то, что либо тест сконструирован неправильно, либо нарушен регламент тестирования, либо некорректно оценены результаты тестирования и т. п. Теория Раша не допускает, чтобы сильный испытуемый не справлялся с легкими заданиями или слабый успешно выполнял сложные. Теория идеализирует действительность. Вместе с тем для ее использования недостаточно просто абстрагироваться от «нарушений правил модели», необходимо статистически убедиться в том,

¹ Трудность – характеристика КЗ, отражающая его решаемость [3].

² Дифференцирующей способностью задания (discriminant ability of the item) называется его свойство различать испытуемых по уровню подготовленности. Чем выше дифференцирующая способность задания, тем лучше деление испытуемых на подготовленных и неподготовленных [Там же].

что экспериментальные данные соотносятся с логическим основанием модели. На первый взгляд, это жесткое требование, но в данном случае, как показало наше исследование, теория и практика «пожали друг другу руки». Мы убедились, что модель – наиболее приемлемое средство для измерения УУД выпускников средней школы по математике. Ее применение позволяет задействовать широкий спектр аналитических процедур, использовать линейную шкалу для получения объективных и полных результатов тестирования. Ценность модели заключается прежде всего в том, что она помогает составить статистически обоснованную картину об уровне ИЛВ, дает возможность строить прогнозы на будущее и проводить детальную диагностику настоящего.

Литература

1. Анисимова Т. С., Маслак А. А., Осипов С. А. Сравнительный анализ модели Rasch и классической модели по точности оценивания // Анализ качества образования и тестирование: материалы конференции. М.: МЭСИ, 2001. С. 38–42.
2. Летова Л. В. Концепция качества высшего профессионального образования: проблемы и пути развития // Омский научный вестник. 2009. № 2 (80). С. 9–11.
3. Летова Л. В., Осипов С. А. Информационные технологии в измерении латентных величин // Телематика 2012: материалы XIX Всероссийской научно-методической конференции. 2012. С. 303–306.
4. Маслак А. А. Измерение латентных переменных в социальных системах. Славянск-на-Кубани: СГПИ, 2012. 432 с.
5. Masters N. G. The Key to Objective Measurement. Australian Council on Educational Research, 2001.
6. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research. (Expanded edition, 1980, Chicago: University of Chicago Press).
7. Smith R. M. Rasch Measurement Models: Interpreting Winsteps/Bigsteps and Facets Output. Maple Grove. Minnesota: JAM Press, 1999. 58 p.
8. Wright B. D., Stone M. N. Best Test Design. Rasch Measurement Chicago: Mesa Press, 1979. 223 p.

Referens

1. Anisimova T. S., Maslak A. A., Osipov S. A. Comparative analysis of Rasch model and the classical model for the estimation accuracy M.: mjesi. 2001. P. 38–42. (In Russian).

2. Letova L. V. The concept of quality of higher education: problems and ways of development // Omskijnauchnyjvestnik. 2009. № 2 (80). P. 9–11. (In Russian).

3. Letova L. V. Osipov S. A. Information technology in the measurement of latent variables. M.: Telematics – 2012. P. 303–306. (In Russian).

4. Maslak A. A. Measurement of latent variables in social systems. Slavyansk-on-Kuban: SSPI, 2012. 432 p. (In Russian).

5. Masters N. G. The Key to Objective Measurement. Australian Council on Educational Research, 2001. (Translated from English).

6. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research. (Expanded edition, 1980, Chicago: University of Chicago Press). (Translated from English).

7. Smith R. M. Rasch Measurement Models: Interpreting Win-steps/Bigsteps and Facets Output. Maple Grove. Minnesota: JAM Press, 1999. 58 p. (Translated from English).

8. Wright B. D., Stone M. N. Best Test Design. Rasch Measurement Chicago: Mesa Press, 1979. 223 p. (Translated from English).

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923:316.6

Е. В. Куканова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Аннотация. В статье представлены результаты социологического исследования, проведенного в январе 2013 г. с целью составления общего социально-психологического портрета современного студенчества. В качестве объекта исследования были избраны учащиеся 1–5-х курсов и магистратуры Московского государственного областного университета, Российского государственного университета туризма и сервиса, Финансово-технологической академии – всего 415 человек в возрасте от 17 до 22 лет. Исследование предполагало выявление социальных фактов, влияющих на продукты деятельности и поведение учащихся, а также фиксацию проявлений сознания (мотивов, ценностей, установок и т. д.). Основным источником информации служила специально разработанная анкета, включающая около 150 в основном закрытых либо полужакрытых вопросов, позволяющих выяснить мнение респондентов по широкому спектру направлений социальной жизни и профессиональных предпочтений.

В ходе исследования была дана социально-демографическая характеристика студенчества; ранжированы ценностные ориентации учащихся в различных сферах деятельности; выявлен уровень их общей культуры. Обозначены проблемы социализации студентов, особенности их взаимоотношений с окружающими и степень сотрудничества с ними. Кроме того, были предприняты попытки определить степень общественной и гражданской активности молодых людей: их участие в общественной работе, политической жизни, деятельности неформальных объединений.

Один из главных выводов, сделанных автором на основе анализа материалов анкетирования, касается социальной незащищенности студентов, на фоне которой происходит их социализация. Несмотря на всю сложность адаптации учащейся молодежи к взрослой жизни, отличительными чертами наблюдаемой группы являются рост самосознания и стремление отстаивать собственное мнение. Среди регуляторов поведения на первое место выдвигается

гается самооценка. Однако для формирования независимой личности, реализации заложенных в ней природой возможностей и вместе с тем успешного усвоения социально-исторического опыта требуется благоприятная среда. Поэтому крайне необходимо внутри каждого высшего учебного заведения создавать и поддерживать атмосферу, способствующую становлению будущих специалистов-профессионалов и граждан.

Ключевые слова: социально-демографическая характеристика студента вуза; факторы социализации студента вуза, ценностные ориентации, культурный уровень, отношение к общественной работе, молодежным объединениям, политическим партиям.

Abstract. The paper reveals the findings of a sociological research, conducted in January 2013 and aimed at defining the modern student's socio-psychological profile. The survey involved 415 students aged from 17 to 22, studying at Moscow State Regional University, Russian State University of Tourism and Services, and the Financial and Technological Academy. The questionnaire, entitled to reveal the social facts, affecting students' activity and behavior, as well as the conscious phenomena (motives, values, attitudes, etc.), registered the students' opinions on a wide range of both the social life and professional preference issues.

The research presents the students' socio-demographic characteristics, personal value orientations in different activity spheres, and cultural level; socialization problems and specifics of cooperation and interrelation with surrounding people being denoted along with participation in social and political life, and informal organizations.

The main conclusion of the research emphasizes the fact of students' exposure to the complicated socialization conditions. However, despite the adaptation problems, the author points out the growth of self-consciousness and intention to defend their opinions as the distinctive feature of that social group, the self-esteem being the primary behavior regulator.

Keywords: socio-demographic characteristics of university students, socialization factors, value orientations, cultural level, attitude to social work, youth associations, political parties.

Социально-экономические изменения, которые переживает в настоящее время наше общество, неизбежно ведут к трансформациям психологии людей, их социального поведения, системы ценностей и ориентаций различных слоев общества, отдельных его групп и конкретных граждан. Все перечисленное касается прежде всего молодежи, в том числе, конечно же, и студентов высшей профессиональной школы.

Каков он, сегодняшний студент, будущий специалист? Почему выбирает высшее образование, как учится и как проводит свободное время, каковы его перспективы? Чтобы выяснить это, в январе 2013 г. нами было предпринято специальное социологическое исследование, общая цель которого состояла в составлении социально-психологического портрета современного студенчества.

В качестве объекта исследования были избраны учащиеся 1–5-х курсов и магистратуры Московского государственного областного университета, Российского государственного университета туризма и сервиса, а также Финансово-технологической академии – всего 415 человек в возрасте от 17 до 22 лет.

Мы поставили перед собой следующие задачи:

- дать социально-демографическую характеристику студентов вуза;
- определить особенности социализации студентов, их ценностные ориентации, наиболее значимые виды деятельности, особенности взаимоотношений с другими людьми, культурный уровень, отношение к общественной работе, молодежным объединениям, политическим партиям и т. п.

Исследование предполагало выявление социальных фактов, влияющих на продукты деятельности и поведение учащихся, а также фиксацию проявлений сознания (мотивов, ценностей, установок и т. д.). Основным источником информации служила специально разработанная анкета, включающая около 150 в основном закрытых либо полужакрытых вопросов, позволяющих выяснить мнение респондентов по широкому спектру аспектов социальной жизни и профессиональных предпочтений.

В соответствии с целями исследования анкета содержала ряд логически взаимосвязанных разделов:

- социально-демографический портрет студенчества;
- ценностные ориентации в различных сферах деятельности, ранжирование по значимости для испытуемых различных видов деятельности;
- социализация студентов, взаимоотношения с окружающими, степень сотрудничества с ними;

- общественная и гражданская активность: политические идеалы, участие в общественной работе, деятельности общественных организаций;

- уровень общей культуры.

Социально-демографическая характеристика. В отличие от школьников студенты более самостоятельны и независимы. Многие живут вдали от родителей, в общежитии или съемных квартирах и уже имеют собственные, пускай, как правило, и весьма скромные доходы.

Основным средством существования для большого числа молодых людей, поступивших в вуз, остается помощь со стороны родителей и близких. Причем уровень материальной обеспеченности студентов очень разнится в зависимости от благосостояния их семей и территории их проживания (Москва, Подмосковье, другие города и регионы).

По оценке самих респондентов, выше всего этот уровень у тех, кто проживает в Москве, что, в общем, не вызывает удивления и не требует дополнительных комментариев.

Меньше всего семей с достатком выше среднего среди иногородних студентов (всего 5,1%).

Согласно статистическим данным, семья каждого пятого студента имеет средний или низкий уровень доходов. Как заявили сами студенты, у большинства их семей (69%) материальная обеспеченность ниже среднего.

Другой источник существования учащихся российских высших учебных заведений – стипендия, но размер ее таков, что в качестве главного средства ее назвали немногие, точнее – единицы.

Среди общего числа респондентов была обнаружена значительная доля тех, кто вообще лишен какой-либо поддержки и вынужден зарабатывать самостоятельно. Насколько активны и распространены попытки современных студентов обрести собственный материально-бытовой статус? Наше анкетирование показало результаты, близкие к проводившимся ранее аналогичным исследованиям [4]. Не работает всего 14%. Трудятся и, соответственно, получают заработную плату сегодня

- 32% студентов – уроженцев Московской области;
- 46% иногородних студентов;
- 8% студентов – жителей Москвы.

Ведущий вид деятельности студентов, так же как и школьников, – учеба. Но в отличие от последних они не только учатся, но и участвуют в профессиональной деятельности если не непосредственно (судя по количеству выявленных работающих учащихся), то, по крайней мере, в период производственной практики. Таким образом, студенты образуют определенную социально-профессиональную страту, общественной функцией которой является приобретение соответствующих знаний, умений и навыков самостоятельной трудовой деятельности.

Кроме того, это социально-ориентированная группа общества. Студенты получают конкретную специальность, т. е. они уже выбрали свое профессиональное поприще и отрасль, где хотели бы строить свою карьеру, в связи с чем их предпочтения при усвоении и потреблении знаний обретают довольно четкий и предметный характер. Поэтому главные задачи профессорско-преподавательского состава вуза заключаются в формировании у них устойчивого интереса к избранной профессии, создании условий для профессионального самоутверждения, поощрении и стимулировании самостоятельности, ответственности, самоконтроля [1, 2].

На новом социально-возрастном этапе у вчерашних школьников происходит коренное изменение в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций развития личности. Наиболее актуальной целью становится реализация индивидуальных возможностей и способностей.

Годы учебы в вузе – время наивысшей активизации и интенсивного развития интеллектуальных сил и возможностей человека. Чтобы овладеть современными высотами науки, техники, культуры, юноши и девушки должны обладать необходимой силой воли и целеустремленностью. Однако студенческая жизнь не сводится только к подготовке к будущей профессиональной деятельности. Это важная ступень жизни, когда происходит становление молодых людей, формирование их мировоззрения, идеалов и убеждений.

Личностное и профессиональное самоопределение – основное новообразование интересующего нас возраста. Если в ранней юности только вырабатывается психологическая готовность к самоопределению – личностному, профессиональному, шире – жиз-

ненному, то в студенческий период начинается действительная реализация планов, намерений и желаний.

Готовность к самоопределению предполагает наличие устойчивых, осознанных представлений о своих обязанностях и правах по отношению к обществу, другим людям, моральных принципов и убеждений, понимания долга, ответственности, умения анализировать собственный опыт, наблюдать за явлениями действительности, давать им оценку и т. п.

В психологической готовности к самоопределению ведущую роль играет самосознание – осознание своих и чужих качеств и их оценка, представление о своем реальном и желаемом Я, уровень притязаний в разных областях жизни и деятельности, оценка себя и другого с точки зрения принадлежности к определенному полу, интроспекция и личностная рефлексия. Следовательно, среди показателей готовности к самоопределению важными являются те черты характера, которые люди наиболее ценят в себе и других. Обработка анкет показала следующее распределение ответов:

- на первое место студенты поставили общительность – 92%;
- второе заняла образованность – 89%;
- далее была указана ответственность – 84%;
- уверенность в себе – 83%;
- умение управлять собой и терпимость – 82%;
- самостоятельность – 81%;
- менее значимой будущим специалистам представляется воспитанность – 36%;
- почти треть отметили любознательность – 28%;
- примерно каждый пятый ценит организованность – 21%;
- на последнем месте оказалась инициативность – 12%.

При выявлении социально-демографического коллективного портрета учащейся молодежи среди прочего нас интересовало и то, какую роль отводят студенты своему внешнему виду, так как с ним связаны и позиционирование своего социального статуса, и самовыражение, и частично личные притязания относительно ближайшего будущего. Выяснилось, что 57% опрошенных придают большое значение тому, как они выглядят. Вполне естественными оказались различия во мнениях по этому вопросу по половозрастному признаку: более важен внешний облик для девушек, причем

его значимость возрастает у них на каждом последующем курсе. Лишь 12% юношей и девушек считают, что их внешность – далеко не самое главное. Практически не придают ей значения немногим более 6%, т. е. она не является для них какой-либо ценностью.

Ценностные ориентации студентов и их ранжирование. Обязательное психологическое условие возникновения и развития вектора жизненных перспектив и самоопределения личности – наличие сформировавшихся ценностных ориентаций.

В процессе социализации – усвоения и воспроизводства социального опыта – у студентов складываются различные ценностные представления о значимости тех или иных факторов. Будучи одним из центральных образований, ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к окружающей действительности и определяют мотивацию его поведения, оказывают существенное влияние на все аспекты деятельности.

При опросе студентов 1–3-х курсов ценности были ранжированы в таком порядке:

- материальная обеспеченность – 85%;
- свое здоровье – 75%;
- здоровье близких – 66%;
- семейное счастье – 51%;
- любовь – 43%;
- личная безопасность – 40%;
- чувство собственного достоинства – 39%;
- друзья, общение с духовно близкими людьми – 35%;
- надежда стать высококвалифицированным специалистом – 32%;
- интересная работа – 21%;
- общественный успех – 8%.

Анкетирование же студентов 4–5-х курсов и магистров продемонстрировало следующую градацию:

- материальная обеспеченность – 89%;
- надежда стать высококвалифицированным специалистом – 82%;
- интересная работа – 71%;
- свое здоровье – 67%;
- здоровье близких – 63%;
- семейное счастье – 44%;
- любовь – 43%;

- личная безопасность – 40%,
- чувство собственного достоинства – 37%;
- друзья, общение с духовно близкими людьми – 27%,
- общественный успех – 7%.

Как видим, налицо определенные различия в выборе ценностей в зависимости от периода обучения. Так, если на 1–3-х курсах 85% студентов на первое место выдвигают материальную обеспеченность, то к последним годам вузовской подготовки подобного мнения придерживаются уже 89%. Воспитание детей, нравственное, духовное самосовершенствование более ценны для студентов-девушек старших курсов, менее всего – для студентов-юношей 1–3-х курсов. Высокая квалификация по приобретаемой специальности представляется крайне важной выпускникам (5-й курс) – 82%, в отличие от студентов первых трех лет обучения, среди которых ее в качестве приоритета поместили только 32%. Очевидно, это можно объяснить качеством профессиональной подготовки, которую обеспечивает вуз, изменениями во взглядах по мере взросления учащихся и большей озабоченностью старшекурсников собственным квалификационным уровнем в связи с приближающимся моментом постоянного трудоустройства.

Объединяет всех студентов – независимо от курсов обучения – в основном одинаковое отношение к таким ценностям, как чувство собственного достоинства, здоровье – свое и близких, интересная работа, успешная профессиональная деятельность, семейное счастье, друзья, общение с духовно близкими людьми, общественный успех, признание окружающих, личная безопасность.

В ходе обучения в студенческой среде прогрессирует значимость таких ценностей, как интересная работа, успешная профессиональная деятельность (с 11% на первом курсе до 71% на пятом).

К сожалению, большинством студентов, независимо от курса, мало рассматриваются в качестве ценностей общественный успех и признание окружающих. На эти пункты анкеты обратило внимание только 7–8% респондентов.

Социализация студентов, взаимоотношения с окружающими, степень сотрудничества с ними. Процесс становления личности будущего специалиста, усвоение знаний, ценностей и норм,

признанных обществом, – иначе говоря, социализация, – осуществляется в социальных образованиях трех типов:

- в студенческих коллективах, существование которых обусловлено организацией учебного процесса (учебная группа, курс, факультет);

- в коллективах, возникновение и функционирование которых обусловлено воспитательным процессом, а также деятельностью всевозможных (в том числе молодежных и студенческих) общественно-политических организаций и сообществ (молодежные клубы, объединения по интересам и т. п.);

- наконец, в неформальных союзах, появляющихся на основе личных симпатий, привязанностей и других мотивов.

Известно, что социализация происходит в трех основных сферах: деятельности, общении, самосознании. Во время многообразной деятельности в различных коллективах и объединениях студенты вступают в непосредственные личные контакты, осуществляют взаимодействие с конкретной социальной средой, которая оказывает на них влияние через те или иные виды социального контроля (с помощью общественного мнения, групповых оценок и проч.) и корректирует их представления о поведении и поступках на основе сложившихся внутрикорпоративных норм.

О том, что студенты – народ общительный и придают большое значение коллективной жизни, свидетельствует высокий престиж совместных форм проведения времени и тот факт, что большинство из них довольно быстро сходятся с людьми. Правда, у многих (62%) возникают и конфликты. В основном конфликтуют студенты друг с другом (47%), чуть меньше – с родителями (36%), значительно меньше (12%) – с преподавателями. Наиболее конфликтогенны юноши 1–3-х курсов.

Оценивая свои отношения с преподавателями, 77% студентов считают, что они достаточно непринужденные. Почти каждый пятый отмечает, что сотрудничает с преподавателями на равных. Мы попробовали определить степень свободы при таком сотрудничестве:

- абсолютно открыто могут высказывать и защищать свою точку зрения 20% опрошенных;

- 36% признали, что чувствуют себя на занятиях относительно свободно;

- у 25% отношения с преподавателями подчиняются жестким требованиям последних.

Вместе с тем, независимо от степени раскованности и коммуникабельности студентов, преподаватели не входят в разряд их очень близких людей. Об этом можно судить и по ответам на вопрос: «К кому Вы обратитесь за советом в сложной ситуации?» Оказалось, что, в первую очередь, – к друзьям (81%), затем – к родителям (61%), знакомым (37%) и только в последнюю очередь – к преподавателям (12%).

Нас интересовало, какие темы чаще всего обсуждают студенты с педагогами, родителями и друзьями. Результаты опроса подтвердили, что общение учащихся вузов в содержательном плане носит разнообразный характер, однако в общении с определенными субъектами четко доминируют и определенные темы. С родителями – это учеба, профессия, достаток в доме, продукты питания, дополнительный заработок; с друзьями – любовь, интимные отношения, поведение преподавателей, профессия, учеба, дополнительный заработок; с педагогами – учеба, социально-экономическая ситуация в стране. Меньше всего как с родителями, так и с друзьями студенты обсуждают национальный вопрос, социальную политику, литературу, искусство. Неожиданным для нас стало то, что, согласно ответам респондентов, с преподавателями нечасто обсуждаются проблемы профессиональной деятельности.

Теперь обратимся к вопросам, какое место в жизни студентов занимают различного рода деятельность и коммуникации, каков их досуг, посещают ли они кружки и секции, есть ли у них увлечения и т. п.

В число предпочтительных для студентов видов деятельности и контактов с окружающими попали по нисходящей:

- общение в кругу друзей – 95%;
- общение с любимым человеком – 93%;
- общение в кругу семьи – 86%;
- учеба – 77%;
- ведение домашнего хозяйства – 75%;
- занятия физкультурой и спортом – 71%;
- получение дополнительного заработка – 69%;
- чтение художественной литературы, газет, журналов – 33%.

Самого меньшего внимания удостоились виды деятельности, связанные с искусством, включая занятия художественной самодеятельностью.

Предсказуемой стала констатация того, что девушки серьезнее и добросовестнее, чем юноши, относятся к учебе, что является продолжением школьной традиции. Большой удельный вес в структуре деятельности девушек занимает и общественная работа – в этом отношении они и способнее, и инициативнее, и безотказнее.

Заметные различия по признаку пола существуют также в распределении структуры досуга. Например, девушки намного охотней и чаще посещают ночные клубы и дискотеки (84%), среди юношей любителей такого времяпрепровождения в два раза меньше (41%). Еще больший дисбаланс относительно посещения театров и выставок (72 и 18% соответственно). Обратная картина с занятиями техникой и техническим творчеством, которые популярны прежде всего у представителей мужского пола. Они также заметно больше, чем их сокурсницы, увлекаются физической культурой и спортом (60%).

Опросом зафиксировано, что почти половина студентов (52%) имеет какое-либо хобби. Из них лишь немногие (16%) занимаются им регулярно, другие делают это изредка. К сожалению, даже те, кто увлекается чем-то, не конкретизировали (не назвали) свой любимый досуг (исключением стали разве что компьютерные игры). Напрашивается естественный вывод о том, что молодые люди проводят свободное время нецеленаправленно и неорганизованно и что большая часть этого времени посвящена «ничегонеделанию». В соответствии с материалами анкетирования, большинство респондентов не занимается ни в каких студиях, кружках или секциях.

Общественная и гражданская активность студентов. Общественной работой сегодня охвачена довольно незначительная часть учащихся вузов. 66% опрошенных никогда не занимались такой деятельностью и заниматься не предполагают. 54% не имеют никаких общественных поручений, хотя каждого третьего, по их признанию, пытались привлечь к общественной работе с первых же дней учебы. Лишь у 12% студентов есть постоянные общественные обязанности, еще стольким же приходилось выполнять

их эпизодически. Больше остальных в этой работе задействованы студенты 2–3-х курсов.

69% респондентов считает, что общественной деятельностью должны заниматься те, у кого есть на то желание. Между тем вопрос о мотивах данного вида работы выявил, что многие выполняют ее не по личной воле, а потому что «обязывает деканат» (51%). Дополнения ответов, дописанные от руки, красноречивы: «заставляют», «чтобы не ругали», «чтобы выделиться, выделить свое “Я”», «чтоб подлизаться к преподавателям», «ставят себя выше других», «хотят получать за это деньги». Основные мотивы в анкетах выглядят следующим образом:

- желание завоевать авторитет, популярность – 33%;
- стремление добиться личных целей – 21%;
- дисциплинированность и ответственность за выполнение данных поручений – 12%.

Любопытно, что более трети студентов (36%), не имеющих общественных поручений, готовы их выполнять, если они им будут даны.

Массовое падение интереса к общественной работе, по всей вероятности, связано с ухудшением материального положения студентов, в частности с мизерной стипендией и сокращением доходов учащихся в целом. Как уже говорилось ранее, значительная часть студентов вынуждена параллельно с учебой трудиться на производстве, заниматься мелким бизнесом и проч., поэтому у них не остается ни времени, ни сил на что-то иное.

Перейдем к проблемам политической культуры в студенческой среде. Оказалось, что в смысле политических убеждений данная среда, как и другие социальные слои и группы, отнюдь не гомогенна, а гетерогенна. Многопартийность и плюрализм идеологий сказались на взглядах учащихся. В условиях открытости, гласности, демократичности молодые люди откровенно обозначают свои политические позиции или их отсутствие.

Мы попытались собрать сведения, демонстрирующие склонность студентов к поддержке тех или иных существующих сегодня политических партий или течений.

Большая часть молодых людей пребывает в состоянии политической апатии и равнодушия ко всему окружающему, особенно к политике. Они не симпатизируют каким-либо политическим си-

лам либо объединениям. Их идеал прост и хорошо понятен: спокойная жизнь каждого гражданина должна иметь надежные государственные гарантии – так считает каждый второй опрошенный.

Другая (меньшая) часть студенчества более политизирована и активна, но отнюдь не однородна в своих политических пристрастиях:

- сторонники «Единой России» – 22%;
- коммунистов поддерживает 2% (в основном иногородние студенты);
- ЛДПР – 11%;
- блок «Родина» – 10%;
- СПС – 28%;
- «Яблоко» – 27%.

Небезынтересны особенности участия студентов в жизни различных молодежных объединений и организаций. Большинство студентов не состоят в каких-либо сообществах. Лишь 8% позиционировали себя как «неформалы», причем некоторые сочли нужным сделать пометки: «обычная компания», «группировка», «пацифист», «анархист», «рокер», «церковь». Пояснения о причинах причастности к тем или иным течениям тоже пестрые: «Я выбрал свою братву», «чувство, что тебя не оставят в беде», «чувство защищенности» и др.

Материалы опроса позволяют выявить, почему принадлежность к тем или иным молодежным движениям является привлекательной для студентов. Для 10% из них это, прежде всего, возможность общаться со сверстниками, схожие интересы; для других (немногим более 5%) – свобода отношений в группе и свобода самовыражения; некоторые указали возможность «сбросить маску» и быть тем, кем хочется, а также отсутствие контроля со стороны взрослых. Идейное же наполнение деятельности организации занимает незначительное число студентов – менее 0,3%.

Общий культурный уровень. 67% студентов, задействованных в исследовании, считают, что уровень культуры подавляющей части наших граждан крайне низок, однако отнесли себя к такой категории только 15% респондентов; 38% юношей и девушек решительно отмежевались от «малокультурных» людей. Примечательно, что наиболее самокритичными оказались те, кто имеет дополнительный заработок.

Похожие по раскладу результаты получены и при ответах на вопросы о распространении в студенческой среде различных отрицательных явлений. Оценивая других, респонденты, например, отметили, что курение характерно для 89% студентов, употребление спиртного – для 7%, сквернословие – для 65%, вызывающее отношение к старшим у 46% и т. д. Вместе с тем, оценивая себя, только половина из опрошенных призналась, что не лишена названных недостатков.

Рамки статьи не позволяют вместить все данные, демонстрирующие неблагоприятное состояние студенческой среды. Останемся лишь на одном аспекте (может быть, самом невинном, но, с нашей точки зрения, весьма показательном) – употреблении ненормативной лексики. К нецензурной брани негативно относятся немногие учащиеся (13%), да и те не высказывают своего мнения вслух. Лишь 6% опрошенных не только отрицательно воспринимают ненормативные выражения, но и пытаются бороться с ними. В основном это свойственно девушкам. Большинство же студентов безразлично к использованию обценной лексики. Четверть респондентов не обращает на это внимания, еще одна четверть хотя и считает, что это плохо, но относится к этому терпимо, каждый шестой студент не видит в этом ничего страшного. Так, отвечая на этот вопрос, один из анкетированных прокомментировал свое мнение: «Испокон веков ругались».

Девальвация моральных устоев в студенческой среде в последние годы в определенной степени отражает процессы, происходящие в обществе, и проявляется в первую очередь в росте преступности, охватившей главным образом молодежь. Хотя есть и другие причины – например, разрушение системы нравственного воспитания в вузах. Если в недалеком прошлом серьезные нарушения и проступки учащихся всегда обсуждались публично (в группах, на факультетах) и, как правило, получали осуждение, то теперь зачастую к ним равнодушны не только студенты, но и преподаватели.

Один из важных выводов, который можно сделать на основании обработки и анализа материалов исследования, – социальная незащищенность студентов, на фоне которой происходит их социализация. Так, 55% юношей и девушек испытывают острую нехватку средств на приобретение одежды, столько же – на прове-

дение свободного времени, 32% – на приобретение учебной литературы и других учебных принадлежностей. Тем не менее 89% имеют карманные деньги благодаря родителям (83%) или же собственным заработкам (88%).

Вот некоторые варианты ответов студентов на вопрос, как можно исправить существующее положение: «чтоб стипендию давали независимо от оценок», «повышение стипендии», «пополнить библиотеки нужной, новой литературой», «уволить преподавателей, которые психически неуравновешенны», «бесплатное образование», «чтобы со студентами обращались как со взрослыми», «больше внимания студентам», «свободная практика», «возможность работать по профессии в свободное время», «организация досуга и предоставление возможности путешествовать».

Несмотря на то, что социализация студентов осуществляется в сложных и противоречивых условиях, отличительными чертами данной социальной группы являются рост самосознания и стремление отстаивать собственное мнение. Развитие самосознания ведет к формированию и укреплению критичности мышления и появлению феномена самовоспитания. Среди регуляторов поведения студентов на первое место выдвигается самооценка. Систематизация представлений о себе, попытки понять свое «эго», определить свое назначение, смысл своей жизни производятся через самоанализ (среди учащейся молодежи, например, широкое распространение получили дневники личных записей) и через отношения с окружающими (отсюда потребность в общении). Выработка индивидом правильных отношений к миру, собственных мировоззренческих принципов невозможны без образования Я-концепции.

Однако «самость» не означает независимость от воздействий среды. Ведь именно она является движущей силой, обеспечивающей усвоение социально-исторического опыта и реализацию заложенных природой возможностей личности. Среда, в которой находится человек, тем более молодой, еще формирующийся человек, крайне важна для активизации его потенциала, удовлетворения потребности в самоутверждении. Поэтому совершенно необходимо внутри каждого высшего учебного заведения создавать и поддерживать атмосферу, благоприятствующую успешному развитию будущих специалистов-профессионалов и граждан.

Литература

1. Кос Н. И. Психологический портрет группы и коллектива. Саратов, 2009.
2. Мельников В. М. Психологический портрет личности. Улан-Удэ, 2008.
3. Психологические аспекты социализации личности в условиях современного образования: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. С. А. Еланцева. Ишим: Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова, 2011.
4. Павловец Г. Г. и др. Социально-психологический портрет современного студента педагогического вуза. Владикавказ, 2010.

Referens

1. Kos N. I. The psychological portrait of the group and the collective. Saratov, 2009. (In Russian).
2. Melnikov V. M. The psychological portrait of the person. Ulan-Ude, 2008. (In Russian).
3. Psychological aspects of socialization in modern education: Ishim. Ishim State Pedagogical Institute. AP Ershov, 2011. (In Russian).
4. Pavlovets G. G. and other. Socio-psychological portrait of the modern pedagogical high school. Vladikavkaz. 2011. (In Russian).

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 373:614

Н. В. Голубева

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ФЕНОМЕН В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Обращение некоторых современных исследователей к теме использования концепции элементарного музицирования в сфере общего образования связано с катастрофически ухудшающимся состоянием здоровья детей. Задача публикации – обратить внимание педагогической общественности на воспитательный, развивающий и здоровьесберегающий потенциал музицирования, который в практической деятельности общеобразовательных учреждений явно недооценивается и не применяется в полной мере. Традиционное музыкальное образование, ориентированное на музыковедение, как это принято в профессиональном обучении, не только ведет к искусственной интеллектуализации и почти не оставляет места для развития воображения, интуиции, творческих способностей, но и лишает ребенка естественных потребностей в движении, полисенсорных ощущениях, переживании радости, возможности и права на ошибку.

Автор статьи показывает специфику элементарного музицирования, концепция которого была создана Карлом Орфом и продолжает развиваться его последователями. Такая музыкальная деятельность характеризуется комплексным пониманием человека, его истории, среды обитания и привлекательна следованием генетическим законам, вседоступностью и отсутствием насилия над природой ребенка. Элементарное музицирование, с одной стороны, учитывает психологические особенности и индивидуальные наклонности детей, с другой – оказывает синкретичное воздействие на многие их важные жизненные функции: общение, речь, движение и т. д., а также противостоит переутомлению и гиподинамии – т. е. позволяет эффективно справиться с задачами развития и здоровьесбережения.

Однако полноценное, продуктивное применение музыкальных занятий в целях сохранения здоровья детей требует соответствующей подготовки педагогических кадров. В статье представлен опыт работы кафедры музыкального образования Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, где студентам преподаются дисциплины «Элементарное музицирование в учебном процессе» и «Здоровьесберегающий потенциал музыкальной педагогики». Описаны результаты цикла практических семинаров и экспериментальной деятельности учителей школы № 3 г. Пыть-Ях Ханты-Мансийского автономного округа ЮГРЫ. В учреждении разработаны и успешно реализуются авторские программы, в которых различные виды искусств интегрированы в предметы начальной ступени обучения, дисциплины среднего звена – гуманитарные, математические и естественнонаучные (географию, биологию, физику). Учителя с удовлетворением отмечают, что создание специальных педагогических условий, использование художественно-эстетических приемов и музыкальных средств на занятиях при активном участии самих школьников способствуют поддержанию доминанты положительных эмоций, значительно повышают мотивацию учебной и здоровьесберегающей деятельности, оказывают действенное влияние на двигательное, речевое, коммуникативное и психологическое развитие школьников.

Ключевые слова: музицирование, элементарное музицирование, здоровьесберегающий потенциал музыкальной педагогики, здоровьесберегающая педагогика.

Abstract. The paper aims at drawing the attention of teaching community to the health promoting potential of music making disregarded nowadays by educational establishments. The traditional musical education focused mainly on musicology leads to artificial intellectualization, and leaves no room for children's imagination, intuition, creativity, joyful feelings and activities.

The author discusses the specificity of the music teaching concept, developed by Carl Orff and his followers, and based on the complex understanding of human nature, history, living conditions, and corresponding with genetic laws. On the one hand, the music-making involves consideration of the learners' psychological features and individual propensities, and on the other hand, it has a syncretic effect on the main psychological and physiological functions including communication, speech, motion, etc. As the result, it resists the hypodynamia and fatigue, and promotes health.

The paper reveals the experience of the Music Education Department in the Institute of Psychology and Pedagogy of Tumen State University, providing specializations in the Elemental Music-Making in Educational Process and

Health Saving Potential of Music Teaching. The outcomes of the practical seminars and experimental teaching in the Primary School № 3 in Pytyah Town of Khanty-Mansi Autonomous Region confirm the author's theory of the positive emotional impact of music-making on the learning and health saving activities.

Keywords: music-making, elemental music-making, health promoting potential of music teaching, health promoting pedagogy.

Как общество в целом, так и отдельные его институты, в том числе система образования, переживают сегодня период существенных изменений. Повсеместно происходит стремительный пересмотр ценностей, увы, не в сторону гуманизации, нравственности и духовности. Так, гуманитарная составляющая образования постепенно утрачивает свои приоритетные позиции, вследствие чего у молодого поколения сужаются возможности творческого развития, самореализации, погружения в коллективную импровизацию, осознания, что есть подлинная художественная среда, и др. Значительное сокращение предметов художественно-эстетического цикла в школе ограничило источники эмоционально-образного насыщения, так необходимого для полноценного гармоничного, здорового существования детей.

Особую тревогу в последнее время вызывают проблемы, связанные не только с гармоничным существованием, состоянием внутреннего мира подрастающего человека, но и с его здоровьем. Долгое время наше образование не уделяло этому должного внимания, не рассматривало образовательные технологии с точки зрения здоровьесбережения, уходило от негативных оценок влияния педагогического процесса на психическое состояние учеников. Проблема ухудшения здоровья детей продолжает усугубляться, что обуславливает необходимость поиска новых методов, оптимальных форм организации образовательной, творческой среды, способствующей хорошему самочувствию и препятствующей приобретению разного рода заболеваний и нарушений развития.

На наш взгляд, перечисленные недостатки можно было бы минимизировать, если среди прочего переосмыслить, например, педагогическую тактику преподавания предмета «Музыка», таящего в себе немало возможностей. Современные учителя явно недооценивают и не используют в полной мере воспитательный, развивающий и здо-

ровьесберегающий потенциал музыкального образования. При традиционном стиле ведения уроков музыки, особенно в младшем школьном звене, детям не хватает эмоционального выплеска, свободного творческого самовыражения – двигательного, инструментального, драматического. И здесь следует очень серьезно задуматься. Существующая школьная программа ориентирует на музыковедческую сторону освоения дисциплины, что свойственно профессиональному обучению. Традиционное музыкальное образование, опираясь на восприятие и память, ведет к искусственной интеллектуализации, почти не оставляя места для воображения, интуиции, чувства, развития творческих способностей. Подобное обучение лишает ребенка естественных потребностей в движении, полисенсорных ощущениях, радости, возможности и права на ошибку, готовит личность воспроизводящую или рассуждающую, но не творческую.

Между тем важность духовно-нравственного, творческого развития детей еще в двадцатые и тридцатые годы XX столетия подчеркивали известные ученые-просветители в области музыки Б. А. Яворский и Б. В. Асафьев. Они искали не столько методические приемы обучения, сколько способы к внедрению «глубоко ценного принципа импровизации», стимулы, способные побудить детей к творчеству. Такими стимулами, по их мнению, могут служить умения слушать музыку, сочетать в разных последовательностях музыкально-интонационные обороты, продумывать звукоречевые краски, наблюдать за ритмом движений людей, сочинять мелодию на понравившийся литературный текст, играть в ансамбле на простейших инструментах – барабане, бубне, треугольнике и т. д. То есть педагоги предлагали использовать простейшее музицирование – то, что сегодня мы, вслед за К. Орфом, именуем «элементарной музыкой» [1].

Давно известны и терапевтические возможности музыкального искусства: существуют и успешно применяются музыкотерапия, вокалотерапия, танцетерапия и т. д. Научные и практические работы в области педагогики, психологии, музыкальной педагогики, музыкальной психологии показывают благотворность влияния музыки на процесс формирования как интеллектуальных, так и творческих способностей человека, а также на сохранение его здоровья [4].

Интерес к элементарному музицированию как особой учебно-педагогической системе, способствующей решению вопроса общего музыкального образования детей и взрослых, сбережению здоровья давно отмечен во многих странах – Германии, Австрии, Швеции, США, Англии, Японии и др., а с 80-х гг. прошлого столетия – в России.

Воспитательные аспекты элементарной музыки, которая, на наш взгляд, является необходимым условием развития духовной личности, уходят корнями в народную педагогику. Сохранившиеся жанры и произведения устного народного творчества, обычаи, обряды, детские игры, танцы, попевки, музыкальные игрушки, традиционные формы досуга, художественного творчества и т. д. представляют собой кладезь педагогических сведений о национальных видах оздоровления и социальной реабилитации [12]. Народная педагогика всегда существовала наряду с официальной, никуда не исчезла она и сейчас. Обращение к ее методам и приемам весьма перспективно и плодотворно для обновления методик воспитания и обучения [10].

Народные культурные традиции основаны на тонком знании человеческой психологии, что подтверждается строгой возрастной адресностью устного игрового музыкального фольклора. Народная педагогика и элементарное музицирование объединены гуманистическим подходом к воспитанию ребенка, сплавом звучащего слова, жеста, движения, танца, музыки, что обусловлено синтетической природой искусства вообще.

Обращение к истории позволяет убедиться в стойкости традиций непрофессионального (любительского) музицирования, хотя с течением времени видоизменялись его формы, приоритеты: вокальные, инструментальные, фоновое сопровождение лирической поэзии и драмы и т. д.

Современная музыкальная энциклопедия трактует «музицирование» как свободное времяпрепровождение за роялем, гитарой или другими инструментами в кругу друзей, семьи. Популярная энциклопедия для детей определяет этот вид деятельности как важный показатель музыкальной культуры общества и культуры вообще, наравне с чтением, занятием поэзией, участием в любительских театральных постановках, рисованием, рукоделием и т. д. –

т. е. с любым активным приобщением к искусству через собственное творчество независимо от того, профессиональное оно или любительское [9].

В области музыкальной педагогики появилось следующее определение: «Музицирование – это коллективная и (или) индивидуальная разнообразная музыкальная деятельность индивидуумов, основанная на музыкальных и жизненных впечатлениях, определяемая внутренней потребностью общения с музыкой, являющаяся творческим самовыражением и развитием» [6].

Более узкое понятие «элементарное музицирование» введено, как уже упоминалось выше, немецким композитором Карлом Орфом. Элементарное – значит доступное, состоящее из первичных коренных элементов, из которых складывается что-то более сложное.

В основу своей педагогической концепции, названной «Шульверк. Музыка для детей», Орф положил этнографические формы музицирования. Шульверк – попытка возвратиться к гармоничному сочетанию речи, движения, ритма как важнейшим праосновам музыки, ее коренным истокам [11]. Среди тех, чьи идеи непосредственно повлияли на создание данной концепции, необходимо назвать И. Песталоцци и К. Сакса. Оба эти человека, разделенные в истории столетием, помогли осознать К. Орфу важность обращения в педагогических целях к накопленной в ходе истории человечества и записанной в его генетическом коде информации. Речь идет о необходимом и естественном, без ущерба для развития, приобщении детей к музыке.

Автор педагогической концепции элементарного музицирования отмечал, что привитые желание и умение творить в музыке скажутся в любой сфере деятельности человека. Более того, элементарное музицирование доступно всем и не зависит от специального образования, так как есть акт элементарного самовыражения, к которому человек приспособлен самой природой [12].

Музыка наряду с элементарными формами движения, словесными текстами является равноправным компонентом и средством объединения праоснов культуры. К. Орф отмечал, что элементарное музицирование – это не музыка сама по себе: она связана с движением, танцем, словом, ее нужно самому создавать, в нее нужно включиться не как слушателю, а как участнику [1].

Позиция Т. Н. Грум-Гржимайло, который во многом вторит К. Орфу, сводится к тому, что элементарная музыка никогда не была и не могла быть чистой музыкой, она всегда неразрывно связана с другими творческими выражениями. Ими могут являться различные песенные, танцевальные действия, включающие хоровод с запевалями, маскарад, драматизированную игру и т. п. В коллективе каждый из участников – своего рода универсал: он и певец, и инструменталист, и танцор, и драматический артист одновременно [5].

По мнению нашего современника, известного педагога-музыканта из Подмосквья, автора школьной программы по музыке Л. В. Виноградова (образовательная система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова), элементарное музицирование – процесс конкретно-практической музыкальной деятельности, в которой осуществляется рождение музыкального чувства. Такая деятельность строится на основе двух компонентов – непровольного обучения и обнаружения самим ребенком новых знаний о музыке. Роль учителя заключается в организации совместных действий учеников, их самоконтроля и самооценки при решении учебной задачи [2].

Современная педагогическая концепция элементарного музицирования характеризуется комплексным пониманием человека, его истории, среды обитания и привлекательна для нас следованием генетическим законам и отсутствием насилия над природой ребенка.

Концепция строится:

- на *синкретизме* музыки, движения и речи, исключающем возможность переутомления, эмоциональной статичности, гиподинамии;
- *креативности*, развивающей способность находить нетрадиционные, многовариантные подходы к музыкальному материалу;
- *общении*, выраженном в сотворчестве, сопереживании субъектов образовательного процесса.

Специфика элементарного музицирования заключается в том, что оно, с одной стороны, учитывает психологические особенности, индивидуальные наклонности детей, с другой – оказывает синкретичное воздействие на многие их важные жизненные функ-

ции: общение, речь, движение и т. д. – т. е. позволяет реализовать задачи развития и здоровьесбережения.

В нашей стране элементарное музицирование в целях сохранения здоровья ребенка, его гармоничного развития стало применяться сравнительно недавно – с первой половины 1990-х гг. Его пытались адаптировать к своей ежедневной практике музыкальные воспитатели детских садов, учителя музыки общеобразовательных школ, преподаватели детских музыкальных и художественных школ, специалисты среднего и высшего звена образования, психологи, логопеды, социальные работники (С. А. Черноскутова, И. Э. Сафарова, Т. Е. Потехина, Е. А. Суханова, Е. В. Донгаузер, С. М. Истомина, И. А. Ахьямова и др.).

В их научных и методических работах представлена и охарактеризована педагогическая тактика, раскрыты музыкальные средства, направленные на эмоциональное, двигательное, речевое, коммуникативное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста; отмечено, что ритмическая основа музицирования с ее эмоционально-художественной направленностью отвечает активно-двигательной природе ребенка, а интегративная ориентированность метода элементарного музицирования расширяет художественный кругозор, активизирует интеллектуальное и социальное созревание ребенка.

Наш собственный опыт использования орфовской педагогики в ходе специального длительного эксперимента в оздоровительно-образовательном учреждении № 90 «Крепыш» г. Тюмени, а также во время кружковой и вузовской работы показал, что музыкальное воспитание, в основу которого положено элементарное музицирование, создает положительный эмоциональный фон, является эффективным коррекционно-развивающим средством, улучшает двигательные возможности учащихся, способствует их более успешному речевому развитию, раскрытию природных задатков, полноценному здоровому образу жизни и в целом является важным компонентом комплекса «лечебной педагогики». В коллективной музыкальной деятельности реализуются творческие задатки каждого ребенка независимо от уровня его способностей, развития, состояния здоровья [3].

Однако полноценное, продуктивное применение музыкальных занятий в целях сохранения здоровья детей требует соответствующей подготовки педагогических кадров. Учителю необходимо владеть специальными знаниями, чтобы с помощью различных сочетаний музыки, танца, песни, инструментальной игры можно было снять напряжение, предупредить усталость, повысить мотивацию детей к освоению предмета, стимулировать творческую деятельность. В этом смысле элементарное музицирование – уникальное средство, которое дает учителю творческую свободу, позволяет выйти на межпредметные связи, исходя из конкретных ситуаций, варьировать формы урока и нестандартные методы работы с учащимися.

На кафедре музыкального образования Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета студентам преподаются дисциплины «Элементарное музицирование в учебном процессе» и «Здоровьесберегающий потенциал музыкальной педагогики», которые предлагаются в качестве одного из возможных путей решения острой проблемы сохранения здоровья подрастающего поколения. Указанные курсы содержат теоретический, методический и практический материал, раскрывающий своеобразие и уникальность элементарного музицирования, его благотворного влияния на формирование гармоничной личности обучающегося. Значимое место в содержании курсов отведено обучению художественным здоровьесберегающим приемам на основе элементарных речевых, двигательных, музыкальных игр и упражнений.

В процессе освоения данных курсов будущие учителя музыки овладевают суммой психолого-педагогических, антропологических знаний, которые позволят профессионально ориентироваться в применении методов элементарного музицирования как здоровьесберегающего средства, учитывать филогенетические особенности становления голосового и певческого интонирования, осознанно применять в работе с детьми элементарные голосовые игры, фонопедические упражнения для подготовки голосового аппарата к пению.

Автор фонопедического метода развития голоса В. В. Емельянов назвал один из его разделов «Развивающими голосовыми иг-

рами». Эти игры можно считать элементарным голосовым музицированием, по аналогии с элементарным музицированием в Орф-педагогике. Они предназначены для введения детей дошкольного и младшего школьного возраста в голосовую деятельность неречевого характера (игры голосом в высоком и низком регистрах, вибрация губ, колебания расслабленных голосовых складок, имитация смеха и т. д.) в сочетании с ее метроритмической и звуковысотной организацией. Например, упражнение «Штро-бас» («Кот-воркот») произносится рычащим звуком, без фиксированной звуковысотности:

Кот запрыгнул ко мне на колени,
Громко урчит, развалился в лени.
Я осторожно чешу за ушком.
Ласково глажу урчащее брюшко.

При проговаривании текста лицевые мышцы расслаблены, пальцы совершают колебательные движения, помогая формировать грудные вибрационные ощущения. А, к примеру, в игре «Вопросы – ответы» организуется диалог героев какой-либо сказки, мультфильма. В эмоциональном отношении в действе присутствует вопрос-недоумение (восходящая интонация) и ответ-утверждение (нисходящая интонация). Этим игровым упражнением педагог добивается целесообразного использования ребенком режимов работы гортани [7, с. 17, 19].

Для педагогической «копилки» фонопедический метод очень ценен, так как несет в себе общеоздоровительный, профилактический эффект, который заключается в запуске оптимального режима голосовой функции через тренировку мышечных систем, участвующих в голосообразовании.

Обучению технике игры на музыкальных инструментах: барабане, треугольнике, блоктроммеле, пандейре и др. – должна предшествовать игра «звучащими» жестами или движениями – хлопками, щелчками, шлепками, притопами. Такие занятия развивают музыкальный ритм, обогащают сенсорный, тактильный опыт детей, подобная игра постепенно осознается исполнителями как небольшой тембровый ансамбль.

Инструментальная игра в зависимости от программного материала может сопровождаться пением, движениями либо упражнениями, придуманными детьми в рамках темы урока. Владея приемами игры на инструментах, учащиеся на ходу варьируют их звучание, «делают свою музыку», свой неповторимый аккомпанемент. Такие импровизации не следует рассматривать как произведения, предназначенные для концертного исполнения. Это модели, которые дают толчок детской фантазии, творческому мышлению. Причем в данных ситуациях творит и учитель – выбирая тактику, способы мотивации учащихся к совместной деятельности, к освоению предмета. В различных видах музыкальной деятельности приветствуются самодельные элементарные музыкальные инструменты (звонящие, гремящие, шуршащие и др.), а также театральные атрибуты, декорации, изготовленные учениками и их родителями.

Педагог может предложить детям придумать сюжет, пофантазировать над началом и окончанием песни, хора или народной игры. Его мастерство выражается в том, чтобы незаметно для детей ставить их в позицию исследователей, первооткрывателей новых музыкальных понятий и терминов. В условиях «тотального» творчества у детей поддерживается положительный эмоциональный тонус, реализуется естественная потребность в двигательной активности, общении друг с другом, появляется желание выразить свое отношение к музыке.

Применение элементарного музицирования в силу его синкретичной природы позволяет без затрат дополнительного времени проводить диагностику не только музыкального, но и эмоционального, двигательного, речевого, коммуникативного развития. В коллективно-распределительной музыкальной деятельности, где каждый учащийся выбирает себе роль по интересам (пение, речь, танец, инструментальная игра), учитель имеет возможность наблюдать и фиксировать развитие моторной сферы, коммуникативных навыков, координацию движений, речь.

В качестве предупреждения или снятия переутомления у детей можно использовать телодвижения типа потягивания, вращения, дыхательные упражнения с чередованием фаз напряжения и расслабления, что способствует предупреждению гиподинамии,

эмоциональной инфантильности и позволяет поддерживать работоспособность учащихся в течение всего урока.

Обеспечению здоровьесбережения способствуют самые разнообразные музыкальные и художественные приемы. Например, изучение музыкального термина *rondo* (наиболее распространенной музыкальной формы с рефреном) можно преподнести как через инструментальное, так и через речевое или двигательное исполнение, а понятия *forte* или *piano* возможно вывести вместе с детьми с помощью звучащих жестов (хлопков в ладоши, шлепков по коленям, щелчков пальцами, притопов ногами), меняя силу удара. Изучению вокального или инструментального произведений поможет их «облачение» в сюжет, в котором будут присутствовать движение, танец, пантомима и речь. Предлагаемые приемы элементарного музицирования, преследующие цель здоровьесбережения школьников, одновременно развивают творческие способности детей.

Здоровьесберегающая педагогика, основанная на принципах элементарного музицирования, в последние годы раскрылась еще и как новое направление организации образовательного процесса, охватывающее начальное звено, а также естественнонаучный и математический предметные циклы старшей школы. Примером служит опыт педагогического коллектива средней общеобразовательной школы № 3 г. Пыть-Ях Ханты-Мансийского автономного округа ЮГРЫ, накопленный в режиме воплощения экспериментального проекта «Комплексная программа развития 2006–2011 гг.» (директор школы – выпускник ТюмГУ К. Е. Данилов).

Бесспорно, повышение здоровьесохраняющего и здоровьесозидающего потенциала в малом северном городе, существующем в зоне климатического риска и неблагоприятной социально-демографической ситуации, должно быть стратегическим направлением деятельности образовательного учреждения. При этом здоровье учащихся возможно и необходимо рассматривать не только в медицинском, психологическом, социальном форматах, но и как педагогическую категорию.

Проблема подготовки педагогов новой формации, понимающих свою ответственность за сохранение здоровья учащихся и стремящихся к поиску новых, нестандартных подходов к ее ре-

шению, с определенных пор стала очевидной для коллектива школы и требовала конкретных эффективных мер. В общей системе здоровьесбережения образовательного учреждения была разработана и стала реализовываться подпрограмма «Художественно-эстетические средства как фактор формирования здоровьесберегающего образовательного пространства». В 2006–2011 гг. в МБОУ СОШ № 3 был организован цикл семинаров по элементарному музицированию. Учителя танцевали, пели, играли, постигали мудрость пальчиковых упражнений, составляли коллективные двигательные и речевые модели здоровьесбережения, причем, как правило, с учетом специфики преподаваемых ими предметов. Взрослые с переживанием особой радости сочиняли текстовые композиции под собственный аккомпанемент на народных инструментах – ложках, бубнах, барабанах и т. д. Постоянные участники семинаров (18 чел.) отмечали, что спонтанное самовыражение, свободная экспрессия, различные виды импровизаций положительно сказались на креативности их мышления, способствовали более широкому видению своего предмета, развитию умений находить нестандартные интересные методические приемы по его освоению детьми. Как показали итоги экспериментальных занятий, творческий педагог, даже не имея музыкального образования, при соответствующей подготовке может с успехом использовать на уроках музыкальные, игровые, речевые и двигательные приемы здоровьесбережения.

Особый интерес представляют находки учителей по интегрированию различных видов искусств в математику, географию, биологию, физику и предметы начального звена школы. Важным результатом осмысления практических семинарских занятий стала разработка, а затем реализация авторских программ группы учителей по преподаваемым дисциплинам: «Физическая география» (Н. С. Голубенко), «Физика» (Т. Н. Рязанцева), «Математика» (В. А. Секисова), а также цикла занятий по лечебной физкультуре в школьном центре «Здоровье» (В. А. Леготина), пришкольном лагере «Здоровячок» (З. У. Кудзиева) и др. Работы объединены общей здоровьесберегающей направленностью, целью и задачами. В тематические планы по общеобразовательным предметам был внесен раздел «Художественно-эстетическое здоровьесберегающее сопровождение»,

в котором перечислены дидактический материал, приемы, средства, способствующие сохранению здоровья и, одновременно освоению, закреплению темы. Художественные тексты, игры, двигательные разминки, упражнения с предметами, музыкальные фонограммы и др. органично сочетаются с программным учебным материалом.

Например, к теме «Реки и моря» (география, 3-й класс) самими учащимися было предложено упражнение с канатом под фонограмму шума волн. Дети по периметру класса растягивают канат и под речезвуковое (или музыкальное) сопровождение изображают вздымающиеся или успокаивающиеся волны. Тема «Отталкивающая сила» (физика, 6-й класс) стала более понятна ученикам через двигательное упражнение «Бильярдные шары» с использованием хлопков. Стихотворные тексты (литература, 7-й класс), сопровождающиеся хлопками, притопами или звуками бубна, помогли школьникам овладеть поэтической и музыкальной ритмикой. Это лишь несколько иллюстраций из обширных методических разработок, позволяющих добиться триединой цели: профилактики гиподинамии, закрепления темы урока и экономии учебного времени.

Учителя с удовлетворением отмечают, что создание специальных педагогических условий, использование художественно-эстетических приемов и музыкальных средств на уроках при активном участии самих школьников способствует поддержанию у них доминанты положительных эмоций, значительно повышает мотивацию к учебной и здоровьесберегающей деятельности, оказывает действенное влияние на двигательное, речевое, коммуникативное и психологическое развитие.

Литература

1. Баренбойм Л. А. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. М.: Советский композитор, 1978. 360 с.
2. Виноградов Л. В. Коллективное музицирование. М.; СПб.: НИИ школьных технологий; Образовательные проекты, 2008. 160 с.
3. Голубева Н. В. Музыкальное воспитание как компонент лечебной педагогики в условиях детского реабилитационного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2000. 21 с.

4. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М.: NB Магистр, 1993. 193 с.
5. Грум-Гржимайло Т. Н. Музыкальное исполнительство. М.: Знание, 1984. 160 с.
6. Дьяченко И. Ю. Формирование у будущих учителей начальных классов умений музицировать на элементарных музыкальных инструментах в процессе музыкально-педагогической подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 23 с.
7. Емельянов В. В., Трифонова И. А. Развивающие голосовые игры: методическая разработка по I уровню обучения многоуровневой обучающей программы В. В. Емельянова «Фонопедический метод развития голоса» (методическое приложение к книге «Развитие голоса. Координация и тренинг»). Ялуторовск, 2011. 40 с.
8. Матейова З., Машура С. Музыкотерапия при заикании. М.: Высшая школа, 1984. 303 с.
9. Рыцарева М. Г. Музыка и я. Популярная энциклопедия для детей. М.: Музыка, 2006. 367 с.
10. Якуб С. К. Вспомним забытые игры. М.: Детская литература, 1990. 160 с.
11. Orff C. The Schulwerk Autobiography // Carl Orff. Documentation. Vol. 3, English Edition. Schott. N. Y., 1978.
12. OJB Orff-Jahrbuch, 1964: Orff-Institut der Akademie «Mozarteum» Salzburg-Jahrbuch 1963. Mainz, 1964.

Referens

1. Barenboim L. A. Elementary music education system by Carl Orff. М.: Sovetskij kompozitor. 1978. 360 p. (In Russian).
2. Vinogradov L. V. Collective music making. Moscow; St. Petersburg. Institute of Technology School. Educational Projects, 2008. 160 p. (In Russian).
3. Golubeva N. V. Musical education as a component of therapeutic pedagogy in children's rehabilitation institution: author. dis.... candidate. ped. science. Tyumen, 2000. 21 p. (In Russian).
4. Gotsdiner A. L. Music Psychology. М.: NB Masters. 1993. 193 p. (In Russian).

5. Grum-Grzhimailo T. N. Musical performance. M.: Znaniye. 1984. 160 p. (In Russian).
6. Dyachenko I. Y. Formation at the primary school teachers in the elementary skills of playing music instruments in the musical and pedagogical training in high school: author. dis. ... candidate. ped. science. Ekaterinburg: URGPU, 2009. 23 p. (In Russian).
7. Emelyanov V. V., Trifonov I. A. Developing Voice Game. Yalutorovsk, 2011. 40 p. (In Russian).
8. Kendall Alan. Chronicle of classical music. M. Classic XXI Century. 2006. 288 p. (In Russian).
9. Mateyova Z., Mashura C. Music therapy for stuttering. M.: Higher School, 1984. 303 p. (In Russian).
10. Rytsareva M. G. Music and me. The popular encyclopedia for children. M.: Music. 2006. 367 p. (In Russian).
11. Jakub S. K. Let us remember the forgotten game. M.: Det-skaya literature, 1990. 160 p. (In Russian).
12. Orff C. The Schulwerk Autobiography // Carl Orff. Documentation. Vol. 3, English Edition. Schott. N. Y., 1978. (Translated from English).
13. Orff-Jahrbuch. Orff-Institut an der Akademie «Mozarteum» Salzburg-Jahrbuch. 1963. Mainz, 1964. (Translated from English).

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 82–1/-9

Е. Ю. Козьмина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АВАНТЮРНО- ФИЛОСОФСКОЙ ФАНТАСТИКИ XX ВЕКА

Аннотация. В статье очерчен круг научно-образовательных проблем, решению которых способствует изучение авантюрно-философской фантастики XX в.: критерии разграничения фантастических и нефантастических произведений, различных видов фантастической литературы, проблема нового типа героя, сущность понятия фэнтези и др.

Несмотря на положение, прочно укоренившееся в научном литературоведении благодаря работам М. М. Бахтина, о равноправии двух эстетических канонов – «классического» и «гротескно-фантастического», в подавляющем большинстве программ как в средней, так и в высшей школе по-прежнему преобладают произведения, принадлежащие к классической норме. Между тем незаслуженно обойденная вниманием гротескно-фантастическая традиция тоже имеет весьма значительный потенциал, позволяющий педагогу (преподавателю литературы) справиться с целым рядом прямых и сопутствующих задач.

Основная цель автора – демонстрация образовательных возможностей, которые предоставляет авантюрно-философская фантастика XX в. Определяется содержание этого понятия, в связи с чем рефлексирован термин «научная фантастика». Выделяются конститутивные черты авантюрно-философской фантастики: безусловность изображенного мира, экспериментальный характер сюжета, несоответствие законов устройства внутреннего мира произведения реальным физическим законам, сюжетное испытание героя в чужом для него мире, глобальность поднятых в произведении моральных и философских проблем. Показаны отличия фантастики XX в. от нефантастических произведений (в частности – от романов-антиутопий) и их жанровая взаимосвязь, состоящая в заимствовании авантюрно-философской фантастикой и трансформации в ней форм некоторых особенно продуктивных жанров «классического» эстетического канона.

Автор статьи убедительно доказывает, что включение ряда произведений авантюрно-философской фантастики в курс литературы в средней школе и в программу дисциплины «Теория и история литературы» для гуманитарных специальностей вузов позволяет более детально и углубленно освоить некоторые теоретические темы: «Роды и жанры литературы», «Тип литературного героя», «Авантюрная литература», «Гротескно-фантастическая традиция», «Разновидности фантастики» и др.

Ключевые слова: авантюрно-философская фантастика XX в., гротескно-фантастическая традиция, образовательный потенциал, теория и история литературы.

Abstract. The paper explores the potential impact of studying the 20th century philosophical adventure fiction on educational process. In spite of the well-recognized idea of M. M. Bakhtin about the equality of classical and grotesque-fantastic aesthetic traditions, the former still predominates in the secondary and higher school curricula. The research aims to demonstrate the educational opportunities of the philosophical adventure fantasy; the content of the given concept being defined along with its specific features: unconditional world description, experimental plot type, discrepancy between the fantastic world created by the author and the real laws of nature, the hero's experience in the alien world, related moral and philosophical problems.

The author substantiates the idea of incorporating the number of philosophical adventure novels into the Literature course in secondary schools, and the Theory and History of Literature course in the higher schools of the humanities profile to facilitate the detailed and in-depth comprehension of theoretical topics concerning literary genres, types of literary heroes, grotesque adventure traditions, fantasy types, etc.

Keywords: philosophical adventure fiction of the 20th century, grotesque fantastic tradition, educational potential, theory and history of literature.

Со времени выхода в свет книги М. М. Бахтина «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» (1965 г.) в научном литературоведении прочно укоренилось положение «о двух равноправных и взаимодополняющих эстетических нормах (или канонах), сосуществующих в культуре на протяжении многих веков» [13, с. 103]. Один из канонов условно называется «классическим», другой – «гротескным» или «гротескно-фантастическим» (по Бахтину, «гротескный реализм» [3, с. 28]).

Принципиальное отличие этих двух канонов – в концепции изображаемого тела (образа). Различие связано, в первую очередь,

с его границами: «В отличие от канонов нового времени, – пишет М. М. Бахтин, – гротескное тело не отграничено от остального мира, не замкнуто, не завершено, не готово, перерастает себя самого, выходит за свои пределы. ... Это – вечно неготовое, вечно творимое и творящее тело, это – звено в цепи родового развития, точнее – два звена, показанные там, где они соединяются, где они входят друг в друга» [3, с. 36]; гротескное тело «не отделено от мира четкими границами: оно смешано с миром, смешано с животными, смешано с вещами» [3, с. 37].

Тело «классического» канона – «строго завершенное, совершенно готовое ... Показаны только такие действия тела во внешнем мире, при которых между телом и миром остаются четкие и резкие границы» [3, с. 39].

Две нормы – «классическая» и «гротескно-фантастическая» – не имеют преимущества друг перед другом, обе одинаково важны. Однако, как пишет М. М. Бахтин о гротескном каноне, «недопустимо истолковывать его в духе норм нового времени и видеть в нем только отклонение от них ... нужно мерить его собственной мерой» [3, с. 40].

Как эти научные постулаты отражены в образовательном филологическом процессе?

Даже при беглом просмотре программ по теории и истории литературы в высшей школе (исключение составляют программы сугубо литературоведческих дисциплин филологических факультетов) можно заметить существенный дисбаланс в списке изучаемых текстов: очевидно преобладание произведений, относящихся к «классическому» канону. Это создает определенный контекст, вычерчивает рамки, в которых изучаются произведения, написанные в русле гротескно-фантастической традиции.

Имеющийся дисбаланс не следует оценивать негативно – такова сложившаяся традиция в преподавании литературы и, кроме того, «классический канон нам художественно понятен, мы им до известной степени еще сами живем» [3, с. 40]. Но все же, как нам кажется, гротескно-фантастическая традиция тоже имеет весьма значительный образовательный потенциал, позволяющий решить целый ряд прямых и сопутствующих задач, причем как в школьном, так и в вузовском образовании.

Попробуем выявить и сформулировать этот потенциал на материале лишь одной области, входящей в гротескно-фантастическую традицию, – авантюрно-философской фантастики XX в. Эта область литературы в образовательной филологической сфере весьма непопулярна, и произведения, даже весьма достойные, крайне редко включаются в список текстов для чтения и изучения (исключение составляет, пожалуй, только творчество американского писателя Р. Брэдли). Между тем эта группа произведений содержит широчайший спектр образовательных возможностей – как собственно филологических, так и этических, и общеэстетических.

В XX в. наибольшее развитие получила такая разновидность фантастики, которую принято называть научной. Однако эта дефиниция уже совсем не удовлетворяет ни литературоведов, ни авторов фантастических произведений. Безусловно, определенная «научность» такого рода фантастике абсолютно необходима. Дело в том, что внутренний (художественный) мир, который фантастика изображает, построен с нарушением привычных нам физических законов, и автор должен объяснить это нарушение. Вариантов объяснений может быть несколько, и в их числе – «научное», или рациональное. Но преувеличивать «научность» фантастики нельзя – это не существенный признак жанров, входящих в сферу данной литературы, а лишь тематическое наполнение, хотя и очень устойчивое.

С нашей точки зрения, более приемлем для определения этой разновидности фантастики термин «авантюрно-философская», предложенный Н. Д. Тмарченко [14]. Термин позволяет охарактеризовать структуру произведения и связать ее с устойчивой тематикой: «Свойства художественного пространства-времени, событий, персонажей здесь, как и во всей области фантастического, не соответствуют обычным представлениям о границах возможного и вероятного; но, в отличие от других видов фантастики, в этой ее разновидности безусловная реальность (не иносказательность) мира персонажей сочетается с философско-экспериментальным характером сюжета, включая внутреннюю основу поступка героя, причем такой сюжет имеет целью испытание идеи» [14, с. 277].

Остановимся на этом определении подробнее, тем более что с ним напрямую связан тот образовательный потенциал авантюрно-философской фантастики, о котором было сказано выше.

Первая образовательная возможность при ее изучении – *появление научного инструмента для разграничения видов фантастической литературы, а также для разграничения фантастических и нефантастических произведений.*

Обратим внимание в процитированном выше определении на понятие «безусловная реальность». В данном контексте оно означает отсутствие иносказательности, т. е. двуплановости в изображении мира персонажей и событий, с ними происходящих. Так, по этому критерию нельзя отнести к авантюрно-философской фантастике романы-антиутопии, в которых как раз очень сильна иносказательность. К примеру, в романе Е. Замятина «Мы» действие отнесено автором примерно к ХХХ в., а описание Единого Государства как будто не дает нам возможности определить, на какой территории земного шара оно расположено. «Подобная хронологическая дистанция фактически означает только одно: радикальный разрыв с любой опознаваемой реальностью, то есть – иную норму реальности» [6, с. 31]). Однако – и это замечено и описано целым рядом исследователей – между изображенным в романе «Мы» Единым Государством и тем обществом, в котором Е. Замятин писал свое произведение, существует целая цепь разнообразных переключек. Например, образ Интеграла, по мнению Е. Б. Скороспеловой, является попыткой автора «воплотить идею космической утопии», прототипом которой становятся образы, созданные поэтами Пролеткульта [12, с. 33]. В изображении государственных поэтов в романе «Мы» заметны пародии на эстетические манифесты футуристов, в которых обсуждалась конкретная польза искусства для жизни новой России. Отсюда – замятинские «Стансы о половой гигиене», «Математические Ноны» и пр. Исследователями отмечена пародийность романа по отношению к поэме В. Маяковского «150 000 000» [5], а также факт собственно политической пародии – карикатура на В. И. Ленина (образ Благодетеля) [19]. Считается, что в основе образа Единого государства лежит Петербург. Н. Кольцова отмечает детали романа, по которым можно узнать этот город: «Собранные вместе, такие детали, как “шпиль”, “шпиц”, или “игла”, башни, “спины мостов”, “пузырьки куполов” и наиболее, пожалуй, характерное – “белые ночи”, указывают, я полагаю, вполне определенные географические координаты города» [10, с. 66].

Таким образом, изображенный в романе «Мы» мир имеет хотя и не всегда явные, однако достаточно легко прочитываемые переключки с «текущей современностью» (М. М. Бахтин). Получается, что изображенный утопический образ мира, подчеркнута вымышленный, опровергается скрытыми иносказаниями, имеющими вполне злободневное звучание. Это парадоксальное сочетание двух противоположных явлений в романе отметил швейцарский ученый Й.-У. Петерс: «...антиутопия Е. Замятина “Мы” <...>, с одной стороны, довольно прямо и точно отображает личный опыт, субъективные опасения и утопические ожидания Замятина во время так называемого “военного коммунизма”. В то же время он написан в таком фантастически отстраненном, доходящем до гротеска стиле, что всякие непосредственные параллели между личным опытом автора и художественным текстом исключаются» [11, с. 429]. Р. Гольдт же, основываясь на письмах Е. Замятина, считает, что в романе есть «тщательно отстраненный и замаскированный автобиографический подтекст» [4, с. 38].

Подобные переключки с «текущей современностью» можно найти практически во всех романах-антиутопиях, и это позволяет отнести их к разряду философской сатиры, а не авантюрно-философской фантастики.

Этот же критерий – «безусловная реальность» / иносказательность, взятый несколько в другом ключе, помогает отграничить авантюрно-философскую фантастику от романтической (~ готической) разновидности жанра. Наиболее точное определение последней дал Цв. Тодоров (характеризуя, впрочем, всю область фантастического): «Итак, мы попали в самую сердцевину фантастического жанра. В хорошо знакомом нам мире, в нашем мире, где нет ни дьяволов, ни сильфид, ни вампиров, происходит событие, не объяснимое законами самого этого мира. Очевидец события должен выбрать одно из двух возможных решений: или это обман чувств, иллюзия, продукт воображения, и тогда законы мира остаются неизменными, или же событие действительно имело место, оно – составная часть реальности, но тогда эта реальность подчиняется неведомым нам законам. Или дьявол всего лишь иллюзия, воображаемое существо, или он реален, как реальны другие живые существа, с той только разницей, что его редко видят.

Фантастическое существует, пока сохраняется эта неуверенность...» [17, с. 25]. То есть романтическая фантастика создает «пограничный» образ мира» [15, с. 278], что и отличает ее от авантюрно-философской разновидности. Например, в повести Н. В. Гоголя «Вечер накануне Ивана Купала» Петро, главный герой, убивает Ивася как будто во сне, а невеста Петро говорит, что Ивася украла цыгане. Петро, проснувшись, обнаруживает в постели два мешка золота. Что произошло в точности – нельзя сказать: действительно ли дьявол Басаврюк устроил «обмен» невесты и богатства на жизнь маленького мальчика, или этому есть какое-то другое, более рациональное объяснение?

Другая возможность, которую предоставляет включение в учебный процесс авантюрно-философской фантастики XX в., заключается в том, что она *позволяет освоить существенные признаки авантюрной литературы*, которую в целом, как и фантастику, также не слишком жалуют составители программ, но которая тем не менее заметно повлияла на очень многие классические произведения.

Художественное пространство авантюрного произведения построено по принципу двоемирия, т. е. деления мира на «свой» и «чужой»; последний требуется как условие для испытания героя. В нефантастической авантюрной литературе «чужой» мир может приобретать различные формы: пространственные («Затерянный мир» А. К.-Дойля, «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо...» Д. Дефо и т. п., как вариант – дома с привидениями в готической литературе («Замок Отранто» Г. Уолпола)), социальные (например, в социально-криминальном романе «Парижские тайны» Э. Сю), временные («чужая эпоха» в исторических произведениях – «Принц и нищий» М. Твена)) и др.

«Чужой» мир – это прежде всего система норм и ценностей, непохожих на нормы «своего» мира. Авантюрно-философская фантастика углубляет эту ситуацию: герой здесь сталкивается не просто с чужими нормами, но с нормами нечеловеческими, иноприродными. Подобное столкновение помогает выявить собственно человеческое в герое, присущее ему не как индивидууму, а как представителю рода. Так происходит, например, в романе А. и Б. Стругацких «Отель “У погибшего альпиниста”». В некоем гор-

ном европейском отеле, отрезанном от всего мира неожиданным сходом лавины, обнаруживается труп одного из постояльцев. Однако, как выясняется, события преступления нет: то, что принято за убийство Олафа Андварафорса, на самом деле является отключением робота. Отсутствие преступления и преступника «снимает» конфликт и эксплицирует иное противоречие, не разрешаемое в ходе сюжета, т. е. эпическую ситуацию. В «Отеле...» сталкиваются не норма и не-норма, а две нормы: одна человеческая, а другая – не-человеческая, инопланетная.

С этим и связано испытание героя – инспектора полиции Петера Глебски. В ситуации выбора между двумя нормами он исходит из должностных инструкций полицейского: «...какая мне разница, пришельцы они или нет? Где это сказано, что пришельцам разрешается грабить банки? Землянам, видите ли, не разрешается, а им можно. <...> Но я не эксперт. Я простой полицейский. Я не уполномочен вести переговоры с вурдалаками и пришельцами. Я обязан передать вас в руки закона, вот и все. Кто бы вы ни были на самом деле, вы находитесь на территории моей страны и подлежат ее юрисдикции» [13, с. 447–450]. Но первоначальный выбор Глебски между служебным долгом и человеческим отношением к инопланетянам по ходу действия романа поднимается до уровня отношений человечества в целом (землян) и Глебски как их представителя с не-человеческой цивилизацией. В эпилоге романа, когда инопланетяне уже погибли, Глебски продолжает решать проблему собственной правоты: «Много-много раз во время скучных дежурств, во время одиноких прогулок и просто бессонными ночами я думал обо всем случившемся и задавал себе только один вопрос: прав я был или нет? <...> Формально я был прав, начальство признало мои действия соответствующими обстановке... Совесть у меня болит, вот в чем дело. Никогда со мной такого не было: все делал правильно, чист перед богом, законом и людьми, а совесть болит» [13, с. 460–461].

Важен в этом смысле и эпизод «альтернативной истории» – рассказа об инопланетянах внукам Глебски, в которой все заканчивается хорошо: «...пришельцы благополучно отбывают домой в своей сверкающей ракете, а банду Чемпиона благополучно захватывает подросшая полиция» [13, с. 458]. Глебски заново пытается

ся смоделировать ситуацию с позиций уже другой роли – роли землянина, человека уникального, но в то же время и человека в общеземном, родовом смысле, отвечающего не только за поимку преступника, но и за продолжение жизни на Земле: «Даже сейчас и даже я, тот самый человек, который все это пережил и передумал, снова столкнувшись с подобной ситуацией, прежде всего спрошу себя: а правду ли они говорят, не скрывают ли чего-нибудь, не таится ли в их появлении какая-то огромная беда? Я-то старый человек, но у меня, видите ли, есть внучки...» [13, с. 461].

В итоге выбор Глебски остается сомнительным и неоднозначным как для самого героя, так и для автора и читателя. И это одна из особенностей авантюрно-философской фантастики.

На основе анализа ситуаций столкновения двух норм – человеческой и нечеловеческой – в авантюрно-философской фантастике XX в. возможны постановка и обсуждение *проблемы нового типа литературного персонажа*. Герой здесь испытывается не как личность, а как «человек вообще». От его выбора зависит не только его индивидуальная позиция или судьба, но судьба человечества (отсюда – глобальность поднимаемых в фантастике проблем; еще одна конститутивная черта этой области литературы). Герой не является «характером», представляющим «собой органическое единство общего, повторяющегося и индивидуального, неповторимого; объективного ... и субъективного ...» [18, с. 481], т. е. «лицом самоопределяющимся» [15, с. 253]; в то же время герой не является и «типом», т. е. «готовой формой личности» [16, с. 255]. В авантюрно-философской фантастике «проходит проверку, раскрывает свою сущность ... природа человека. Для события встречи двух миров важны лишь качества, присущие герою как представителю человеческого рода; значимы в первую очередь его отличия от всех других возможных существ... Испытание выявляет, что же, собственно, делает человека человеком» [15, с. 278]. Такого литературного персонажа нет ни в одной области художественной литературы.

При изучении авантюрно-философской фантастики XX в. появляется возможность более детально раскрыть тему *судьба жанров*. Как правило, она рассматривается в разделе «Роды и жанры литературы» и за небольшим исключением лишь знакомит учащихся с наиболее распространенными в истории литературы жан-

ровыми формами. Между тем жанр не просто «существует», он «живет». Вот что писал об этом С. С. Аверинцев: «...каждый литературный жанр есть явление историческое, ... жанры постепенно приобретают и накапливают свои признаки – необходимые и достаточные условия своей идентичности, затем “живут”, разделяя участь всего живого, то есть терпят изменения; иногда “умирают”, уходят из живого литературного процесса, иногда возвращаются к жизни, обычно в преобразованном виде. Говорить об этом – значит ломиться в открытые двери» [1, с. 104]. М. М. Бахтин называл жанры «ведущими героями» истории литературы [2, с. 451].

«Судьба» жанра состоит из множества различных процессов, в числе которых и жанровое заимствование. Специфика авантюрно-философской фантастики в этом смысле заключается в том, что она, принадлежа гротескно-фантастической традиции и вырастая на ее фундаменте, заимствует вместе с тем жанровые формы «классического» канона.

Так возникают новые, до сих пор не существовавшие разновидности жанров: мы можем говорить о фантастическом историческом романе, перенявшем форму классического образца, фантастическом «географическом» романе (наиболее продуктивной оказалась такая разновидность жанра, как робинзонада), о фантастической криминальной литературе и др. «Подлинное новаторство, как убеждает нас в том историческая поэтика, никогда не бывает простым отрицанием привычного, устоявшегося; оно всегда предполагает глубокую укорененность в многовековых пластах культурных, в частности жанровых, традиций и содержит в себе момент воскрешения и обновления исторически продуктивных способов организации художественного целого» [19, с. 13].

Увидеть отличие фантастики от нефантастической литературы можно, проследив трансформацию жанров. Важнейшим ее итогом оказывается, прежде всего, неоднозначность морального, или этического, выбора героя. Так, например, в романе братьев Стругацких «Жук в муравейнике» невозможно решить, на чьей стороне правда – Экселенца, убивающего Льва Абалкина, или Максима, стремящегося спасти «жука в муравейнике» (более подробно об этом см. [9]).

Наконец, еще одна образовательная потенция авантюрно-философской фантастики XX в. – *проблематизация понятия фэнтези*. Выше мы говорили, что у писателя есть несколько возможностей обосновать фантастическое устройство мира, связанное с нарушениями привычных нам физических законов. Научное обоснование – одна из таких возможностей, другая же, – противоположная – магия, сверхъестественное объяснение. По этому принципу строится литература, получившая в читательской и издательской практике название «фэнтези». Однако данное понятие еще требует детального изучения и четкого определения сущности и состава этой области литературы. Пока в литературоведении приняты весьма расплывчатые дефиниции, например: «литература, в пространстве которой возникает эффект чудесного; в ней присутствуют в качестве основного и неустраняемого элемента сверхъестественные или невозможные миры, персонажи и объекты, с которыми герои и читатель оказываются в более или менее тесных отношениях» [цит. по: 8, с. 78–79]. Понятно, что при таком определении в эту область литературного творчества попадают совершенно разнородные (и не только в жанровом отношении) произведения, такие как «Хоббит» Р. Р. Толкиена, «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, «Вечер накануне Ивана Купала» Н. В. Гоголя и многие другие.

Таким образом, включение ряда произведений авантюрно-философской фантастики в курс литературы в средней школе и в программу дисциплины «Теория и история литературы» для гуманитарных специальностей вузов позволяет более детально и углубленно освоить некоторые теоретические темы: «Роды и жанры литературы», «Тип литературного героя», «Авантюрная литература», «Гротескно-фантастическая традиция», «Разновидности фантастики» и др.

Литература

1. Аверинцев С. С. Историческая подвижность категории жанра: опыт периодизации // Историческая поэтика. Итоги и перспективы изучения. М.: Наука, 1986. С. 104–116.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.

3. Бахтин М. М. Собрание сочинений. М.: Языки славянских культур, 2010. Т. 4 (2). 752 с.
4. Гольдт Р. Последнее убежище личности. Записки Д-503 и психология личности в подлинных дневниках межвоенного периода // Евгений Замятин и культура XX века: Исследования и публикации. СПб.: Российская национальная библиотека, 2002. С. 37–63.
5. Дороченков И. А. Об источниках романа Е. Замятина «Мы» // Русская литература. 1989. № 4. С. 188–203.
6. Дубин Б. В. Литература как фантастика: письмо утопии // Дубин Б. В. Слово – письмо – литература: очерки по социологии современной культуры. М.: Новое литературное обозрение, 2001. С. 20–41.
7. Замятин Е. И. Мы // Замятин Е. И. Избранное. М.: Правда, 1989. С. 305–462.
8. Ковтун Е. Н. Художественный вымысел в литературе XX века: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2008. 408 с.
9. Козьмина Е. Ю. Повествовательная структура романа А. и Б. Стругацких «Жук в муравейнике» // Новый филологический вестник. 2011. № 4 (19). С. 131–140.
10. Кольцова Н. Роман Евгения Замятина «Мы» и «Петербургский текст» русской литературы // Вопросы литературы. 1999. № 4. С. 65–76.
11. Петерс Й.-У. Я и мы. Трансформация авторского «Я» в автора дневника в романе Е. Замятина «Мы» // Автор и текст: сб. статей / ред. В. М. Маркович и В. Шмид. СПб.: С.-Петербургский университет, 1996. С. 429–444.
12. Скорospelова Е. Б. Замятин и его роман «Мы». М.: МГУ, 1999. 80 с.
13. Стругацкий А., Стругацкий Б. За миллиард лет до конца света. Улитка на склоне. Отель «У погибшего альпиниста»: повести. М.: Текст; ЭКСМО, 1997. С. 297–462.
14. Тамарченко Н. Д. Эстетика словесного творчества М. М. Бахтина и русская философско-филологическая традиция. М.: Изд-во Кулагиной, 2011. 400 с.
15. Тамарченко Н. Д. Фантастика авантюрно-философская // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. ред. Н. Д. Тамарченко. М.: Изд-во Кулагиной: Intrada, 2008. С. 277–278.

16. Тамарченко Н. Д., Тюпа В. И., Бройтман С. Н. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика // Теория литературы: учеб. пособие для студентов филол. факультетов высш. учеб. заведений: в 2 т. М.: Академия, 2004. Т. 1. 512 с.

17. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу / пер. с франц. Б. Нарумова. М.: Русское феноменологическое общество; Дом интеллектуальной книги, 1997. 136 с.

18. Тюпа В. И. Характер // Литературный энциклопедический словарь / общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. С. 481–482.

19. Тюпа В. И. Художественность чеховского рассказа: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1989. 135 с. (Б-ка преподавателя).

20. Фигуровский Н. Н. К вопросу о жанровых особенностях романа Е. Замятина «Мы» // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 1996. № 2. С. 18–25.

Referens

1. Averincev S. S. Historical mobility category of the genre: the experience of periodization. Historical Poetics. Results and prospects of the study. М.: Nauka. 1986. P. 104–116. (In Russian).

2. Bakhtin M. M. Problems of Literature and esthetics. М.: Fiction, 1975. 504 p. (In Russian).

3. Bakhtin M. M. Collected Works. М.: Languages of Slavic Cultures. 2010. 752 p. (In Russian).

4. Goldt R. Last refuge of the individual // YevgenyZamyatin and culture of the twentieth century: Research and Publications. St. Petersburg: The National Library, 2002. P. 37–63. (In Russian).

5. Dorochenkov I. A. On the sources of the novel E. Zamyatin's «We» // Russian literature. 1989. № 4. P. 188–203. (In Russian).

6. Dubin B. V. New Literary Review. 2001. P. 20–41. (In Russian).

7. Zamyatin E. I. Favorites. М.: Pravda, 1989. P. 305–462. (In Russian).

8. Kovtun E. N. Fiction literature in the twentieth century. М.: Higher School, 2008. 408 p. (In Russian).

9. Kozmina E. Y. Novyj filologicheskij vestnik (New Journal of Philology). 2011. № 4 (19). P. 131–140. (In Russian).

10. Kol'tsova N. // *Voprosy literatury*. 1999. № 4. P. 65–76. (In Russian).
11. Peters Y.-U. I and we. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 1996. P. 429–444. (In Russian).
12. Skorospelova E. B. Zamyatin and his novel «We». M.: Moscow State University, 1999. 80 p. (In Russian).
13. Strugatsky A., Strugatsky B. M.: Penguin Books, 1997. P. 297–462. (In Russian).
14. Tamarchenko N. D. M.: Publishing House of Kulagina, 2011. 400 p. (In Russian).
15. Tamarchenko N. D. M.: Publishing House of Kulagina. In-trada, 2008. P. 277–278. (In Russian).
16. Tamarchenko N. D., Tyupa V. I., Broymann S. N. The theory of literary discourse. The theoretical poetics // *Literary theory: textbooks for studin 2 vols. Vol. 1*. M.: Academia, 2004. 512 p. (In Russian).
17. Todorov T. Introduction to fiction. M.: Russian phenomenological Society. Home of intellectual books. 1997. 136 p. (In Russian).
18. Tyupa V. I. Character. The literary encyclopedia. M.: Soviet Encyclopedia, 1987. P. 481–482. (In Russian).
19. Tyupa V. I. Artistic Chekhov's story. M.: Higher School, 1989. 135 p. (In Russian).
20. Figurovsky N. N. On the genre of the novel features of E. Zamyatin's «We» // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9: Philology*. 1996. № 2. P. 18–25. (In Russian).

УДК 37.01(075.8)

А. А. Мелихова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования информационно-коммуникативной компетентности как способности к осмысленной работе с информацией, пониманию ее в личностном аспекте и применению в профессиональной деятельности. Решение данной проблемы ав-

тор статьи видит в активизации развивающего потенциала текстовой деятельности, осуществляемой в диалоге, обогащенном идеями герменевтики и смыслообразования. Информационно-коммуникативную компетентность предлагается формировать поэтапно, разыгрывая на занятиях проблемные профессионально-ориентированные ситуации (на основе знаково-контекстного подхода А. А. Вербицкого) и используя различные типы заданий: активизирующие понимание – способствующие зарождению предпонимания и личностных смыслов; содержательно-рефлексивные – направленные на постижение новых смыслов; коммуникативно-деятельностные – устанавливающие связь новых смыслов с имеющимся личностным опытом; профессионально-ориентированные – порождающие самопонимание, самопознание, стимулирующие развитие мировоззрения и появление ценностной позиции. В результате такой работы можно подготовить компетентного специалиста, обладающего широким культурным кругозором, способного свободно ориентироваться и выполнять профессиональные обязанности в условиях нового информационного общества, творчески подходить к решению сложных задач, а также эффективно осуществлять межличностное общение в условиях глобального межкультурного пространства.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность, текст, текстовая деятельность, диалог, смысл, смыслообразование.

Abstract. The paper is devoted to the problem of fostering the informational and communicative competence, regarded as the capability of meaningful work with information, its personalized understanding and implementation in professional activity. As a solution to the problem, the author indicates the developing potential of text activity, performed in a dialog enriched by ideas of hermeneutics and meaning-making. The competence in question should be developed stage-by-stage by role-playing the professionally focused situations; applying the symbolic contextual approach by A. A. Verbitsky; using different tasks to enable understanding, comprehension of new semantics, correlation with students' personal experience; and promoting self-understanding, self-awareness and value attitude. The above activities should result in training competent experts with a broad cultural outlook and capability to adapt to and work in the modern information society, find creative solutions to the complex challenges, and communicate in the global cross-cultural environment.

Keywords: informational and communicative competence, text, text activity, dialog, meaning, meaning-making.

Актуальность изучения путей и поиска способов формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов различных отраслей экономики определяется тем

фактом, что при неуклонном расширении современного информационного пространства для любого человека необходимой и обязательной становится способность к активному содержательному взаимодействию с информационными потоками. Это требование к личности эпохи информационного взрыва, развития новых коммуникационных технологий, появления разнообразных, качественно иных по сравнению с предыдущими межкультурных связей и отношений отражено в социальном заказе образованию. В ФГОС ВПО нового поколения представлены ключевые компетенции общекультурного характера, среди которых в качестве базовых указаны:

- *информационная*, раскрывающаяся через умения работать с информацией – воспринимать, понимать ее сущность и значение, анализировать, обобщать, знать, как ее получить, хранить, перерабатывать, а также владеть компьютером как средством управления информацией, используя традиционные и инновационные средства коммуникации в профессиональной области;

- *коммуникативная*, включающая способность вести диалог с представителями других культур и государств, логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, работать в коллективе, находить решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность [8].

Кроме того, при формировании компетентного специалиста немаловажной является реализация культуросберегающей и культуросозидательной миссии образования, т. е. «воспитание человека культуры, владеющего ценностными смыслами современной культуры», готового «применить свои познавательные возможности и способности на пользу обществу и собственному развитию» [6, с. 10], способного в профессиональном взаимодействии строить межличностные отношения на основе взаимопонимания, развивая и обогащая индивидуальные смыслы. Перечисленные качества могут быть обозначены термином «информационно-коммуникативная компетентность», которая в общем виде подразумевает способность к осмысленной работе с информацией как на родном языке, так и на языке межкультурной коммуникации, к пониманию ее в личностном аспекте, в продуктивном диалоге, а также готовность к эффективному применению освоенной информации в профессиональной сфере.

При четком требовании в нормативных документах сферы образования формирования информационно-коммуникативной компетентности специалиста, подчеркивании ее значимости в информационном обществе, вопрос о методах и средствах такого формирования в образовательном процессе исследован недостаточно. Решение данной задачи возможно, на наш взгляд, через обращение к *развивающему потенциалу текстовой деятельности*, которая служит одним из основных способов освоения смыслов информации и может выступать ведущим механизмом выработки и закрепления указанной компетентности.

Есть разные трактовки текста. Так, в семиотике Ю. М. Лотман, В. В. Налимов и др. рассматривают текст как средство смыслообразования: работа с ним обогащает личностный опыт предметными знаниями, ценностями, позволяет оформить осмысленную ценностную позицию и определиться со способами самореализации в продуктивной деятельности.

В современном гуманитарном знании текстом признается любая упорядоченная последовательность знаков (П. Рикер, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). Например, согласно М. М. Бахтину, «информация, культура, профессиональная деятельность, любой человеческий поступок представляют собой текст как первичную данность мышления, понимаемый в диалогическом контексте своего времени» [1, с. 286].

А в семиопсихологии текст, по определению Т. М. Дридзе, есть «некоторая система смысловых элементов, функционально (т. е. для данной конкретной цели общения) объединенных в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения» [5, с. 70].

Таким образом, текстовая деятельность выступает средством инициации внутренних механизмов понимания и осмысления. В настоящее время она исследуется в нескольких основных направлениях:

- когнитивный подход, согласно которому сущность текстовой деятельности заключается в понимании содержания текстов и отражении результатов понимания в мышлении (А. Г. Баранов,

А. П. Доблаев, Н. А. Жирова, А. И. Новиков, Г. Д. Чистякова, М. Ю. Шульженко и др.);

- коммуникативный подход, где под текстовой деятельностью понимают речемыслительную деятельность по созданию и анализу текстов в ситуации общения (В. П. Глухов, Н. И. Жинкин, В. А. Ковшиков и др.);

- коммуникативно-деятельностный подход, в котором взаимодействие с текстом представляет собой единый творческий процесс насыщения содержания текстов личностными смыслами и реализации его в общении (М. М. Бахтин, В. С. Библер, И. А. Зимняя, Ф. Т. Михайлов и др.);

- семиопсихологический – работа с текстом рассматривается как интенциональная деятельность по содержательному и смысловому распрямлению знаковой системы (Т. М. Дридзе) [5];

- герменевтический – прочтение культурного текста осуществляется через его интерпретацию и предполагает порождение «встречных текстов», основанных на личностных смыслах субъекта интерпретации (А. Ф. Закирова, И. И. Сулима и др.).

В зарубежной научной литературе текстовая деятельность (reading comprehension) трактуется

- как активная читательская деятельность, в которой читатель и текст объединены особым социокультурным контекстом (Н. К. Дьюк, Дж. Карлисл, К. М. Коннор, В. Р. Фурман [12, 13] и др.);

- активное одновременное извлечение и построение смысла текста (Д. Каккамизе, Э. Кинч, Э. П. Свит, А. Снيدر, К. Э. Сноу [11, 14] и др.).

Отметим, что, несмотря на то, что практически все подходы акцентируют личностно-коммуникативный аспект текстовой деятельности, ее социально-коммуникативная сторона в процессе обучения не всегда учитывается.

В нашем понимании текстовая деятельность – это осмысление информации во время коммуникативного взаимодействия личности с другими людьми и объектами культуры, процесс восприятия, интерпретации и порождения текстов, когда внешние смыслы преобразуются в личностные ценности. Текстовая деятельность осуществляется посредством диалога (полилога). За каждым текстом стоит человек, группа людей или общество, их ком-

муникативные интенции (намерения), цели, смыслы, которые «распаковываются» в диалоге. Знаковая информация, выходя на коммуникативный уровень реального межличностного общения, обогащается новыми смыслами, обретает новые значения и оттенки содержания.

В имеющихся исследованиях, посвященных пониманию и смыслу, можно обнаружить различные толкования диалога. С позиций предмета и цели наших рассуждений (поиска психолого-педагогического механизма смыслообразования в процессе организации текстовой деятельности) мы сочли уместным дать собственное определение: *диалог* – это такая форма организации учебного процесса, при которой межличностные отношения побуждают активную внутриличностную коммуникацию, а внутриспсихическое взаимодействие порождает осмысленное субъект-субъектное общение; подобное взаимообращение становится основой формирования смысло-ориентированной личностно-ценностной позиции индивида.

Текстовая деятельность, разворачивающаяся в диалоге (полилоге), дает возможность

- творчески воссоздавать текст в формах межсубъектного взаимодействия (Ф. Т. Михайлов);
- учитывать интенциональный и мотивационный характер сотрудничества людей в деятельности посредством языка (А. А. Леонтьев);
- задействовать в обучении внутриличностную и межличностную коммуникацию в их единстве и взаимозависимости (Е. Л. Доценко);
- обогащать тексты на основе включения их содержания в индивидуально-личностный контекст понимания (Н. В. Гришина);
- воссоздавать дискурс, способствующий связыванию познания социальной реальности и действия в процессе вербализации текстов (Г. М. Андреева);
- формировать социальные установки индивидов общения (В. Н. Куницына).

В педагогической теории и практике организация текстовой деятельности в форме диалога представлена и как средство, и как процесс, и как результат. В первом случае (выступая в качестве

средства) такая деятельность, помимо перечисленных выше возможностей, позволяет

- применить опыт учебной смысловедения, являющийся основой формирования смысловедения личности (А. Ц. Кагермазова);

- создать «встречные» тексты-дискурсы у субъектов образовательного процесса (Н. В. Войтик);

- осуществить совместную субъект-субъектную творческую деятельность в условиях лично-ориентированных эмоционально-образных ситуаций (О. П. Мокиенко).

Как процесс текстовая диалоговая деятельность разрешает

- строить взаимодействие субъектов образовательного процесса на основе понимания (В. С. Библер);

- обогащать индивидуальное сознание смыслами за счет «смысловедения интроекции» при взаимодействии личности с окружающей действительностью (И. В. Абакумова);

- побуждать смысловую активность учащихся в процессе передачи личного опыта педагога как пережитого знания (В. В. Суфиянов);

- применять диалог в процессе взаимодействия субъектов образования на основе осмысления ценностно-смыслового содержания гуманитарного обучения (С. В. Белова).

Если же подходить к рассматриваемому виду деятельности как к результату, с ее помощью можно

- развить рефлексивные механизмы мышления при изъяснении собственной точки зрения, используя логические операции обоснования – объяснение, доказательство, опровержение (Г. С. Кудрина);

- достичь интерпретативного понимания как осмысленной ценностной позиции в диалоге на основе рефлексии индивидуально-личностного контекста и осваиваемых научно-теоретических знаний (А. Ф. Закирова);

- развить ценностно-смысловую сферу и сформировать осмысленное знание обучающихся в процессе творческого освоения смыслов культурного текста в диалоге (Е. Г. Белякова);

- развить читательскую культуру личности учащихся (И. В. Шулер) и др.

Диалог строится по принципу герменевтического круга, который «спиралевидными поступательными движениями» [7, с. 18] переводит внутриспсихическую коммуникацию на уровень межличностных отношений и, наоборот, внешний диалог порождает внутренний [3]. При взаимодействии субъектов смыслы их текстовых сообщений, существующие в виде интенций, обогащаются новыми личностными смыслами (иногда при этом начальные намерения серьезно трансформируются); а вновь поступающая информация, проходящая по герменевтическому кругу, напитывается смысловым содержанием, которое привносит во взаимодействие каждый из его субъектов.

Освоение обучающимся логики действий, умений для осуществления герменевтического диалога – это и есть процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности. Кроме того, что в диалоге «распаковываются» смыслы, заключенные в исходящей и поступающей информации, происходит усвоение обучающимися навыков текстовой деятельности, осуществляется ее интериоризация, т. е. способности, приобретенные во «внешнем диалоге», становятся достоянием личности, основой самостоятельного поиска в процессе понимания.

Информационно-коммуникативная компетентность состоит из следующих компонентов:

- *информационного* – способности работать с информацией;
- *коммуникативного* – способности выстраивать общение в виде диалога, а также умения работать в команде;
- *аксиологического (духовно-нравственного)* – умения регулировать свое поведение в рамках значимых общечеловеческих ценностей (социального партнерства, толерантности); оперировать различными понятиями и смыслами;
- *личностного* – готовности самостоятельно принимать решения, сформированности исследовательских и творческих способностей; чувства ответственности; самодисциплины; способности к методической работе и самоорганизации;
- *технологического* – способности применения усовершенствованных технических знаний и навыков пользования современными средствами информационных и коммуникационных технологий в различных сферах жизни и деятельности;

- *лингвистического* – умения грамматически правильно строить предложения, формировать осмысленные высказывания, соотносить выражения с соответствующей социокультурной ситуацией;
- *профессионального* – способности оперировать профильными знаниями в условиях трудовой деятельности;
- *межкультурного* – возможности реализовать все указанные выше компоненты информационно-коммуникативной компетентности в разных социокультурных системах и пространствах.

Получение образования в высшем учебном заведении предполагает последовательное освоение студентами их будущей профессии, поэтому процесс обретения информационно-коммуникативной компетентности на основе герменевтического диалога должен быть профессионально направленным и содержать проблемные профессионально-ориентированные ситуации. На основе знаково-контекстного подхода А. А. Вербицкого [4] нами был разработан специальный комплекс таких ситуаций для первых курсов нескольких направлений подготовки в Тюменском государственном нефтегазовом университете (ТюмГНГУ).

В начальный период обучения в вузе, когда закладываются основы ценностей, знаний и умений для последующего личностного и профессионального развития, очень важно поместить студентов в среду будущей профессиональной деятельности. Однако обычно это происходит лишь на четвертом – пятом курсах при прохождении производственной практики. Между тем, по нашему твердому убеждению, воспроизведение атмосферы реальных отношений в трудовом коллективе на первом – втором курсах позволит учащимся получить более полноценные представления того, как происходит взаимодействие сотрудников на предприятии или в организации, глубже понять особенности своей будущей профессии, а значит, как можно раньше оценить свои перспективы в ней. Кроме того, построение диалогического взаимодействия, направленного на освоение текстов внутри проблемных профессионально-ориентированных ситуаций, будет способствовать, на наш взгляд, появлению у обучающихся интереса к основным общепрофессиональным дисциплинам, а также даст возможность продемонстрировать им единство учебных предметов и сформировать в итоге целостную картину окружающей действительности.

Проблемные профессионально-ориентированные ситуации должны проходить красной нитью через весь учебный процесс и стать его основой, на которую накладываются различные вариации учебных заданий. Для эффективного формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов необходимо, чтобы учебные тексты соответствовали следующим требованиям:

- а) имели профессиональное содержание;
- б) были представлены на родном и на иностранном языках;
- в) содержали межпредметные связи;
- г) вызывали интерес;
- д) были доступными для понимания/интерпретации, для чего в частности, следует использовать общеупотребительно-бытовую лексику;
- е) создавали условия для обогащения личностных смыслов.

Характер и содержание проблемных профессионально-ориентированных ситуаций определяют способ построения коммуникации и направление диалога. Диалог может осуществляться, например, через совместное «разыгрывание» студентами и преподавателями на протяжении всего курса обучения смоделированной работы компании. Преподаватель в данном случае выступает в роли советника или консультанта. Каждый студент выбирает какое-либо амплуа, для того чтобы почувствовать себя или специалистом по связям с общественностью, или системным администратором, или дизайнером-конструктором, или инженером-энергетиком и т. д. Если несколько обучающихся захотят воплотить одно и то же должностное лицо, можно создать некое коллегиальное объединение, к примеру проектную группу компании *N*. Диалоги должны вестись на равных, как между сотрудниками. Лекции преподавателей могут проходить в виде «совещаний», «собраний» или «заседаний совета», где каждый вправе высказать свою точку зрения по тому или иному вопросу. Стремясь быть взрослыми, а не выпускниками школы, первокурсники и второкурсники, как правило, охотно включаются в подобную работу.

Формирование информационно-коммуникативной компетентности осуществляется поэтапно с использованием различных герменевтических, информационных, интерактивных, эвристических (на основе методов обучения А. В. Хуторского [9]) и других

технологий. С каждым этапом соотносится определенный тип заданий, которые выполняют студенты.

В основу разработки комплекса заданий нами была положена концепция о формах понимания (Е. Г. Белякова), согласно которой выделяются

- задания, активизирующие понимание;
- содержательно-рефлексивные задания;
- коммуникативно-деятельностные задания;
- профессионально-ориентированные задания.

Рассмотрим подробнее, что представляют собой разные типы заданий, а также как они могут быть реализованы на практике. В качестве примера опишем возможные варианты проведения занятий (или их фрагментов) по английскому языку со студентами второго курса технического вуза (направление «Менеджмент»).

В начале занятий преподавателю рекомендуется создать соответствующий теме проблемный профессионально-ориентированный контекст: студенты «примеряют» на себя роли менеджеров, включаясь в различного рода проблемные ситуации, которые они должны разрешить. Итоговой целью занятий может стать составление эссе в устной или письменной форме, в котором отражаются представления учащихся о смысле и назначении избранной профессии. Материалы для занятий подбираются таким образом, чтобы полностью погрузить студентов в очередную тему, обеспечить пополнение знаний об особенностях будущей профессиональной деятельности, и варьируются в зависимости от целей и задач этапов формирования информационно-коммуникативной компетентности.

На первом (мотивационном) этапе преподаватель должен выстроить диалог так, чтобы студенты почувствовали себя равноправными партнерами по общению. Стимулировать мотивацию, привлечь внимание к теме занятия, создать позитивные ассоциации у студентов могут, например, мультимедийные материалы (аудио-, видео, интернет-ресурсы), различные иллюстрации, личностно-направленные открытые вопросы вроде: «Расскажите, что общего Вы видите между работой генерального директора нефтегазовой компании, ректора, администратора гостиницы и председателя организации профсоюза? Какими качествами должны обладать эти люди? Какую из этих должностей Вы бы хотели занимать в будущем и поче-

му?» Материалы и задания, активизирующие понимание, позволяют погрузить осмысляемую учащимися информацию в их индивидуально-личностный контекст и создают условия для того, чтобы освоенные ранее знания стали отправной точкой дальнейшего познания и развития личности. Студенты-менеджеры, выполняя первый тип заданий, обычно охотно высказывают свою точку зрения, делятся предположениями о том, какими качествами должен обладать профессионал их области, описывают и прогнозируют свои представления о направлении будущей трудовой деятельности.

На ориентационно-деятельностном этапе занятия вводится новая информация – предлагается устный или письменный текст, расширяющий систему знаний студентов. Например, это может быть чтение и обсуждение отрывка из «Управления в обществе будущего» Питера Друкера («Managing in the next society» [10]) и комментирование его цитаты: «Менеджер помогает развиваться другим людям и себе, становится лучше»; или прослушивание и обсуждение отрывка разговора двух менеджеров разного звена о новом сотруднике и проблемах, с которыми он столкнулся при взаимодействии с новым коллективом. Выполняя содержательно-рефлексивные задания, студенты-менеджеры пытаются осмыслить содержание прочитанного и прослушанного текстов, обсуждают их замысел в группах, дискутируют, комментируют представленные цитаты, создают собственный полилог по образцу услышанного, выражают свои точки зрения по поводу его построения и содержания.

Далее работа с текстом трансформируется в диалог межличностного взаимодействия. На основе интеграции смыслового, информационного и коммуникативного планов происходит насыщение предметных смыслов текста личностным содержанием. Смысл раскрывается в процессе диалогического общения. Коммуникативно-деятельностные задания позволяют преобразовать осмысляемую информацию применительно к совместной трудовой деятельности. Для воспроизведения реальных условий работы менеджеров студентам можно предложить, например, составить проект на тему «Новый центр досуга», в рамках которого они должны продумать его месторасположение, рекламу, выбор и стоимость курсов и др.; спланировать и организовать командировочную поездку для сотрудников компании с целью повышения квалификации и т. д.

При решении поставленной задачи (создании проекта нового досугового центра, планировании бизнес-поездки и проч.) у студентов появляется возможность проявить личные творческие способности, обрести опыт толерантности, выслушивая разные точки зрения своих товарищей, научиться находить общее, устраивающее всех решение проблемы, попробовать практически применить полученную ранее информацию о качествах, необходимых специалисту их профиля, о том, как нужно управлять рабочим процессом и как необходимо строить деловое общение со своими сотрудниками.

На профессионально-практическом этапе диалог между субъектами образовательного процесса уже не ограничивается единичными письменными или устными текстами. Учащиеся начинают свободно доносить до окружающих свою сформированную мысль, выражать и доказывать в реальном общении свою ценностную позицию. Результатом самостоятельной активности становится личностный опыт в виде осмысленного знания.

Понимание не может эффективно осуществляться без реализации смыслов в контексте своей деятельности [2]. Понимание, смысл и поступок тесно взаимосвязаны. Профессионально-ориентированные задания, которые объединяют осмысляемую информацию, ценностные ориентации и личностное отношение к будущей профессиональной деятельности, являются логическим продолжением предыдущих занятий. Задания могут быть следующие:

- написание письма губернатору Тюменской области о выделении места для нового досугового центра с обоснованием причин и условий его строительства, а также указанием преимуществ его введения в эксплуатацию (смоделированная ситуация);
- подготовка презентации в виде сравнительного отчета о преимуществах и недостатках посещения тех или иных городов (университетов), в которых существуют различные образовательные программы по теме курсов повышения квалификации (самостоятельный поиск);
- создание эссе на тему «Портрет менеджера будущего» и др.

На заключительном (профессионально-практическом) этапе будущие менеджеры самостоятельно обобщают проведенную работу. Они презентуют итоги подготовки сравнительного отчета; пы-

таются обозначить свою позицию при выборе курсов повышения квалификации; самостоятельно формулируют вопросы по теме обсуждения, как при реальном профессиональном общении; демонстрируют навыки аргументированной речи при написании творческой работы в виде эссе, которое отражает их личностное отношение к избранной специальности и является резюмированием всех этапов занятия.

Таким образом, благодаря особой подборке заданий на каждом из четырех этапов формирования информационно-коммуникативной компетентности студенты начинают воспринимать тексты как осмысленные ценностно-ориентированные реалии. Каждый обучающийся в итоге способен актуализировать в своем сознании ключевые смыслы в диалоге при работе с информацией. Происходит обогащение культурными ценностями, необходимыми при субъект-субъектном взаимодействии. Самостоятельность же при выполнении заданий является залогом того, что будущие специалисты смогут успешно применять полученный опыт текстовой деятельности.

Основные выводы.

1. Текстовая деятельность – это осмысление информации в диалоге, помещении интенции текстового сообщения в условия коммуникативного взаимодействия. Процесс понимания текстов движется по герменевтическому кругу: предметное содержание насыщается глубокими личностными смыслами и, наоборот, личностные смыслы в виде жизненного опыта приобретают новую форму за счет освоенной информации.

2. При обучении в вузе наибольший эффект работы с информацией достигается при активном использовании в подготовке будущих специалистов проблемных профессионально-ориентированных ситуаций, которые, на наш взгляд, должны пронизывать весь процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности. Благодаря разыгрыванию данных ситуаций, распределению ролей профессиональной сферы и подбору специальных текстов с профессионально значимым содержанием возможно более глубокое освоение студентами избранной специальности и образование у них профессионально-личностных качеств.

3. Формирование информационно-коммуникативной компетентности следует проводить поэтапно, последовательно применяя на занятиях различные типы заданий: активизирующие понимание – способствующие зарождению предпонимания и личностных смыслов; содержательно-рефлексивные – направленные на постижение новых смыслов; коммуникативно-деятельностные – устанавливающие связь новых смыслов с имеющимся личностным опытом; профессионально-ориентированные – порождающие самопонимание, активизирующие самопознание, стимулирующие развитие мировоззрения и появление ценностной позиции.

В результате такой работы можно подготовить компетентного специалиста, обладающего широким культурным кругозором, способного свободно ориентироваться и выполнять профессиональные обязанности в условиях нового информационного общества, творчески подходить к решению сложных задач, а также эффективно осуществлять межличностное общение в условиях глобального межкультурного пространства.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Белякова Е. Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 8–15.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1991. 411 с.
4. Вербицкий А. А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 52–60.
5. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 268 с.
6. Загвязинский В. И. Стратегия опережающего проектирования развития российского образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 6–11.

7. Закирова А. Ф. О гуманитарной специфике научно-педагогического исследования // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 12–19.

8. ФГОС ВПО по направлению бакалавр [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/>.

9. Эвристическое обучение: в 5 т. Методика / под ред. А. В. Хурторского. М.: Эйдос; Институт образования человека, 2012. Т. 3. 208 с. (Инновации в обучении).

10. Drucker P. F. *Managing in the next Society*. New York: St. Martin's Press, 2002. 248 p.

11. Caccamise D., Snyder L. & Kintsch E. Constructivist theory and the situation model: Relevance to future assessment of reading comprehension. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford, 2008. P. 80–97.

12. Duke N. K. & Carlisle J. The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. IV. New York: Routledge, 2011. P. 199–228.

13. Foorman B. R. & Connor C. M. Primary grade reading. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of reading research: Vol. IV*. New York: Routledge, 2011. P. 136–156.

14. Snow C. E. & Sweet A. P. Reading for comprehension. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford, 2003. P. 1–11.

Referens

1. Bakhtin M. M. *Aesthetics of verbal creativity*. M.: Art, 1979. 424 p. (In Russian).

2. Belyakova E. G. // *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009. № 5. P. 8–15. (In Russian).

3. Bibler V. S. *From naukoucheniya – the logic of culture. Two philosophical introduction to the twenty-first century*. M.: Politizdat. 1991. 411 p. (In Russian).

4. Verbitsky A. A. // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. Pedagogika i psihologija*. 2012. № 2. P. 52–60. (In Russian).

5. Dridze T. M. Text activity in the structure of social communication. M.: Nauka. 1984. 268 p. (In Russian).
6. Zagvyazinsky V. I. // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 9. P. 6–11. (In Russian).
7. Zakirova A. F. // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 9. P. 12–19. (In Russian).
8. Federal State Educational Standard. Available in: <http://www.fgosvpo.ru>.
9. Heuristic Learning: Methodology. M.: EIDOS. 2012. 208 p. (In Russian).
10. Drucker P. F. Managing in the next Society. New York: St. Martin's Press, 2002. 248 p. (Translated from English).
11. Caccamise D., Snyder L. & Kintsch E. Constructivist theory and the situation model: Relevance to future assessment of reading comprehension. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.). Comprehension instruction: Research-based best practices. New York: Guilford, 2008. P. 80–97. (Translated from English).
12. Duke N. K. & Carlisle J. The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.). Handbook of reading research. New York: Routledge, 2011. Vol. IV. P. 199–228. (Translated from English).
13. Foorman B. R. & Connor C. M. Primary grade reading. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.). Handbook of reading research: Vol. IV. New York: Routledge, 2011. P. 136–156. (Translated from English).
14. Snow C. E. & Sweet A. P. Reading for comprehension. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.). Rethinking reading comprehension. New York: Guilford, 2003. P. 1–11. (Translated from English).

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 371.4

О. Т. Ковешникова

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКА

Аннотация. В статье в контексте теории целостного педагогического процесса и ценностного подхода изложены основы конструирования модели процесса гражданского самоопределения личности старшеклассника. Дано авторское определение данного аспекта самоопределения, выделены его этапы. В качестве ведущих средств формирования рассматриваемого личностного образования предложены создание личностно-значимых педагогических ситуаций гражданского диалога и универсальные для всех этапов воспитания дидактические средства продуктивного характера (эвристические задания, учебные дискуссии, ситуативно-ролевые игры и т. д.). Представлены содержание, компонентный состав гражданского диалога и его разновидности: диалог учителя и ученика, взаимодействие между учениками и внутренний диалог школьника.

Формирование гражданского самоопределения описано как процесс целенаправленного развития личности, в ходе которого создается, осознается и принимается идеал человека-гражданина. Обязательным условием этого процесса является встреча-пересечение ценностей в их объективном бытии и субъективного мира ценностных представлений личности. Именно в этой точке соприкосновения двух миров и происходит, по мнению автора статьи, осмысление и принятие ценностей Отечества и гражданского общества.

Ключевые слова: гражданское самоопределение личности, личностно-значимая ситуация гражданского диалога, средства продуктивного характера.

Abstract. The paper considers the model construction basics of developing the civil self-determination of the high school students in the context of holistic and axiological approaches; the definition of the above aspect of self-determination being given, its stages identified. The author comes up with the idea of creating the pedagogical situations of the civil dialog along with the universal didactic means for all educational stages including the heuristic tasks, discussions and situational role play; the content and component

composition of the civil dialog being introduced including such varieties as the dialog of a teacher and student, students' interaction, and inner dialog.

The formation of the civil self-determination is regarded by the author as the personality development aimed at creating, realizing and accepting the ideal of a citizen. In authors' opinion, the above process is conditioned by interactions of objective values and subjective personal conceptions of values, and results in acknowledging and adoption of the fatherland and civil society values.

Keywords: civil self-determination, personally significant situation of civil dialogue, effective means.

Ведущей целью современного школьного образования является воспитание ответственного гражданина. В нормативных документах, в частности в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» он представлен как «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны».

В нашей работе основаниями для конструирования модели формирования гражданского самоопределения у учащихся старшей ступени общеобразовательной школы выступили теория целостного педагогического процесса, идеи ценностного подхода в образовании, деятельностный подход к организации педагогического процесса, положения личностно-ориентированного подхода, а также полисубъектного (диалогического) подхода.

В предлагаемую вниманию модель, в соответствии с идеями целостного педагогического процесса, включено проектирование всех его системообразующих компонентов:

- целей – достижение определенного уровня сформированности гражданского самоопределения старшеклассника);
- средств – личностно-значимая педагогическая ситуация гражданского диалога и дидактические средства продуктивного характера;
- прогнозируемых результатов.

Структуру гражданского самоопределения старшеклассника составили гносеологический, личностно-смысловой и прогностический компоненты.

Исходя из положений ценностного подхода о присвоении учащимися ценностей (А. В. Кирьякова, Л. П. Разбегаева) [3, 4], ло-

гика выработки и оформления гражданского самоопределения личности старшеклассника соотносима со спецификой гуманитарного познания. Личность присваивает ценности общества, переводит их в систему личностных смыслов, что способствует достижению определенной внутренней и внешней независимости, утверждению своего «Я». При этом, как отмечает В. Г. Асеев, «доминирующим является не какой-то отдельно взятый идеал, а уже обобщенный образ, синтезирующий в себе положительные черты и качества идеальной личности». Таким образом, осознание своего «Я» переходит из категории «знание» в категорию «значимость» и способствует позиционированию себя как субъекта своей жизни [6, с. 34].

Какие-либо элементы действительности становятся личностно значимыми и ценными, когда в процессе деятельности индивида они обретают для него личностный смысл (А. Н. Леонтьев, Л. И. Рувинский), а также когда у человека есть способность к осознанию и оценке данного смысла [3, с. 153].

С этих позиций критерием сформированности гражданского самоопределения выступает присвоение учащимися имени-характеристики «Я-гражданин». Поэтому под гражданским самоопределением старшеклассника, с нашей точки зрения, следует понимать интегративное, относительно устойчивое личностное образование, характеризующееся осознанием идеала человека-гражданина, что выражается в усвоении системы знаний о ценности Отечества и гражданского общества и личностном отношении к данным ценностям, проявляется в реализации универсального умения прогнозировать и корректировать свою деятельность на основе принятия в качестве императива идеала гражданина. Такое понимание гражданского самоопределения совпадает с рассуждениями Т. В. Самоходкиной о том, что воспитание ценностно-коммуникативной культуры учеников старшей школы должно сопровождаться процессами смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства (термин Д. А. Леонтьева [2]) [5].

Нами были выделены следующие этапы процесса формирования гражданского самоопределения личности: информационно-оценочный, интериоризация и экстериоризация.

На *информационно-оценочном этапе* происходит «знакомство» школьников с объективным социальным значением идеала че-

ловека-гражданина на низком (поисково-ориентационном) уровне. Представления об идеале выглядят пока еще как слабые, расчлененные фрагментарные образования, сочетающие в себе элементы внешних знаний, отношений, оценок. В сознании отдельно взятого старшеклассника идеал человека-гражданина «окрашивается» личностным смыслом, когда начинает выступать как цель осуществления его деятельности.

На *этапе интериоризации* у учащихся обнаруживается наличие определенных смысловых структур (мотивов, целей), что открывает перед ними потенциальные возможности для сознательной перестройки своего отношения к идеалу человека-гражданина. Идеал актуализируется, ему отводится определенное место в жизнедеятельности, вследствие чего у старшеклассников происходит процесс идентификации себя в прошлом, настоящем и будущем, т. е. устанавливается уровень субъективного контроля личности и появляется способность ощущать себя и оценивать относительно ситуации. Данный этап соответствует среднему (идентификационному) уровню сформированности гражданского самоопределения личности.

Этап экстериоризации предполагает принятие школьниками личностного смысла Отечества и гражданского общества как ценностей, «включение» идеала человека-гражданина в систему смысловых связей собственного жизненного мира, четкое обозначение его объективного места в своей жизнедеятельности. Этот этап соотносится с высоким (социально-личностным) уровнем гражданского самоопределения.

Необходимо отметить, что, несмотря на то, что каждый этап ориентирован на определенный уровень сформированности гражданского самоопределения, структурные компоненты личностного образования (гносеологический, личностно-смысловой и прогностический) формируются одновременно в ходе целостного педагогического процесса.

Для эффективной реализации процесса формирования гражданского самоопределения личности целесообразно моделировать *личностно-значимые педагогические ситуации гражданского диалога*. Они являются единицами аксиологической среды – образовательного и культурного пространства, создаваемого определенной

педагогической системой и ориентированного в нашем случае на формирование гражданина. В данной среде, как утверждает Л. П. Разбегаева, развивающаяся личность актуализирует ценностный потенциал гуманитарного знания. Усвоение предметной информации становится основой смыслотворчества школьников, а смыслотворческая деятельность, в свою очередь, ориентирует на построение ценностной картины мира личности. Само собой, каждый ученик находит свои смыслы. По выражению Ю. И. Афанасьева, «это есть человеческое лицо любого предметного знания, и открыто оно может быть только благодаря собственной и напряженной мыслительной работе» [3].

Целесообразно выделить следующие основные составляющие личностно-значимой педагогической ситуации гражданского диалога:

- ученик, обладающий потребностью в самоопределении, желанием применить свой опыт жизнедеятельности и стремящийся реализовать себя в гражданском обществе, осознающий себя субъектом своего времени и в силу этого воспринимающий личностно-значимую педагогическую ситуацию гражданского диалога в единстве ее личностного и общественного значения;

- учитель и субъект культуры, выступающие в роли «других» – носителей ценностных представлений своего времени и культуры. Согласно С. Л. Франку, «Я» и «Ты» взаимно конституируют друг друга и в отрыве один от другого являются неполными и неистинными, поэтому до встречи «Я» и «Ты» не существует никакого готового, «данного «Я», оно порождается, проявляется и формируется только в отношениях с «Ты» [7, с. 79]. Учитель является организатором личностно-значимой педагогической ситуации гражданского диалога, он инициирует активность учащихся по решению социальных проблем;

- фрагмент содержания социально-гуманитарных дисциплин (истории, обществознания, права), раскрывающий аспект социокультурной реальности – гражданского общества, отражающий сущность, социальную и личностную значимость ценностей «гражданское общество» и «Отечество»;

- система дидактических средств, обеспечивающих реализацию личностно-значимой педагогической ситуации гражданского диалога. К ним относятся средства продуктивного характера: эвристические задания, учебные дискуссии, ситуативно-ролевые игры и др.

Педагогическая ситуация гражданского диалога может включать как взаимодействие (общение) учителя и ученика, так и диалог между учениками, а также внутренний диалог самого ученика.

Рассмотрим подробнее содержание подобного диалога. Важным условием того, чтобы он состоялся, является взаимосвязь учебной деятельности с опытом жизнедеятельности ученика. Ученик сталкивается с событиями, происходящими в реальных социальных условиях, в результате он накапливает определенный социальный опыт, у него формируются определенные ценностно-коммуникативные нормы, умения и навыки. Диалог необходимо строить с учетом индивидуальных интересов, наклонностей и других специфических особенностей учащихся, окружающей обстановки, среды их обитания и окружения.

Личностно-значимая педагогическая ситуация гражданского диалога требует сотрудничества субъектов обучения. Диалог должен стать совместным способом поиска истины. Этот поиск не предполагает общего и единого для всех вывода. В диалоге происходит, так сказать, познание «познающего субъекта», его состояний, эмоций, чувств, отношений, ценностей, смыслов. Причем педагог не выступает здесь в качестве транслятора знаний, равно как и образцов поведения, отношений и т. д., а представляет собой, прежде всего, личность, интересную воспитанникам своим внутренним содержанием, увлекающим самовыражением, предоставляющую им право свободного выбора своей собственной позиции по отношению к обсуждаемой проблеме [4, с. 175].

Немаловажен внутренний диалог учащихся. Человек всегда способен находить оппонента в самом себе. Личность, как правило, погружена в диалог с самой собой, где участвуют многие смысловые и психологические установки, оказывающие фильтрующее влияние на поступающую из внешнего мира информацию. Личностное бытие человека раскрывается в диалогических формах контактов, так как в отношениях «Я» и «Ты» «человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть – не только для других, но и для себя самого» [1, с. 94].

Диалог – межсубъектное взаимодействие, когда субъекты не столько обмениваются информацией, сколько пытаются передать свое отношение к ней. Общение начинается с постановки пробле-

мы и признания разноплановости ее разрешения. В диалоге происходит «знакомство» и взаимодействие с иным смысловым миром – с другой личностью, появляется возможность максимально раскрыть себя, реализовать свой творческий потенциал, утвердиться во мнении других и в своем собственном [4].

Во время глубинного содержательного диалога с конкретным «другим» возникает большая вероятность изменения своего «Я», которая тем реальней, чем значительней этот «другой» для собеседника, а наличие происшедших изменений и их масштаб, по мнению Д. А. Леонтьева, может служить критерием этой значимости [2].

Реализацию личностно-значимой педагогической ситуации гражданского диалога обеспечивают дидактические средства продуктивного характера. Основу данных средств составляют эвристическая и поисковая деятельность, рефлексия и прогнозирование результата учебной деятельности.

Средства продуктивного характера способствуют «переходу от изученной закономерности к конкретному случаю в жизни, преобразованию информации для решения конкретной задачи». Эти средства реализуют «человеческие потенции». Потенции же учащегося проявляются в «неотчужденной» (продуктивной) активности – процессе рождения, создания чего-либо и сохранения устойчивой психологической связи с тем, что он создает, т. е. данная активность показывает, что он и его деятельность едины [8].

При помощи продуктивных средств совершенствуется мировоззрение старшеклассников: через привитие ценностей Отечества и гражданского общества у них формируются система знаний об идеале человека-гражданина, на ее основе вырабатывается универсальный императив прогнозирования и коррекции своей деятельности, происходит осознание и присвоение имени-характеристики «Я-гражданин». Дидактические средства продуктивного характера – это такие средства, которые предполагают

- самостоятельный поиск учащимися в текстах культуры знаний об идеале человека-гражданина, Отечестве и гражданском обществе как ценностях;
- преобразование школьниками полученных знаний;
- оценочные суждения о имеющихся у учащихся гражданских качествах;

• связь полученных знаний с реальными жизненными явлениями и проблемами, актуальными для учащихся.

Данные средства (эвристические задания, учебная дискуссия, ситуативно-ролевые игры и т. д.) универсальны для всех этапов воспитания гражданственности и самоопределения школьников как граждан. Они (средства) способствуют оформлению «продуктивной личности», которая, по выражению Э. Фромма, «оживляет все, чего бы она ни коснулась, ... реализует свои собственные способности и вселяет жизнь в других людей и в вещи» [8, с. 220].

Итак, формирование гражданского самоопределения личности старшеклассника есть процесс целенаправленного развития личности, в ходе которого создается, осознается и принимается идеал человека-гражданина. Обязательным условием этого процесса является встреча-пересечение ценностей в их объективном бытии и субъективного мира ценностных представлений личности [3]. Именно в этой точке соприкосновения двух миров и происходит осмысление и принятие ценностей Отечества и гражданского общества.

Литература

1. Дьяконов Г. В. Проблема общения и взаимодействия: диалогический подход // Соціальна психологія. 2004. № 3 (5). С. 82–97.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
3. Разбегаева А. П. Ценностные основания гуманитарного образования: моногр. Волгоград: Перемена, 2001. 289 с.
4. Разбегаева А. П., Мацкайлова О. А., Кириллов Д. В. Ценностно-коммуникативный подход как основа гуманитаризации современного образования: моногр. / А. П. Разбегаева, О. А. Мацкайлова, Д. В. Кириллов и др. М., 2010. 216 с.
5. Самоходкина Т. В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. 2007. № 4 (22). С. 85
6. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика // науч. ред. М. С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 272 с.

7. Франк С. Л. Смысл жизни // Вопросы философии. 1990. № 6. С. 69–131.
8. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. М.: АСТ, 2000. 448 с.

Referens

1. Deaconov G. V. // Sotsialna psihologiya. 2004. № 3. P. 82–97. (In Russian).
2. Leontiev D. A. Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the semantic reality. M.: Meaning, 2003. 487 p. (In Russian).
3. Razbegaeva L. P. Valuable foundation of liberal education. Volgograd: Change, 2001. 289 p. (In Russian).
4. Razbegaeva L. P., Matskaylova O. A., Kirillov D. V. Value-communicative approach as a basis humanization of modern education. M.: Pedagogika, 2010. 216 p. (In Russian).
5. Samokhodkin T. // Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. Jurisprudence. 2007. № 4 (22). P. 85–94. (In Russian).
6. Seryj A. V. System of personal meanings: structure, function, dynamics. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004. 272 p. (In Russian).
7. Frank S. L. The meaning of life // Problemy filosofii (Problems of Philosophy). 1990. № 6. P. 69–131. (In Russian).
8. Fromm E. The greatness and limitations of Freud's theories. M.: АСТ, 2000. 448 p. (Translated from English).

ЮБИЛЕЙ

К 75-ЛЕТИЮ ЭВАЛЬДА ФРИДРИХОВИЧА ЗЕЕРА

Эвальд Фридрихович Зеер – ведущий отечественный психолог, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Эвальд Фридрихович родился 21 августа 1938 г. в г. Энгельс Саратовской области. В 1964 г. окончил Нижнетагильский пединститут, с 1964 по 1967 г. преподавал в этом же вузе. В 1967–1970 гг. учился в аспирантуре Академии психологических наук СССР (Москва). В 1970 г. защитил кандидатскую, а в 1989 г. – докторскую диссертацию. С 1982 г. работает в Российском государственном профессионально-педагогическом университете.

На научно-профессиональное становление Эвальда Фридриховича большое влияние оказали академик РАО Е. А. Климов, доктора психологических наук Т. В. Кудрявцев, Л. А. Ретуш.

Эвальд Фридрихович – основатель единственной в России научной школы, исследующей целостный и непрерывный процесс развития личности в профессионально-образовательном пространстве в единстве его психологических и педагогических составляющих. Проблематика его изысканий – психология профессионального становления личности: периодизация формирования личности специалиста, профессионально обусловленные деструкции, психотехнологии социально-профессиональных достижений.

С 1995 г. ученый занят изучением функционирования профессионального образования. Под его руководством были разработаны психолого-педагогические основы профессионально-педагогического образования: создана модель деятельности и личности инженера-педагога, спроектирована эффективная парадигма личностно-развивающего образования, а также сформировано научно-методическое обеспечение профессионально-образовательного процесса. Данные разработки, безусловно, оказали большое влия-

ние на развитие профессионально-педагогического образования в стране. Их прикладные аспекты стали основой научно-психологического обеспечения подготовки ремесленников-предпринимателей в рамках Международного Российско-Германского проекта «Возрождение ремесленничества России».

Э. Ф. Зеер впервые в стране организовал обучение практических психологов для системы базового профессионального образования – квалифицированных специалистов, владеющих уникальными современными технологиями по отбору и оценке персонала на основе компетентностного подхода.

Результаты трудов Э. Ф. Зеера обобщены в монографиях «Профессиональное становление личности инженера-педагога» (Свердловск, 1988); «Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста» (Екатеринбург, 1999); «Психология личностно ориентированного профессионального образования» (Екатеринбург, 2000); «Профессионально-образовательное пространство личности» (Екатеринбург, 2002); «Личностно-развивающее профессиональное образование» (Екатеринбург, 2006); «Профессионально-личностный потенциал субъектов предпринимательской деятельности» (Екатеринбург, 2009); «Теоретико-методологические основания профессионально-образовательного пространства человека» (Екатеринбург, 2010); «Иновации в подготовке ремесленников-предпринимателей» (Екатеринбург, 2011); «Психология профессионального развития: методология, теория, практика» (Екатеринбург, 2011); «Институциональное обеспечение внедрения инноваций в образовательную практику» (Екатеринбург, 2012) и др., а также в учебных пособиях «Психология профессий» (Москва, 2001); «Психология профессионального образования» (Москва, 2003); «Основы профориентологии» (Москва, 2005); «Психология профессиональных деструкций» (Москва, 2005); «Психология профессионального развития» (Москва, 2006), «Психология профессионального образования» (Москва, 2009); «Психология профессионального консультирования» (Екатеринбург, 2009); «Личностно ориентированное профессиональное образование» (Москва, 2010); «Психология взрослости» (Воронеж, 2011); «Дидактические конструкты психологии профессионального образования» (Екатеринбург, 2012). Всего вышло в свет более 300 публикаций, в том числе 16 монографий, 22 учеб-

ных пособия, 28 научно-методических пособий и 37 статей, напечатанных в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Под руководством Э. Ф. Зеера защищено 5 докторских и 50 кандидатских диссертаций.

О признании заслуг ученого свидетельствуют его многочисленные награды: почетные знаки «Отличник народного просвещения» (1975) и «Отличник профтехобразования СССР» (1985); «Медаль К. Д. Ушинского (1995); звание «Заслуженный деятель науки РФ» (1996); премия Правительства РФ в области образования (2007); бесчисленные почетные грамоты за достижения в области педагогической и психологической науки. В 2010 г. Э. Ф. Зеер был награжден государственным Орденом почета Российской Федерации.

В текущем 2013 г. в рейтинге «100 самых цитируемых педагогов России» Эвальд Фридрихович занял 10-е место.

Научные исследования Э. Ф. Зеера хорошо известны не только в России, но и за рубежом. Европейским педагогическим обществом ему была присуждена Международная премия «За интеграцию систем образования Европы» (1993).

Эвальд Фридрихович Зеер – крупный научный деятель, смело выдвигающий и реализующий масштабные идеи. Но он не только исследователь, но и организатор, а главное – инициатор многих научных проектов, объединяющих представителей других научных школ и направлений. Его творческая активность и продуктивность удивительны, а социальная ответственность, профессиональная честность и настойчивость в достижении поставленных целей являются образцом профессионального поведения ученого.

Выражаем свое уважение и искреннее восхищение Вами, дорогой Эвальд Фридрихович. Желаем здоровья и творческого долголетия!

Коллеги и друзья.

АВТОРЫ НОМЕРА

Асмолов Александр Григорьевич – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, директор Федерального института развития образования Министерства образования и науки Российской Федерации, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва. E-mail: asmolov.a@firo.ru

Голубева Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: n.v.golubeva72@mail.ru

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: kafedrappr@mail.ru

Ковешникова Ольга Тимофеевна – соискатель кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград. E-mail: koveshnja@mail.ru

Козьмина Елена Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Уральского федерального университета, Екатеринбург. E-mail: klen063@gmail.com

Куканова Елена Вениаминовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии Российского государственного университета туризма и сервиса, Москва. E-mail: elana-korolev@mail.ru

Летова Линара Васильевна – начальник сектора информационно-методической поддержки Центра информационных технологий Омского государственного технического университета, Омск. E-mail: LetovaLLV@mail.ru

Мелихова Анастасия Андреевна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: a.melikhova@inbox.ru

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образова-

ния Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург. E-mail: charaev-N-K@yandex.ru

Чошанов Мурат Аширович – доктор педагогических наук, профессор кафедры математических наук и подготовки учителей Техасского университета, Эль Пасо (США). E-mail: mouratt@utep.edu

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука» является научным периодическим печатным изданием, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом не менее 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен, библиографических описаний и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.edscience.ru

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука»
в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь
для оформления подписки в Ваше почтовое
отделение

Подписной индекс
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ									
		АБОНЕМЕНТ на	газету журнал								
			20462								
«Образование и наука»											
		(наименование издания)	Количество комплектов								
на 200__ год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда		(почтовый индекс)		(адрес)							
Кому		(фамилия, инициалы)		Тел. b/d							
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА									
		на	газету журнал								
			20462								
ПВ	ме-сто	ли-тер									
«Образование и наука»											
(наименование издания)											
Стои-мость	подписки		Кол-во комплектов								
	переадресовки										
на 200__ год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда		(почтовый индекс)		(адрес)							
Кому		(фамилия, инициалы)		Тел.							

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал представляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается *аннотация* (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, *аннотация* и *ключевые слова* на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом в той программе, в которой выполнена графика.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.

5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.edscience.ru**.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований № 8 (107), 2013

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

В 2012 году журнал прошел перерегистрацию в Управлении Федеральной
службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций по Свердловской области

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012 года

Учредитель: ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»

Адрес издателя и редакции:

620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@edscience.ru
Сайт издания www.edscience.ru

Журнал издается при поддержке ФГАУ «Федеральный институт
развития образования» Министерства образования и науки РФ

Подписано в печать 24.10.2013. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Выход в свет 30.10.2013

Цена свободная