

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 2 (20)
2017

№ 2 (20) 2017

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук, доц.

Редакционная группа

Корректоры: Зуйкова А. Ю.,
Туйгильдина Е. И.
Переводчик: Дьяконова О. О.
Компьютерная верстка:
Бадгуддинова В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия
со дня рождения В. И. Ленина, д. 4.
Тел.: +7 84-22-44-16-98; pedpoisk@mail.ru

Подписано в печать 27.06.2017.

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 15,2

Тираж 500 экз.

Заказ №377

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, Россия.

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Мудрик Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФГАУ «Федеральный институт развития образования», академик Академии педагогических и социальных наук, г. Москва, Россия.

Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), главный редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum», координатор программы российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Девяткина Тамара Владимировна, кандидат экономических наук, заслуженный учитель РФ, ректор ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», председатель редакционной коллегии журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАЕ, профессор кафедры социальной работы и педагогики, советник при ректорате по стратегическому развитию ФГАУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевская Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ среднего подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

Мальцева А. П. (Россия, г. Ульяновск) Слово главного редактора	8
--	---

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Любимов Л. Л. (Россия, г. Москва) Школа и учитель: какими они должны быть сегодня и завтра	11
Кушнир А. М. (Россия, г. Москва) Задача реформирования российского образования: от логики «учебных достижений» к логике «человеческого капитала».	22
Лобок А. М. (Россия, г. Екатеринбург) Вероятностная педагогика диалога: теория и практика	30
Тихонов А. А., Тихонова А. А. (Россия, г. Ульяновск) Основные прототипы когнитивных матриц в познании и образовании	40
Бим-Бад Б. М. (Россия, г. Москва) Воспитание перед «вызовами» и «искушениями» современного мира.	50
Асмолов А. Г. (Россия, г. Москва) Гонки за будущим: «... и вот наступило потом».	60

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Полихронов Д. П., Иванова Н. (Болгария, г. София) Уровень сформированности языковых компетенций: элементарная грамотность в первом классе.	67
Лукьянова М. И., Михайлова М. А. (Россия, г. Ульяновск) Поликультурная компетентность учащихся как значимый личностный результат гимназического образования	77
Бакирова К. Ш. (Казахстан, г. Алматы) Формирование экологической культуры студентов педагогического вуза	87
Кривцова Н. С. (Россия, г. Ульяновск) Экспериментальные основы педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников	94

АНАЛИЗ ПРАКТИК

Михайленко О. И. (Россия, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик) Психолого-акмеологическое сопровождение педагогической деятельности в системе университетского образования	102
Зарубина В. В., Данилов С. В., Шустова Л. П. (Россия, г. Ульяновск) Мониторинговое исследование удовлетворённости качеством образовательной деятельности в системе повышения квалификации педагогов	112
Дурнева Т. В. (Россия, г. Ульяновск) Роль и формы совместной работы педагогов и родителей в формировании духовно - нравственной культуры младших школьников.	120

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Русаков А. С. (Россия, г. Санкт-Петербург) «Понимающий взгляд, освященный надеждой»: эссе по философии истории	128
Бурдин Е. А., Рыбакова А. В. (Россия, г. Ульяновск) Православные памятники Ульяновского левобережья: Ильинская церковь села Кайбелы	140

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Макаров Д. В. (Россия, г. Ульяновск) Постреволюционная повседневность и Царство Небесное в рассказах Е.И. Замятина 1918-1922 годов	146
Мельникова Д. В. (Россия, республика Татарстан, Буинский район, с.Новый Студенец), Скворцова С. В. (Россия, г. Ульяновск) Мотив травмы в романе С. Фолкса (S. Faulks) «Пение птиц» («Birdsong»).	152

РЕЦЕНЗИИ

Матлин М. Г. (Россия, г. Ульяновск) «Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики». Сборник материалов научной конференции / Сост. М.В. Ахметова, Н.В. Петров	161
Мальцева А. П. (Россия, г. Ульяновск) Нескучная школа: Размышления о частной школе, неблагоприятной окружающей среде, современном ребенке и профессии учителя в книге Рустама Курбатова «Щепки директора школы»	169
Сведения об авторах	179

CONTENTS

Maltseva A. P. (Russia, Ulyanovsk) Opening word of editor in chief.	8
---	---

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND TRAINING

Lubimov L.L. (Russia, Moscow) School and teacher: today and tomorrow	11
--	----

Kushnir A.M. (Russia, Moscow) The task of reforming Russian education: from the logic of «educational achievements» to the logic of «human capital»	22
---	----

Lobok A.M. (Russia, Ekaterinburg) Probabilistic Pedagogy of a dialogue: theory and practice	30
---	----

Tikhonov A.A., Tikhonov A.A. (Russia, Ulyanovsk) Basic prototypes of cognitive matrices in knowledge and education	40
--	----

Bim-Bad B.M. (Russia, Moscow) Education facing the «challenges» and «temptations» of the modern world	50
---	----

Asmolov A.G. (Russia, Moscow) Races for the future: «... and here comes later»	60
--	----

EMPIRICAL STUDIES

Polihronov D., Ivanova N. (Bulgaria, Sofia) Level of language competences formation: developing primary literacy in the first grade	67
---	----

Lukianova M.I., Mikhailova M.A. (Russia, Ulyanovsk) Polycultural competence of students as a significant personal result of gymnasium education	77
---	----

Bakirova K.Sh. (Kazakhstan, Almaty) Forming ecological culture of students in a pedagogical university	87
--	----

Krivtcova N.S. (Russia, Ulyanovsk) Experimental foundations of pedagogical support while forming a positive image of the profession among high school students	94
--	----

ANALYSIS OF PRACTICES

Mikhailenko O.I. (Russia, Kabardino-Balkaria, Nalchik) Psychological and acmeological support of educational activities in the University educational system	102
--	-----

Zarubina V.V., Danilov S.V., Shustova L.P. (Russia, Ulyanovsk) Monitoring research of satisfaction with the quality of educational activities in the system of pedagogical advanced training	112
--	-----

Durneva T.V. (Russia, Ulyanovsk) The role and forms of joint work of teachers and parents while forming the spiritual and moral culture of junior schoolchildren	120
--	-----

HISTORICAL STUDIES

Rysakov A.S. (Russia, Saint Petersburg) «Understanding sight, illuminated by hope»: an essay on the Philosophy of history	128
---	-----

Burdin E.A., Rybakova A.V. (Russia, Ulyanovsk) Orthodox monuments of the Ulyanovsk left bank region: Ilyinskaya church of the village of Kaibely	140
--	-----

PHILOLOGICAL STUDIES

Makarov D.V. (Russia, Ulyanovsk) Post-revolutionary everyday life and the realm of heaven in the short stories by E.I. Zamyatin (1918-1922)	146
---	-----

Melnikova D.V. (Russia, Tatarstan, Buinsk region, village Novyi Studenets), Skvortcova S.V. (Russia, Ulyanovsk) The motif of trauma in the novel by S. Faulks «Birdsong»	152
--	-----

REVIEW

Matlin M.G. (Russia, Ulyanovsk) «The situation in post-folklore: Urban texts and practices»/ M.V. Akhmetova, N.V. Petrov / Review of the collection of scientific conference materials	161
---	-----

Maltseva A.P. (Russia, Ulyanovsk) Not boring school: Reflections on private school adverse environment, a modern child and the teaching profession in the book of Rustam Kurbatov «Slivers of the headmaster» (review)	169
--	-----

Author credentials	179
-------------------------------------	-----

УДК 82.84, 37.01
ББК 74.03

Слово главного редактора

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Обращается внимание читателя на наиболее важные статьи номера. Предпринята попытка систематизации моделей современного образования на основе трактовки их авторами «человеческой природы» и готовности ее сохранить.
Ключевые слова: научный журнал, «Поволжский педагогический поиск», содержание номера, модель современного образования, природа человека, человеческий капитал, всестороннее развитие личности.

The word of the editor-in-chief

Maltseva Angela Petrovna,

Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Editor-in-chief, scientific journal «Volga region pedagogical search», Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The author draws the reader's attention to the most important articles of the volume. The author makes an attempt of systematizing the models of modern education provided by the authors dealing with the concepts of «human nature» and willingness to save it.

Keywords: scientific journal, «Volga region pedagogical search», contents, model of modern education, human nature, human capital, comprehensive development of personality.

В очередной номер журнала «Поволжский педагогический поиск», который Вы, наш уважаемый читатель, держите в руках, или читаете, смотря на монитор своего компьютера, включены статьи, авторы которых понимают феномен образования, определяют его сущность, структуру, стоящие перед ним задачи, по-разному. В этом нет ничего удивительного: мы живем в сложно устроенном современном обществе, в переходном политическом режиме, в эпоху всеобщей глобализации и кризиса классических идеологий. И все же возникает некоторое беспокойство из-за того, что наиболее аргументированные, яркие и ясно выраженные авторские позиции расходятся по ряду очень принципиальных моментов. Представляется, что пункт, в котором начинаются расхождения, это момент определения тем или иным автором понятия «человек». Я думаю, что рассуждающим о будущем школы и педагогического образования не

удастся уклониться от вопроса о «человеческой природе» или «сущности человека», ведь невозможно разработать полноценную модель образования, эффективно провести его реформирование, наметить стратегический курс его развития до, допустим, 2050 года, если не определиться с тем, что мы вкладываем в понятие человека, *образовывать* которого мы беремся. Во что, или в кого будет *образовываться* это живое существо, наполненное страхами, надеждами и противоречащими один другому мифами? Кого мы себе *воображаем*, вознамериваясь передавать знания, ценности и навыки?

Уже сейчас просматриваются очертания двух групп или даже «лагерей», представители которых по-разному представляют себе, каким должен быть выпускник школы, скажем, 2028 года (первоклассник 2017-го) и, соответственно, тот учитель, который к этому ученику в школу придет. Высока вероятность того, что эти отличия порождены несовпадением пониманий именно природы человека.

Так, представители первого «лагеря», назовем их условно «технократическими оптимистами», бодро перечисляют, что должен уметь человек, окончивший школу, чтобы суметь купить, например, все те чудесные лекарства, услуги и программы, которые позволяют войти в будущее достаточно молодым, чтобы «успеть вступить в ряды бессмертных или, точнее, бесконечно долго живущих людей» (как обещают знаменитый инженер и футуролог Рэймонд Курцвейл и доктор медицины Терри Гроссман в книге «Transcend: девять шагов на пути к вечной жизни» [Курцвейл, Гроссман 2016] или основатель и бессменный президент Всемирного экономического форума в Давосе Клаус Шваб в работе «Четвертая промышленная революция» [Шваб 2016]). Счастливые белозубые люди с сосудами, чистыми, как у младенца (благодаря работе нано-роботов, величиной с молекулу), они будут обучены наращивать свой человеческий капитал и продавать его по наиболее выгодной цене в тех точках земного шара, где на их способности и навыки будет объявлена наибольшая цена. Поэтому они ничего не должны знать прочно и основательно, а только уметь быстро переучиваться. Для чего им понадобится, прежде всего, знать иностранные языки, а лучше – научиться выучивать каждый новый иностранный язык в короткий срок. Из всех нравственных ориентиров им пригодится только одно правило: «Принципы и убеждения – это то, что мешает быть гибким». Им предстоит много, тяжело и постоянно работать, чтобы быть богатыми, успешными и, значит, счастливыми. А счастливыми нужно быть, чтобы не заболеть и не перестать много работать, чтобы быть богатыми, успешными и счастливыми... «Технократическим оптимистам» кажется, что они дают исчерпывающий ответ на вопрос о смысле бесконечно долгой жизни киборгов, существ, в которые, как предсказывают ученые, в скором времени трансформируется homo sapiens, когда победит болезнь и научится не печалиться по поводу преобразованной и модифицированной природы – собственной и окружающей (см. блестящую монографию профессора исторического факультета Еврейского университета в Иерусалиме, автора международного бестселлера «Sapiens. Краткая история человечества», содержащую обеспокоенность по поводу судьбы человека в таком отнюдь не вымышленном и довольно близком будущем: [Харари 2016]).

Представители второго «лагеря», назовем их «гармоничными идеалистами», не спешат отказываться от идеи «всесторонне развитой личности», опасаются забыть об устремленности «подлинного человека» к «цели всех целей» и не решаются покончить с парадоксом моральной оценки, гласящей: «Те, кто мог бы вершить моральный суд (заниматься моральным учительством, моральным осуждением и восхвалением), не будут этого делать; тем же, кто хотел бы вершить моральный суд, нельзя этого доверять».

Им дороги великие гуманистические проекты прошлых веков, не смотря на резкое снижение спроса на не практичные смыслы.

Есть, конечно, и те, кто обдумывает возможность сочетания этих двух прочтений образования в эпоху только лишь нарастающей экономической, политической и культурной глобализации.

Надеемся, что знакомство читателя с работами Льва Львовича Любимова, Алексея Михайловича Кушнера, Александра Михайловича Лобка, Бориса Михайловича Бим-Бада, специально написанными для нашего журнала и размещенными в рубрике «Философия образования и воспитания», позволит ему выработать собственную или укрепиться в уже имеющейся точке зрения на природу человека, сущность образования и содержание целей, которые должны преследовать его «работники».

Отличительной особенностью данного номера является сильная «эмпирическая» рубрика. Не может не восхищать тот уровень, который демонстрирует, например, аспирант кафедры дидактики Софийского университета им. Св. Климента Охридского, проведший блестящее исследование и четко доложивший о его результатах на велико-лепном английском. Уверена, что именно таких аспирантов хотят видеть в аудиториях российских университетов «технократические оптимисты».

Присланное нам блестящее эссе Андрея Сергеевича Русакова, – «Белинского нашего времени», – как о нем говорят, украсило рубрику «Исторические исследования». Удивительное умение автора сочетать обычно не «соседствующие» особенности – сложность мысли и ясность ее изложения, широту и основательность познаний, легкость пера и ответственность позиции, превращает встречу с каждой его работой в событие.

Стоит обратить внимание и на рецензии, посвященные действительно интересным статьям сборника участников конференции по фольклористике и довольно любопытным наблюдениям директора современной частной школы.

Я приглашаю наших читателей становиться авторами научного журнала «Поволжский педагогический поиск», подключаться к дискуссиям, докладывать о проведенных исследованиях, формулировать экспертные мнения, рецензировать интересные новые книги по педагогике, истории и филологии (а также по социологии, экономике, культурологии, политологии, если в них обсуждаются проблемы, от решения которых зависит развитие образования в России). Современный авторитетный педагогический журнал может быть создан только совместными усилиями творческой интеллигенции всего мира. А нужда в таких журналах велика. Вот, что написал мне в официальном письме от 22 июня 2017 года Николаус Граф Фитцум, курирующий Ульяновскую область в посольстве ФРГ в РФ: «Я разделяю Ваше мнение о том, что такие журналы, как Ваш, способны внести вклад в развитие страны в области, имеющей для будущего России решающее значение – в педагогике».

Источники и литература:

1. Курцвейл Р., Гроссман Т. Transcend. Девять шагов на пути к вечной жизни. М.: Эксмо, 2016. 344 с.
2. Харари Ю. Н. Sapiens. Краткая история человечества. М.: Синдбад, 2016. 520 с.
3. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016. 208 с.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37

ББК 74, 74р

Школа и учитель: какими они должны быть сегодня и завтра

Любимов Лев Львович,

доктор экономических наук, профессор, заместитель научного руководителя национального исследовательского университета Высшая Школа Экономики, г. Москва, Россия.

Аннотация. В статье под углом зрения необходимой реформы образования рассматриваются два взаимосвязанных процесса – обучение детей в школе и подготовка учителей в педагогических университетах. Дана подробная сравнительная характеристика двух противопоставляемых автором моделей обучения в школе и педагогическом вузе – трансляционной и аутентичной. Сформулированы конкретные предложения по содержанию и организации учебных процессов в современной школе и педагогическом вузе.

Ключевые слова: учитель XXI века, школа XXI века, дидактическая модель образования, трансляционная модель образования, знаниевая модель образования, аутентичная модель образования, источник знания, самообучающийся ребёнок, диалогическая педагогика, человеческий капитал, когнитивные компетенции, деятельностная педагогика, переживание, рефлексия, партиципация, реципрокное обучение, intersubjectivity.

School and teacher: today and tomorrow

Lubimov Lev Lvovich,

Doctor of Economical Sciences, professor, deputy head of National research university High School of Economics, Moscow, Russia.

Annotation. From the perspective of the necessary reform of education, the article considers two interrelated processes: the education of children in school and the training of teachers in pedagogical universities. There is given a detailed comparative description of the two models of teaching (translational and authentic) at school and in the pedagogical university, which are opposed by the author. Specific proposals on the content and organization of educational processes in a modern school and a pedagogical university are formulated.

Keywords: teacher of the XXI century, school of the XXIst century, didactic model of education, translational model of education, knowledge model of education, authentic model of education, source of knowledge, self-educating child, dialogic pedagogy, human capital, cognitive competence, activity pedagogy, experience, reflection, participation, reciprocal training, intersubjectivity.

Каким должен быть учитель сегодня и завтра? Ответ на этот вопрос зависит от ответа на другой вопрос: «Какой должна быть школа сегодня и завтра?»

Школа сегодня и завтра. Наша сегодняшняя массовая школа: три ряда парт, учитель транслирует вслух текст учебника – ученик слушает; учитель приказывает – ученик выполняет; ученик читает дома этот же текст учебника; на уроке учитель спрашивает по тексту учебника – тот же самый текст предъявляется всем в третий раз. Учитель – «собственник»: это его класс, его ученики и его оценки (всегда верные, ибо ему виднее), он не терпит посторонних людей на уроке и независимые (от него) оценки. Он не может устранить ненавистное ЕГЭ (ОГЭ), но он может натаскивать ребёнка на ЕГЭ (ОГЭ), т.е. натаскивать на «свою» оценку. На уроке учитель говорит, ученик молчит. Ученик, конечно, может сказать (спросить), но только, если ему разрешит или прикажет учитель. Диалога нет, дискурса нет. Учитель – субъект, ученик – объект. Учебный контент учителя – учебник. Учебный контент сильного ученика – интернет. Для среднестатистического учителя сегодняшней массовой школы фиксированный контент (единый учебник), фиксированная программа – вождельные условия деятельности (и предел возможностей).

Такая модель в мировой науке об образовании давно получила название **дидактической модели** [Kalantzis, Cole 2012: 40]. У нас её называют трансляционной, знаниевой или классно-предметно-урочной. Это модель конца XIX-го века, когда в христианском мире (в России в том числе) возникла массовая школа. Она и ныне широко распространена в России, хотя на рубеже 80-х – 90-х годов прошлого века и появилось несколько тысяч лицеев и гимназий, креативные руководители которых захотели и сумели перейти к иной модели обучения, доминирующей ныне в Европе, Северной Америке и на Востоке (Сингапур, Китай, Южная Корея и др.), называемой в ряде работ **аутентичной (подлинной) моделью** [Newnann, Wehlage 1993; Newnann, Marks 1996].

Уже в начале XX-го века о том, что ученик должен играть более активную роль в процессе обучения, начали говорить многие. Самые известные из них были Мария Монтессори (развивающее обучение для детей с ОВР) и особенно Джон Дьюи (школа-лаборатория при Чикагском университете). Технологии Монтессори сразу получили распространение, их улучшенные версии и поныне широко применяются, в том числе в России [Montessori 1972] [Montessori 1996]. Дьюи убрал три ряда парт, поставил столы на 5-6 учеников, вооружил каждый стол необходимыми пособиями (по физике, химии, географии), сделав основной акцент на практике, активной деятельности ученика (см.: [Дьюи 1921, 1922, 1997, 2000, 2007]). Дьюи стал автором технологии групповой проектной работы. Его опыт стали описывать как подлинное (аутентичное) обучение [Коженикова 2013]. Но массовое распространение этого опыта требовало ресурсов, которых долго не могли найти из-за двух мировых войн и Великой Депрессии. Да и тогдашнюю экономику с её техническим образцом – конвейером Форда – дидактическая модель вполне устраивала.

Однако завершение послевоенного восстановления проходило уже в другом экономико-технологическом контексте. Компьютеризация производственных процессов, космос, реактивная авиация и т.д. требовали совсем другого работника. Школа получила заказ именно на такого работника, и тогда вспомнили развивающие технологии Монтессори, проектные опыты Дьюи, но нужна была новая единая парадигма. Она пришла на Запад из СССР. В 1962 году была переведена знаменитая работа Л. С. Выготского «Мышление и речь» [Выготский 1934], а за ней и все остальные; а затем западный читатель познакомился с трудами А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и др. **В то время как наши**

учителя эти работы не знали, в школах западных стран они стали руководством к глубоким, но постепенным реформам.

Идеи культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, деятельности школы А. Н. Леонтьева и других советских учёных-педагогических психологов (см.: [Леонтьев 2003] [Лурия 2003] [Наследие Лурии... 2012] [Выготский, Лурия 1993]) шаг за шагом воплощались в жизнь на Западе, работая на создание там новой школы. Главные отличительные черты аутентичной школы:

1. Три ряда парт были заменены столами, что создавало условия радикального изменения технологий обучения; стол «открыл» диалог учеников и учителя, сжал монологи учителя.

2. Возникла тенденция наделять ученика субъектностью, школа стала «ученико-центричной», школьника включили в учебные эксперименты, в решение проблем, ему всё чаще предоставляли право выбора части контента и т.д. На Западе эту тенденцию называют интерсубъектностью (набор методов выстраивания отношений «учитель – ученик», в которых ребенок выражает свои потребности, интересы, мотивы, драйвы).

3. В отличие от атмосферы социокультурной изоморфности в дидактической модели, новая школа серьёзно учитывает индивидуальные особенности детей, связанные с социальными условиями жизни их семей и характеристиками локальной среды, с расовыми, этническими, гендерными и другими спецификациями.

4. Аутентичная школа предпочитает открытый контент и открытые программы (включая открытость БУПов); монополия учебников как источников знаний постоянно ослабляется, появляются интегрированные (межпредметные) темы, учитель получает все расширяющееся право на собственное видение предметных программ и тем.

5. Персонал аутентичной школы обладает глубокими знаниями по возрастной психологии и психологии развития, хорошо разбирается в стадиях когнитивного, социального, коммуникативного развития детей, знаком с идеями зон ближайшего развития, социальных ситуаций развития.

6. Если в дидактической модели целью воспитания было формирование послушного, социально пассивного человека, то в аутентичной прививаются ценности культуры гражданского активизма, развиваются способности к командной работе; важнейшей задачей школы становится формирование личности обучающегося.

Следует отметить, что и на Западе, и на Востоке в наши дни появляется всё больше школ, в которых проявляются черты школы XXI-го века, школы новой модели. Что лежит в основе этой тенденции?

Смена источников учебного знания. Исходя из источников учебного знания, мы можем выделить **три эпохи в истории выработки знания** и приобщения к нему. Первая, ярко проявившаяся в жизни и деятельности Сократа и Платона, – эпоха, когда источником знания был человек/учитель. Технологией выработки знания и обучения ему служил диалог. Вслед за Сократом, который считал, что разум изначально обладает понятиями всех вещей и явлений, и поэтому нужно лишь помочь «припомнить» их, идеалист Платон полагал, что находящиеся в памяти Мирового Ума идеи всех вещей постигаются или припоминаются философами в некоем сверхумном экстазе. Происходит это в ходе диалога и через диалог. Именно поэтому Платон опасался распространения книг, полагая, что они устранят или ослабят диалог и, следовательно, сократовскую **диалогическую педагогику**.¹

Но спустя почти 2000 лет это случилось: Гутенберг открыл вторую эпоху развития **источников знания** и дал нам книгу, включая учебник. (Отметим при этом, что даже в 1. Matusov E. Journey into Dialogic Pedagogy. New York: Nova Science Publishers, 2009.

эпоху массовой школы, домашняя библиотека была относительной редкостью.) А диалог исчез, замененный монологом учителя. Вместе с диалогом переместилась на задний план и наиболее эффективная технология развития интеллекта, приобретения когнитивных компетенций. В итоге ученик номинально остался с двумя источниками знаний – Учителем и Учебником, а реально с одним – с Учебником, ибо «монологи» массового учителя были воспроизведением последнего.

Но в XXI веке, в третью эпоху развития источников знания, появился абсолютно доступный в любой момент и содержащий всё, что нужно для обучения в школе (и не только) Интернет (плюс on-line технологии, интерактивные средства, СМИ). Это немедленно и кардинально изменило роль и значимость двух первых источников знания – Учителя и Учебника.

Однако, Интернет стал не единственным вызовом для школ. Еще в 50-е годы в работах крупных экономистов (К. Эрроу, Т. Шульц, Г. Беккер) возник термин «человеческий капитал» [Эрроу 2004; Arrow 1962; Becker 1962; Schultz 1971; Schultz 1972]. Он стал основой для создания показателей международных сравнений человеческого капитала в разных странах. Среднее число лет, затраченных на образование человека, доля посещающих школу в молодёжном сегменте – эти показатели коррелировали с темпами экономического роста и развития. К концу XX-го века эта связь, правда, исчезла, но **незыблемым осталось понимание того, что именно человеческий капитал является главным ресурсом роста и развития.** Вскоре был найден новый измеритель этого ресурса – когнитивные, познавательные компетенции (cognitive skills), которые наиболее явно проявляются в национальных результатах обучения школьников математике, естественным наукам и «чтению» (фактически герменевтическим компетенциям, семиотике). А измеряются эти результаты в трёх главных международных мониторингах качества школьного образования – TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), PISA (The Programme for International Student Assessment).

Указанные предметы были выбраны потому, что при их изучении наиболее эффективно формируются когнитивные компетенции. Два из них (математика и «чтение») – это языки. При этом «чтение» – это, прежде всего, работа с текстами. Увы, международные мониторинги не измеряют уровень знаний английского языка. Хотя, если бы измеряли, то можно представить, на каком месте оказалась бы наша школа. Но практически во всех странах население серьезно владеет английским языком. Это в высшей степени важно, ибо английский – язык общения учёных, политиков, бизнеса, работников ТНК и МНК, туристов. Это язык тех, кому нужны современные знания. Можно сказать, что, если математика – язык познания нашего мира, то английский – язык доступа к знаниям человечества.

Итак, с чем сталкивается современная школа? Что она должна дать человеку? Что с ним должно остаться на всю жизнь? Попробуем перечислить: (1) личность (см., например: [Цзинь Ли 2015], [Леонтьев 2003], [Ушаков 2011] – патриотичная, добродетельная, самодетерминированная, добрососедская, эмпатичная и, следуя русской национальной традиции, «всечеловечная», с гражданским самосознанием; обладающая навыками бесконфликтной командной работы; с высокой адаптивностью к изменениям среды и новым вызовам; способная к лидерству и инициативности; способная к самопознанию; (2) когнитивные компетенции (интеллект), то есть способность к навигации в Интернете, умение быстро найти нужную информацию, проанализировать, отобрать,

сгруппировать нужные знаниевые единицы, синтезируя их с единицами из долгосрочной памяти и информацией, полученной от партнеров, способность выдвинуть гипотезу, построить модель, решить проблему, способность к текстоосмыслению и текстогенерации и т.д.; (3) креативность и критическое мышление; (4) предметные знания в объеме БУПа основной школы; (5) углублённые предметные знания и/или умения по личному выбору; (6) высокий уровень владения английским языком (fluent english).

Когнитивные компетенции (интеллект) формируются, прежде всего, в насыщенной языковой среде. Реформа школьного образования Александра II основывалась на развитии речевых компетенций. Семь языков (три европейских, два древних, математика и русский) стали драйвером российского образования; причём не только школьного. Реализация реформы, первые кагорты выпущенных гимназистов, «реалистов» и др. – это 70-е годы XIX-го века. Вряд ли в связи с этим случаен одновременный с первыми итогами реформы взрыв российских научных исследований, появление целых созвездий учёных мирового класса как в фундаментальных науках, так и несколько позднее – в прикладных, в инженерных работах.

В целом в мировой науке к концу XIX-го века сложилось разностороннее представление о языке. Значительный вклад в исследование феномена языка внесли сначала В. фон Гумбольдт, затем структурные лингвисты (включая наших Р. О. Якобсона, Н. С. Трубецкого, Ю. М. Лотмана и др.) и, наконец, Л. С. Выготский, переложивший смыслы языкознания в педагогику и психологию мышления и речи. В работах Выготского и его последователей единицей мышления было названо *значение*, генерация мысли понята как процесс *означивания*, а единицей развития психических функций было предложено *переживание* [Выготский 1934, 1993, 2005]. Но позднее его ученик – А. М. Леонтьев внёс поправку: не переживание, а деятельностное переживание.

Современные зарубежные работы в области научения (где «learning» понимается как постоянное изменение себя в результате *переживания* собственного *деятельностного опыта*) акцентируют особую важность обучения: – **чтению** (как устойчивому коммуникативному и когнитивному поведению по извлечению смыслов из текстов) [Fox, Alexander 2011]; – **письму, текстогенерации** (как когнитивному процессу, наделяющему ребенка способностью коммуницировать его идеи, эффективно означивать их) [Nustrand 2006]; – **второму языку**, прежде всего английскому как важнейшему средству доступа к информации о политике, экономике, науке, культуре, литературе и т.д.; – **математике** (как средству получения объективной репрезентации внешней реальности [Erluanger 1973]), при этом особо подчёркивается важность научения математическому синтаксису и решению «открытых задач», развивающих креативное мышление.

Что из этого присутствует в нашей школе? Обучение чтению не ведет к смыслопониманию (о чём говорят и результаты мониторинга PISA). Обучение генерации собственных текстов (одно из наиболее важных условий формирования у ребёнка понятийно-абстрактного, операционального мышления) заменяется сначала на «графию», а потом на редкие задания по сочинительству, хотя верным было бы правило: «Ни дня без страницы!». Второй язык не обеспечен временным ресурсом, и его изучение неэффективно. Обучение математике сводится к освоению алгоритмов стандартных решений, к «решебникам». Нет практик репрезентаций прочитанных текстов в форме реферата, эссе, набора ключевых слов или смысловых единиц, конспекта.

Ребёнок, способный к самообучению. В наших нормативных документах об образовании требование к школе «научить ребёнка учиться самому» стало своего рода

заклинанием. Этот лозунг стал мантрой и на педсоветах. Но что означает в реальности *самообучающийся ребёнок*? В идеале такой ребёнок самостоятельно находит учебный материал по заданной теме, анализирует его, отбирает нужные для решения проблемы знаниевые единицы, выдвигает гипотезу и т.д. Поэтому в школе нужно формировать компетенции быстрой и успешной навигации в Интернете. Изучение практически любой темы может и должно начинаться с поиска и учеником, и учителем учебных материалов в открытом знаниевом пространстве. Каждая тема изучается через групповые решения в классе подготовленных учителем нескольких новых задач. Ученики при этом используют для решения задачи/проблемы/кейса самостоятельно найденную, прочитанную репрезентированную в эссе, реферат, конспект и т.д., информацию. Возможно, применённая информация не станет достоянием долгосрочной памяти учащихся, но здесь важен сам когнитивный процесс. Его алгоритм, повторённый много раз, останется с ребёнком навсегда, превратившись в одну из важнейших когнитивных компетенций. Кроме того, при групповых решениях задач выявляются и закрепляются различные интеллектуальные роли участников: один произвёл инсайт, другой нашёл алгоритм, третий первым решил, четвертый сформулировал ответ и т.д. В ходе такого реципрокного обучения выявляются и различные социальные роли – лидера, оппонента, исполнителя, союзника. Особенно важно то, что именно в группе быстро выявляются индивидуальные склонности к предметным областям. Этот предиктор – важнейший сигнал для педагога: данный ребёнок является носителем такого-то интереса, и этот интерес (а, следовательно, и индивидуальные способности, и мотив) – его личное сравнительное преимущество, которое школа обязана развить до предпрофильного уровня, возможно, до предпрофессионального уровня, а в конечном (уже профессиональном) обучении этот процесс даст достойное благосостояние человеку.

Кроме того, в ходе так организуемого обучения, сам учитель накапливает тысячи страниц материалов к темам, постоянно расширяя свой знаниевый (предметный) кругозор. Создавая к каждому уроку задачи, проблемы и кейсы, он квалификационно движется к уровню предметного эксперта, самостоятельно (вследствие самообучения) превращаясь из учителя истории, биологии или физики в историка, биолога или физика. Ведь самый эффективный метод профессионального развития учителя находится в пространстве его профессиональной деятельности, черпающей знаниевый ресурс из целостного (всего) предметного поля, а не из фиксированного на сколько-то страниц учебника. Эта технология, имеющая огромное число вариантов, – важнейший инструмент профессионального саморазвития учителя.

Но до встречи с подобной технологией ребёнок должен пройти первую ступень – детский сад, подчиняющуюся своим ФГОС. Специалисты дошкольного воспитания должны руководствоваться самыми полными и самыми современными познаниями о периодах и особенностях когнитивного, социального и другого развития ребёнка.

Европейская педагогическая психология полагает, что главное в развитии психических функций человека происходит до 10-12 лет, китайцы считают, что до 5. Правильное когнитивное развитие ребёнка в дошкольном возрасте – это развитие устной речи, ежедневное устное общение взрослого с ребёнком (до 1 часа), насыщенная сенсорная среда (источник накопления смыслообразов), «билингва». Если над этим работает только д/сад, то результат будет недостаточным, кратно сниженным. Нужно симметричное участие семьи, которое на Западе обеспечивается законами, на Востоке – тысячелетней традицией, у нас – ничем. Нам нужна стопроцентная инклюзия семьи, родителей в

обучение и воспитание своих детей. Нужно, чтобы эта инклюзия четко согласовывалась с аналогичной деятельностью д/сада, а затем и начальной школы.

Например, родитель должен ежедневно читать ребёнку детские книги, предлагать для прослушивания аудиокниги, просматривать один мультфильм с текстовым контентом, беседовать с ребёнком, развивать его сенсорную систему, стараться обучать английскому языку. Синхронно с работой детского сада всё это даст нам входящего в первый класс ребёнка со словарным запасом в 6-8 тыс. слов, хорошо развитой сенсорной системой, со сформированной речевой компетенцией, с хорошо поставленной внутренней речью.

«Началка» (вновь совместно с семьёй) – период формирования:

1) компетенции получения смыслов из текстов, книга - зависимости, устойчивого читательского поведения; 2) компетенции письменной репрезентации своих мыслей, впечатлений, ощущений, чувств; 3) риторики; 4) продвинутой «билингвы»; и наконец, самого главного – 5) понятийно-абстрактного мышления, с которым ребёнок должен прийти в 5-й класс.

С 5-го класса технология саморазвития должна доминировать, а главные функции учителя будут заключаться в том, чтобы обеспечивать обратную связь в паре ученик/учитель, обеспечивать урок открытыми задачами, кейсами, проблемами, проектными темами, организовывать групповые работы, взаимодействия учеников, инициировать групповые проекты, обеспечивать формирование исследовательских компетенций у школьников, обеспечивать компьютерные симуляции, стимулировать диалог и дискурс в классе, организовывать групповое тьютерство в избранных предметных областях. Не забудем и о воспитательно-социализирующей функции учителя.

Социализация ребёнка в школе и д/саду. Для многих стран, но для России особенно, эта функция школы сегодня – наиважнейшая. От её успешной реализации зависит всё – экологический рост и развитие, политическая стабильность и, конечно, главное – будущее России. Социализация – формирование у ребёнка компетенций жизни в обществе, своего отношения к Другому, к окружающей социальной среде, к природе; рождение ответственности за благополучие и гармонию в обществе, за сохранение и охранение 1000-летнего государства, наконец.

Реализация этой функции школы (и д/сада) зависит от социальной ситуации развития ребёнка, прохождения им кризисных точек развития, от его готовности воспринять педагогику условий для формирования личности, ведь **личность формируется самим ребёнком, но условия для этого формируемы**. В дошкольном детстве в игре и через подражание необходимо сформировать у ребёнка устойчивые поведенческие навыки жизни в обществе. В школьном детстве – наделить его деятельностной ответственностью в микросоциумах, в которых проходит его жизнь. В средней ступени – через деятельностное участие в жизни других сформировать у него эмпатию, и тогда участие во внешкольных и природоохранных делах поможет сформировать свойство гражданственности и бережное отношение к природе. В старшей ступени необходимо последовательно мотивировать детей к серьёзному освоению основ наук об обществе и давать старшеклассникам интересные поручения по обустройству общества.

Наконец, одна из важнейших задач современной школы – формирование у ребёнка *метапознания*, т.е. познания самого себя, самооценивания, рефлексивности, умения планировать свои действия, мониторить их и, оценив, делать выводы.

Учитель XXI века. После 1991 года из школы исчезли советские ученические институты самоуправления, включавшие три ступени (октябрята, пионеры, комсомольцы),

в идеологическом вакууме учитель терял воспитательные навыки и компетенции. В результате из школы практически ушла педагогика личности, если иметь в виду *деятельностную педагогику*, порождающую *переживание* и *рефлексию*. Напомню, что в основе этой педагогики лежит *партиципация*, участие ребёнка в обязанностях и жизни – семьи, подъезда, двора, класса, школы (вплоть до Отечества), планирование ребёнком своих действий, их мониторинг и самооценка, рефлексия. Педагогика личности – педагогика усилия: быть, состояться, исполниться, стать. Всё это в нашей массовой школе отыскать сегодня сложно, поскольку *внешнее* (извне) воздействие на личность не формирует гражданственность, патриотизм, национально-гражданскую идентичность, ответственность. Источник последних – *внутренний*, возникающий как следствие *своего* действия, вклада, как переживание *своего собственного* опыта.

Что же нужно знать и уметь учителю, чтобы соответствовать требованиям времени? Зарубежная наука об образовании говорит обо всем главном в школе, используя термин «learning». Его консенсусная дефиниция – «постоянное изменение самого себя как следствие переживания личного опыта действия, чтения, текстогенерации, встречи с кем-то и т.д.». Переживание своей деятельности – нечто весьма похожее на рефлексию. Итак, «learner» – это изменяющий себя через переживания. **Главная задача подготовки учителя – это формирование «learner» – специалиста по рефлексивной педагогике, который сам себе – рефлексирующий педагог.** И это понятно, ведь учитель, не способный изменить себя – т.е. «не learner», не сможет сформировать самообучающегося и самоизменяющегося ученика. Подготовка учителя, который сам был бы learner, в высшей степени трудная задача. Тем более, что средний первокурсник, как правило, свойствами learner не обладает.

Студент – будущий учитель должен быть наделён серьёзной субъектностью, которая позволит ему понимать и реализовывать задачу наделения такой же субъектностью учеников. Учитель XXI века – драйвер когнитивного развития школьников, но, чтобы быть таковым, он должен стать предметным экспертом, т.е. владеть серьёзными основами своей науки. Его первоначальные предметные знания должны быть на уровне закончившего предметную магистратуру классического университета (в странах, лидирующих в общем образовании, это требование давно стало нормой). Это требует серьёзного изменения программ педвузов, возможно, даже постепенной трансформации педагогических университетов в классические. В любом случае БУПы для будущих педагогов должны быть такими, чтобы они давали диплом «историк/физик/биолог и т.д.», «преподаватель физики/ биологии/истории», а не «учитель истории, физики и т.д.».

ФГОС для педвузов с пятилеткой, да еще и с двумя предметными специальностями, считаю анахронизмом. Более актуальным мне представляется вариант «ФГОС 4+2», который следует дополнить требованиями к уровню предметных знаний, близкими к классическому университету, семестровой интернатурой по педагогической психологии и обзорными курсами по философии, истории, социологии и экономике школьного образования.

Удастся ли вместить все это в 6 лет (4+2)? Да, если баланс нагрузки сместить в пользу самостоятельных, а не «контактных» часов: как и в школе ученикам, контент студентам нужно в основном осваивать самостоятельно, поэтому лекционные курсы следует максимально сокращать (не более 18-20 контактных часов в неделю в бакалавриате и 12-14 часов в магистратуре), акцентировав внимание на практических занятиях разного рода с большим числом «контрольных точек» в различных формах (эссе, ключевые слова, реферат и т.д.), ведь для выполнения самостоятельной работы понадобится время.

Студент должен научиться профессионально владеть своим предметным полем в Интернете. Обучить его этому может только тот, кто сам ежедневно овладевает этим полем как учёный/исследователь. И это, как правило, не человек со степенью педагогических наук и не методист.

Студент в ходе обучения должен максимально пользоваться «открытым контентом» (не учебниками), а контролироваться через многочисленные письменные репрезентации усвоенного им материала (рефераты, эссе, «мэмо», краткий конспект и т.д.). Т.е. он должен сам пройти тот путь, которым потом поведёт ученика. При этом самый эффективный метод оценивания успехов школьника – **формативное оценивание** (формирующее, обязательное в программах Международного Бакалавриата). Такое же оценивание должно применяться и к студенту педвуза. Речь идет об оценке после каждой контактной пары часов (этой цели служат «банки КИМов»). **В педагогическом вузе должен быть создан механизм регулярной, ежедневной и взаимной, обратной связи «преподаватель – студент», механизм формирования постоянной ответственности за работу и её результаты.** Не менее важно, чтобы студент проходил и через процедуру критериального оценивания его работ.

Самообразование и саморазвитие должно быть у студента симметрично его «контактному обучению», а по трудовым затратам (кредитам) – превосходить последнее. «Контактное обучение» должно строиться в формах диалога, дискурса, практических действий и репрезентаций, экзогенной обучающей среды (музеи, архивы, предприятия, ландшафты и парки и т.д.). **Самообразование, саморазвитие и самообучение должны стать составными частями образа профессиональной жизни будущего учителя и её прообразом одновременно.**

Предметные знания у учителя XXI века должны постоянно развиваться, главным образом, через самообразование (чтение новых выпусков научных журналов, монографий, сборников и т.д.). **«Обучение в течение жизни» – норма для учителя аутентичной и нарождающейся трансформативной школы** [Kalantzis, Cole 2012: 60-62]. Если в педвузах успешно сформировано свойство самообразования у студента как образ жизни, то из статуса предметного эксперта он уже не выйдет никогда.

Ещё раз подчеркнем императивную важность серьёзной подготовки будущего учителя в области педагогической психологии. Это особенно касается педагогов дошкольного обучения и начальной школы. Акцент должен делаться не на тематике общей психологии, а на возрастной психологии и психологии развития, а также на психологии детей с определёнными отставаниями от норм развития и одаренных детей.

В нынешние времена «книжного пира» **библиотеки педвузов должны содержать стеллажи с книгами по педагогической психологии.** Особенно ценны для будущего учителя (а также и для родителей) **многочисленные переводные книги детских психологов, в которых в популярной форме учтены новейшие достижения когнитивной (и нейрокогнитивной) педагогической психологии.**

Наконец, еще раз нужно подчеркнуть, что основными осваиваемыми и практикуемыми педагогическими технологиями должны быть игра, диалог, репрезентация и эксперимент, групповые проектные работы, реконструкция и деконструкция событий, а также различные формы оценивания. Все эти **технологии должны передаваться в практическом контексте, а не «риторически».**

Выпускник педвуза – это, прежде всего, личность. Её «метасословные» особенности: 1) учитель – образец для детского и родительского сообществ; 2) учитель имеет чёткий мировоззренческий план жизни, с целями, не противоречащими целям национального

развития и лояльными по отношению к нашему тысячелетнему государству; 3) общая культура личности учителя превосходит уровень культуры окружающего социума.

К этому важно добавить: учитель, как и формируемый им школьник, должен обладать критическим мышлением, устойчивой способностью к самообучению и само-развитию, мотивированностью, креативностью, упорством и ответственностью, высокой способностью к самопознанию, к взаимодействию и сотрудничеству, эмпатией, само-детерминированностью, гуманистическим характером мировоззрения и, конечно, образцовой гражданственностью.

Из сказанного ясно, что по своему содержанию когнитивные компетенции учителя XXI века не отличаются от тех компетенций, которые он должен сформировать у каждого обучающегося. Именно это необходимо осознать каждому учителю массовой школы сегодня. Как, впрочем, и политикам от образования, для которых главными показателями школы должны служить не результаты ЕГЭ и ОГЭ, а личность и интеллектуальные компетенции выпускников.

Источники и литература:

1. Выготский В. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 326 с. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf> (дата обращения: 11 июня 2017).
2. Выготский В. С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, 2005. 672 с.
3. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с. [Электронный ресурс]. // URL: http://scepis.net/library/id_1274.html (дата обращения: 11 июня 2017)
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 208 с. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/mysl/index.php (дата обращения: 11 июня 2017).
5. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. М.: Работник просвещения, 1921. 63 с.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика пресс, 2000. 382 с.
7. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера. // Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя / ред.- сост. Г. Б. Корнетов. М., 2007. С. 223 – 232.
8. Дьюи Дж. Школа и общество. М.: Работник просвещения, 1922. 174 с.
9. Кожевникова М. Н. Концепт «Роста-развития» у Дьюи как метод и результат. // Философия образования. 2013. № 5. С. 127–136.
10. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности. М.: НПФ Смысл, 2003. 408 с.
11. Наследие А. Р. Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте: К 110-летию со дня рождения А. Р. Лурии / Сост. Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе. М.: Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, 2012. 328 с.
12. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М: ИП РАН, 2011. 464 с.
13. Цзинь Ли. Культурные основы обучения. Восток и Запад. М.: ГУ Высшая Школа Экономики, 2015. 464с.
14. Эрроу К. Дж. Коллективный выбор и индивидуальные ценности. М.: НИУ ВШЭ, 2004. 204с.
15. Arrow K. The Economic Implications of Learning by Doing. // Review of Economic Studies. 1962. Vol. 29. № 3. P. 155–173.
16. Becker G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. // Journal of Political Economy. 1962. Vol. 70. № 5. Part 2. P. 9–49.
17. Erluanger S. H. Benny's conception of rules and answers in IPI Mathematics. // Journal of Children Mathematical Behavior. 1973. № 1(2). P. 7–26.
18. Fox E., Alexander P. A. Learning to Read. In Handbook of Research on Learning and Instruction. Edited by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. New York and London: Routledge, 2011. P. 7–32.
19. Handbook of Research on Learning and Instruction. Edited by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. New York and London: Routledge, 2011. 501 p.
20. Kalantzis M., Cope B. New Learning, Elements of a Science of Education. Cambridge: Cambridge UP, 2012. 362 p.
21. Loyens S. M. M., Rikers R. M. J. P. Instruction Based on Inquiry . In Handbook of Research on Learning and Instruction. Edited by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. New York and London: Routledge, 2011. P. 361–382
22. Matusov E. Journey into Dialogic Pedagogy. New York: Nova Science Publishers, 2009. 483 p.

23. Montessori M. The Secret of Childhood. New York: Ballantine Books, 1972. 216 p.
24. Montessori M. The Discovery of the Child. New York: Amereon House, 1996. 339 p.
25. Newmann F. M., Wehlage G. G. Five Standarts of Authentic Instruction. // Educational Leadership. 1993. № 50. P. 8–12.
26. Murphy P. K., Wilkinson I. A. G., Soter A. O. Instruction Based on Discussion . In Handbook of Research on Learning and Instruction. Edited by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. New York and London: Routledge, 2011. P. 382–408
27. Newmann F. M., Marks H. L. Authentic Pedagogy and Student Performance. // American Journal of Education. 1996. № 104/4. P. 280–312.
28. Nystrand M. The social and historical context for writing research. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). Handbook of writing research. New York: Guilford Press, 2006. P. 11–27.
29. Schultz T. W. Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. New York: Free Press, 1971. 272 p.
30. Schultz T. W. Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities. // Economic Research: Retrospect and Prospect. New York: NBER, 1972. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.nber.org/chapters/c4126> (дата обращения: 01 июня 2016).
31. Slavin R. E. Instruction Based on Cooperative Learning . In Handbook of Research on Learning and Instruction. Edited by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. New York and London: Routledge, 2011. P. 344 – 361.
32. Rhee B. Y C., Sternberg R. J. Learning to Think Critically. In Handbook of Research on Learning and Instruction. Edited by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. New York and London: Routledge, 2011. P. 166–197.
33. Veenman M. V. J. Learning to Self-Monitor and Self-Regulate . In Handbook of Research on Learning and Instruction. Edited by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. New York and London: Routledge, 2011. P. 197–219.
34. Wentzel K. R., Watkins D. E. Instruction Based on Peer Interactions . In Handbook of Research on Learning and Instruction. Edited by Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander. New York and London: Routledge, 2011. P. 322–344.

УДК 372.862
ББК 30.182

Задача реформирования российского образования: от логики «учебных достижений» к логике «человеческого капитала»

Кушнир Алексей Михайлович,

кандидат психологических наук, MBA «антикризисное управление», главный редактор журнала «Народное образование», г. Москва, Россия

Аннотация. Определяя главный дефект современного российского образования, автор сопоставляет две логики образования: логику образовательного процесса, ориентированного на учебные достижения, и логику созидания человеческого капитала. Приводятся аргументы в поддержку важности перехода от обучения, подчинённого принципу «всестороннего развития личности» к образованию, подчинённому принципу «формирования производящей мощности личности». Доказывается актуальность производственно-педагогической модели А.С. Макаренко в свете задач, поставленных руководством страны перед российским образованием. Предлагаются конкретные критерии оценки эффективности образовательного процесса: число выпускников, работающих через 10 лет после получения образования там, где родились и выросли; время, которое в среднем тратят выпускники образовательного учреждения на поиск работы и трудоустройство; число выпускников, работающих по освоенной в образовательном учреждении специальности; число патентов, выданных выпускникам образовательного учреждения в пересчёте на одного; число выпускников, создавших полные семьи через 10 лет после окончания школы; число детей в среднем на выпускника через 10 лет после школы; средний доход выпускников через 10 лет после школы; уровень заболеваемости выпускников через 10 лет после школы; результаты ЕГЭ; объём благотворительной помощи выпускников своей школе в пересчёте на одного.

Ключевые слова: человеческий капитал, производящая мощность личности, производственный технопарк, детско-взрослые образовательные производства, логика учебных достижений, всестороннее развитие личности, логика человеческого капитала.

The task of reforming Russian education: from the logic of «educational achievements» to the logic of «human capital»

Kushnir Aleksei Mikhailovich,

Candidate of Psychological sciences, MBA in anticrisis management, editor of the journal «Public Education», Moscow, Russia

Annotation. Defining a main problem of modern Russian education, the author compares two logics of education: the logic of the educational process, based on academic

achievement, and the logic of the creation of human capital. The article provides the arguments in support of the importance of transition from learning subordinate principle of «integral human development» to education, dealing with the principle of «the formation of the producing power of the individual». We prove the relevance of the industrial-pedagogical model of A.S. Makarenko in the light of the tasks set by the government in front of our Russian education. The article proposes specific criteria for evaluating the effectiveness of the educational process: the number of graduates working after 10 years of education, where they were born and grew up, the average time that was spend by the graduates of educational institutions on job search and job placement; the number of graduates working within their specialty; the number of patents granted to graduates of educational institutions; the number of graduates who has created a full family 10 years after graduation; the number of children who graduate 10 years after school; the average income of graduates 10 years after school; the incidence rate of alumni 10 years after school; the results of the exams; the amount of charity care graduates.

Keywords: human capital, producing capacity of the individual, Technopark, children and adult educational production, logic of educational achievements, full development of personality, logics of human capital.

Введение. В своём ежегодном Послании Федеральному Собранию (1 декабря 2016 года) Президент РФ определил главный смысл внутренней политики государства: «сбережение людей, умножение человеческого капитала как главного богатства России». В.В. Путиным было отмечено, что «в школе нужно активно развивать творческое начало, школьники должны учиться самостоятельно мыслить, работать индивидуально и в команде, решать нестандартные задачи, ставить перед собой цели и добиваться их, чтобы в будущем это стало основой их благополучной интересной жизни». Владимир Владимирович подчеркнул, что «важно воспитывать культуру исследовательской, инженерной работы. За ближайшие два года число современных детских технопарков в России возрастёт до 40, они послужат опорой для развития сети кружков технической направленности по всей стране. К этой работе должны подключиться и бизнес, и университеты, исследовательские институты, чтобы у ребят было ясное понимание: все они имеют равные возможности для жизненного старта, что их идеи, знания востребованы в России, и они смогут проявить себя в отечественных компаниях и лабораториях». В связи с намеченным будут создаваться центры компетенций в вузах, которые «призваны обеспечить интеллектуальную, кадровую поддержку проектов, связанных с формированием новых отраслей и рынков» [Послание Президента... 2016].

Ориентиры Послания Федеральному Собранию 2016 года в целом вполне соответствуют логике прежних выступлений главы государства. В частности, в Указе Президента РФ от 21 августа 2012 года № 1199 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации» в управленческий обиход были введены одиннадцать интегральных показателей успешного развития страны: • ожидаемая продолжительность жизни при рождении; • численность населения; • объём инвестиций в основной капитал (за исключением бюджетных средств); • оборот продукции (услуг), производимой малыми предприятиями, в том числе микропредприятиями, и индивидуальными предпринимателями; • объём налоговых и неналоговых доходов консолидированного бюджета субъекта Российской Федерации; • уровень безработицы в

среднем за год; • реальные располагаемые денежные доходы населения; • удельный вес введённой общей площади жилых домов по отношению к общей площади жилищного фонда; • доля выпускников государственных (муниципальных) общеобразовательных учреждений, не сдавших единый государственный экзамен, в общей численности выпускников государственных (муниципальных) общеобразовательных учреждений; • смертность населения (без показателей смертности от внешних причин); • оценка населением деятельности органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации [Указ Президента... 2012]. Введение указанных показателей было направлено на реальное развитие страны и означало решительный поворот к искоренению имитационных управленческих практик.

Можно ли с уверенностью говорить о том, что современная российская система образования способна решать сформулированные Президентом задачи развития страны? Какие качества выпускника должны быть целью образования и школы, если исходить из этих задач? Поиску ответов на эти вопросы и будет посвящена данная статья.

Проведённое мною исследование, включающее наблюдение за реальными педагогическими действиями и практиками, распространёнными в обычных массовых школах, анализ нормативных актов, которыми руководствуется средняя и высшая школы, требования и управленческие решения в системе образования за последних пяти лет, позволяет мне утверждать, что российская система образования по-прежнему работает в логике учебных достижений и нацелена на: • теоретические знания; • всестороннюю развитость; • умение мыслить; • сильную логику; • умение говорить; • тренированную память; • способность руководить, быть лидером; • творческие способности. Всё названное здесь является человеческим потенциалом, который может стать работающим – создающим прибавочную стоимость – человеческим капиталом, а может и не стать. Но для эффективного развития страны нужны принципиально другие качества, которые вырабатываются в принципиально другой логике. Это: • производительность, продуктивность; • инновационность; • технологическая культура; • умение делать, высокая квалификация; • прикладные, политехнические знания; • умение применять знания; • трудоспособность и трудолюбие; • здоровье; • способность легко переходить от роли подчинённого к роли руководителя и наоборот; • социальная ответственность (совесть). Всё названное здесь является готовым работающим человеческим капиталом. И надо подчеркнуть: таким качествам не обучают, их воспитывают (причём с первых лет обучения) в логике человеческого капитала или «производящей мощности» выпускника.

Казалось бы, перечисленные выше группы качеств нет нужды противопоставлять – и те, и другие важны! Однако между ними есть, на мой взгляд, существенная разница: качества, относящиеся к человеческому потенциалу, не превращаются автоматически в работающий человеческий капитал, в то время как качества, описывающие человеческий капитал, априорно содержат в себе первые – описывающие потенциалы. Первая группа качеств – это промежуточный, частичный результат образования. Выстраивание на них целеполагания всей образовательной системы является системной ошибкой, от которой, как выясняется, не спасает системно-деятельностный подход.

Если исходить из целевых ориентиров развития страны, то целью образования должен быть готовый к использованию, работающий, то есть создающий прибавочную стоимость человеческий капитал. Американско-израильский экономист, бакалавр и магистр Лондонской школы экономики, доктор философии Массачусетского технологического института Стэнли Фишер дал следующее определение человеческого капитала:

«Человеческий капитал есть мера воплощённой в человеке способности приносить доход. Человеческий капитал включает врождённые способности и талант, а также образование и приобретённую квалификацию» [Фишер 2002: 25]. Следуя позиции С. Фишера, для раскрытия понятия «человеческий капитал» в качестве цели и важнейшего критерия качества образования, мною было введено в научно-педагогический обиход понятие «производящая мощность личности» [Кушнер 2009: 9]. Тем самым уточняется, что капиталом являются не просто способности или таланты, а действующие, работающие, умножающие стоимость способности и таланты.

Фокус образования на формировании человеческого капитала – «производящей мощности личности» обусловлен местом человеческого капитала в современной экономике. Дело в том, что доля человеческого капитала в стоимости современных устройств, машин и любой другой продукции существенно превышает совокупную стоимость других видов капитала.

В национальном богатстве развитых стран человеческий капитал составляет от 70 до 80 %. Так, в США стоимость человеческого капитала в конце XX века составляла 95 трлн долл или 77 % национального богатства (НБ), 26 % мирового итога стоимости ЧК. Для Китая эти показатели составляют: 25 трлн долл, 77 % от всего НБ, 7 % мирового итога ЧК и 26 % к уровню США. Для Бразилии соответственно: 9 трлн долл; 74 %, 2 % и 9 %. Для Индии: 7 трлн; 58 %, 2 %; 7 %. Для России показатели равны: 30 трлн долл; 50 %; 8 %; 32 % [Марцинкевич 1995: 47]

В случае России это достаточно высокие показатели, если учесть, что наши инвестиции в человеческий капитал, в сравнении с развитыми странами, на порядок отличаются.

Отмечу, что человеческий фактор стал главным «производящим» фактором современной мировой экономики и её роста, изменив коренным образом место образования в разделении труда. Именно школа, со специализированной инфраструктурой, технологией и профессиональным сообществом, является «фабрикой человеческого капитала». Именно она, производя человеческий капитал, вносит более чем пятидесятипроцентный вклад в стоимость любого продукта.

Итак, перед нами **две образовательные стратегии, одна из которых подчинена логике всестороннего развития личности и логике учебных достижений, а вторая – логике наращивания человеческого капитала.**

Образовательная стратегия в логике учебных достижений представляет собой следующее: • обеспечение усвоения знаний; • цель – высокие результаты тестирования знаний и поступление в вуз; • акцент на развитии учебной инфраструктуры; • акцент на теоретическом содержании образования; • ориентация на декларативные результаты образования, типа «развитости личности», «умения думать» и т.п.; • акцент на текущих и итоговых результатах образования; • методология «обучение как подготовка к труду и жизни»; • школа – это место, где ребёнок готовится к настоящей взрослой жизни.

Образовательная стратегия в логике человеческого капитала это: • обеспечение жизненного успеха; • нацеленность на «производящую мощность личности»; • акцент на развитии продуктивной инфраструктуры, в том числе, производственной занятости; • акцент на политехническом, прикладном содержании образования; • ориентация на «продукты деятельности»; • ориентация на отсроченные результаты образования; • акцент на умение использовать знания; • методология «обучение через делание»; • школа – это место, где ребёнок живёт, здесь и сейчас.

Различие описанных выше стратегий очевидно! В связи с этим можно говорить о двух типах рейтингования образовательных учреждений: 1) в логике учебных

достижений будут важны: • результаты тестирования знаний; • оснащённость учебного процесса; • квалификационный уровень педагогического персонала; • соответствие учебной инфраструктуры нормативным требованиям; 2) в логике человеческого капитала будут обращать внимание на другое: • доход выпускников через десять лет после школы; • время, которое тратят выпускники на поиск работы; • число выпускников, работающих по специальности, соответствующей полученному образованию; • уровень здоровья выпускников; • качество семей выпускников (полная-неполная, число детей); • число выпускников, вернувшихся в родные места после получения образования, и т.д. и т.п. [Кушнир 2009: 11].

Таким образом, в одном случае рейтинг образовательных учреждений работает на статистику, на отчётность, на управляемость, на монополии, снабжающие систему образования оборудованием и другими средствами обучения. В другом случае рейтинг образовательных учреждений определяется критериями, которые коррелируют с «производящей мощностью личности», с жизненным успехом выпускника и с задачами развития страны, и система образования работает на страну, на экономику, на конкурентоспособность выпускника.

Могут ли быть задействованы одновременно две системы критериев? Две разные логики дают два принципиально разных результата! Переход на «логику человеческого капитала» делает критерии «логики учебных достижений» избыточными, если не считать бессмысленными.

Две образовательные стратегии создают разные доминирующие поведенческие типы. В логике учебных достижений: «подумали-поговорили» – «поговорили-подумали» – «подумали-поговорили» – «опять подумали-опять поговорили...». Это хорошо знакомый нам сценарий занятия. В логике человеческого капитала участники процесса действуют иначе: «подумали-сделали» – «сделали-подумали» – «подумали-сделали» – «сделали-опять подумали» – «опять сделали...». Такой сценарий школьного занятия - большая редкость.

Разные образовательные стратегии – разная эффективность экономических систем. Отличия в главных ориентирах образовательной политики отчётливо проявляется в макроэкономических параметрах народного хозяйства различных стран. Так, доля высококвалифицированных рабочих в СССР и в России не превышала и не превышает 5 %. Это в 10 раз ниже уровня стран ЕС и США [Лифиц 2009: 185], образовательная стратегия которых однозначно реализуется в логике «теории человеческого капитала». Производительность труда в России ниже, чем в странах Западной Европы и США, тоже в 5-10 раз, а доля сырьевого экспорта в экономике за последние 10 лет выросла с 47 % до 74 % [Там же]. Все эти показатели свидетельствуют о критически низком качестве человеческого капитала в стране. Тем самым обнажается ошибочность нашей образовательной стратегии на огромной исторической дистанции – по меньшей мере, на протяжении столетия.

Приведу далее выдержку из статьи моих коллег, с выводами которых я согласен: «В контексте теории человеческого капитала причины низкой стоимости человеческого капитала выпускников российской школы становятся очевидными. Дело в том, что человеческий капитал проходит ряд стадий. Вначале создаётся и накапливается человеческий потенциал, который лишь при определённых условиях приобретает свойства работающего капитала. Способности, знания, квалификация, здоровье человека превращаются в стоимость – капитализируются – лишь по мере включения в хозяйственно-экономический оборот, по мере овладения человеком своими способностями

и качествами как инструментами деятельности. Капитализация человеческого потенциала и его превращение в человеческий капитал происходят тогда, когда человек умеет использовать, применять свои способности, создавая продукт. Качество этого капитала прямо зависит от капитализации человеческого потенциала непосредственно в школе. Для этого механизмы капитализации должны лежать на педагогической плоскости в доступной для детей форме, и быть доступными не только умозрительно, но и деятельно.

Практически полное отсутствие в российской общей школе операции капитализации наработанного там же человеческого потенциала привело к настоящему времени к тому, что в нашей национальной системе общего среднего образования человеческий капитал не формируется и не развивается, что, безусловно, является грубой стратегической ошибкой» [Зыков 2011: 12].

Школа какого типа способна обеспечить формирование у учащихся «производящей мощности личности»? В истории нашего образования есть только один прецедент создания такой школы: это теория и практика А.С. Макаренко.

Что мы находим у Антона Семёновича Макаренко особенного, специально направленного на высокое качество человеческого капитала? В «учебно-производственной модели» А.С. Макаренко были созданы идеальные условия для: • формирования и наращивания производительности; • «проращивания» и культивирования инновационности; • воспитания технологической культуры; • получения высокой квалификации; • воспитания трудоспособности; • применения креативности; • воспитания здорового образа жизни; • формирования социального здоровья - способности быть одновременно хорошим исполнителем и хорошим руководителем; • воспитания социальной ответственности, совести.

Из чего состоят «идеальные условия» для формирования «производящей мощности личности» у Макаренко? В практике воспитания, которую создал А.С. Макаренко, мы без труда находим инфраструктурные, технологические и кадровые условия для наращивания в человеке способности приносить доход, создавать прибавочную стоимость, эффективно участвовать в развитии своей страны. Это: • производственный технопарк с новейшим для своего времени оснащением; • детско-взрослые образовательные производства полного цикла, действующие круглогодично, зачастую в две смены; • высокие технологии и инновационный характер труда; • продукция мирового класса качества; • высокая рентабельность и достойная оплата детского труда; • образцовая организация труда; • практика хозяйственного попечения; • труд-забота; • реальное самоуправление, когда дети вырабатывают и принимают хозяйственные и инвестиционные решения. Не сложно узнать в этих условиях специальные средства формирования человеческого капитала с высокой стоимостью.

С высокой долей вероятности можно предположить: если бы культура «детско-взрослого воспитательного производства» и/или «производственно-педагогическая модель» А.С. Макаренко утвердились в советской системе образования – России было бы обеспечено прочное мировое технологическое лидерство и высочайшее качество человеческого капитала. Но, к сожалению, это научно-практическое направление в педагогике и, соответственно, данная культурно-историческая альтернатива не были реализованы.

Что же делать? Важнейшим шагом в решении задач развития страны является разработка и реализация государственной образовательной стратегии, базирующейся на следующих ключевых идеях: • переориентация системы образования с «подготовки детей и молодёжи к созидательной деятельности» на позиции «встраивания детей и

молодёжи в созидательную жизнь» здесь и сейчас; • принятие в качестве стратегического критерия качества образования – «производящей мощности» личности, человека, выпускника; • разворачивание в школе, наряду с инфраструктурой учёбы, спорта и досуга инфраструктуры технологии и практики капитализации человеческого потенциала в форме производственных мини-технопарков и детско-взрослых образовательных производств; • признание школы и осознание ею себя субъектом строительства своей страны, активно хозяйственно обустроивающей себя и ближайший социум, реализующей в рамках этой миссии амбициозные проекты, вокруг которых разворачивается воспитательная жизнь школьного сообщества взрослых и детей; • оценивание результатов деятельности школы в параметрах качества человеческого капитала; • предоставление школе широкой хозяйственной автономии, создание условий для того, чтобы школа имела собственные доходы от хозяйственной деятельности в объёме, превышающем бюджетное финансирование в несколько раз; • поддержка школы мерами государственного протекционизма, освобождение её от хозяйственных налогов, предоставление ей права на ошибку в области финансово-экономической деятельности и обеспечение государственного или муниципального заказа на всю её продукцию; • осуществление широкой политехнизации содержания образования, насыщения его прикладными задачами и практиками; • реализация комплексных исследований педагогического и психологического значения производственной деятельности детей, изучение места и роли «продуктивности» в процессе становления личности.

Из нашей школы должен выходить человек не отчуждённого, но – «радостного труда», человек, любящий труд и уже умеющий счастливо себя в нем реализовывать.

Вместо заключения. Предлагаю каждому учителю, администратору и учёному в образовании поставить перед собой и ответить на следующий вопрос: Как то или иное педагогическое действие, тот или иной нормативный акт, требование, управленческое решение способствует или препятствует наращиванию «производящей мощности» выпускника российской школы?

Советую вспомнить и о здравом смысле, который подсказывает, что хорошо образованный, эрудированный, всесторонне развитый человек вполне может оказаться абсолютно бесплодным и непродуктивным. А вот представить себе продуктивного, производящего и эффективного человека плохо образованным и неразвитым достаточно сложно.

Важно не забывать об исполнительской дисциплине и действительно следовать Указам Президента. В частности, уже упоминаемому здесь Указу Президента от 21 августа 2012 года, который однозначно ориентирует все системы страны на рост качества человеческого капитала, чётко предписывая им уходить от размножения сотен критериев эффективности (в контексте последнего предложенные и внедрённые «Комплексным проектом модернизации образования» критерии заставляют подозревать готовность системы образования к имитациям, а не к реальному вкладу в дело реформирования экономики) и принять на вооружение максимум десять интегральных критериев. Например, в сопоставлении с критериями из Указа Президента РФ № 1199 от 21.08.2012 г., таких:

1) число выпускников, работающих через 10 лет после получения образования там, где родились и выросли (прямая связь с численностью населения);

2) время, которое в среднем тратят выпускники образовательного учреждения на поиск работы и трудоустройство (прямая связь с конкурентоспособностью на рынке труда и уровнем безработицы);

3) число выпускников, работающих по освоенной в образовательном учреждении специальности (прямая связь с Уровнем безработицы и денежными доходами населения);

4) число патентов, выданных выпускникам образовательного учреждения в пересчёте на одного (прямая связь с оборотом продукции (услуг), производимой малыми предприятиями, в том числе микропредприятиями, и индивидуальными предпринимателями, а также с объёмом налоговых и неналоговых доходов консолидированного бюджета субъекта Российской Федерации);

5) число выпускников, создавших полные семьи через 10 лет после окончания школы (прямая связь с ожидаемой продолжительностью жизни и численностью населения);

6) число детей в среднем на выпускника через 10 лет после школы (прямая связь с численностью населения);

7) средний доход выпускников через 10 лет после школы (прямая связь с уровнем безработицы и реальными денежными доходами населения);

8) уровень заболеваемости выпускников через 10 лет после школы (прямая связь со смертностью населения);

9) результаты ЕГЭ (никто здесь не отрицает важность знаний);

10) объём благотворительной помощи выпускников своей школе в пересчёте на одного (показатель удовлетворённости полученным образованием и школой).

Предложенные критерии эффективности образования прямо коррелируют с задачами развития страны, Указами и Посланием Президента Федеральному Собранию. Они действительно будут работать на формирование человеческого капитала, наращивать «производящую мощность личности», напрямую определяя рост ВВП, способность страны создать инновационную экономику, конкурентоспособность отдельной личности и страны в целом. Не вызывает сомнений, что использование этих и подобных им критериев эффективности обеспечит реальный переход российского образования от провалившейся логики «учебных достижений» и «всестороннего развития» к методологии формирования «производящей мощности личности».

Источники и литература:

1. Зыков М. Б., Зыков А. М. О формировании и развитии человеческого капитала. // Народное образование. 2011. № 8. С. 11 – 19.
2. Кушнир А. М. «Наша новая школа» не совсем наша и вовсе не новая. // Народное образование. 2010. № 7. С. 9 – 20.
3. Лифиц И. М. Конкурентоспособность товаров и услуг: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшее образование; Юрайт-Издат, 2009. 460 с.
4. Марцинкевич В., Соболева И. Экономика человека. М.: Аспект пресс, 1995. 286 с.
5. Послание Президента Федеральному Собранию 1 декабря 2016 года. [Электронный ресурс]. // URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 5.05.2017).
6. Указ Президента Российской Федерации № 1199 от 21.08.2012 г. «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации». [Электронный ресурс]. // URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/35958> (дата обращения: 10.05.2017).
7. Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Экономическая теория. М.: Юнити, 2002. 420 с.

УДК 37.01
ББК 74.202

Вероятностная педагогика диалога: теория и практика

Лобок Александр Михайлович,

кандидат философских наук, доктор психологических наук, психолог высшей категории, психотерапевт, профессор кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. Раскрываются основные положения авторской концепции вероятностного образования. Вводятся понятия педагогики импровизации, диалога, встречи культурных миров. Приводятся примеры работы преподавателя в «избыточной образовательной среде» университета и школы. Предложены оригинальные смыслы понятия педагогической индивидуальности. Обосновывается ценность индивидуального педагогического стиля.

Ключевые слова: авторская педагогика, «вероятностная» педагогика, концепция вероятностного образования, «бахтинская» педагогика диалога, диалог, мышление, «мыслящая школа», игровое взаимодействие, учебная деятельность, идея авторства в культуре, авторская интерпретация, импровизация, образовательный азарт, «голос», диалог культур, встреча культурных миров, «избыточная образовательная среда», индивидуальный педагогический стиль, педагогическая индивидуальность.

Probabilistic Pedagogy of a dialogue: theory and practice

Lobok Aleksandr Mikhailovich,

Candidate of Philosophical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, psychologist of the highest category, psychotherapist, Professor, Department of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Annotation. The article describes the main provisions of the author's concept of probabilistic education. It introduces the notion of Pedagogy of improvisation, dialogue, meeting cultural worlds. The article provides the examples of the work of teachers in «surplus educational environment» of the University and the school. The article deals with original meaning of the concept of pedagogical identity. The article substantiates the value of the individual pedagogical style.

Keywords: probabilistic pedagogy, concept of probabilistic education, Bakhtin's pedagogy of dialogue, dialogue, thinking, «a thinking school», game interaction, training activities, idea of authorship in culture, author's interpretation, improvisation, educational excitement, «voice», dialogue of cultures, meeting of cultural worlds, excess educational environment, individual teaching style, teacher personality.

Авторская «вероятностная» педагогика создавалась под решающим влиянием стилистики, языка и мышления Михаила Бахтина, Мераба Мамардашвили и Ольги Фрейденберг (см. работы: [Бахтин 1979], [Бахтин 2015 (1)], [Бахтин 2015 (2)], [Мамардашвили 2011], [Мамардашвили 2015], [Мамардашвили, Пятигорский 2009], [Фрейденберг 1998], [Фрейденберг 1997]). Именно эти мыслители дали мне базовое ощущение того, что мышление – это диалог, в процессе которого происходит встреча человека с самим собой.

Дело в том, что главными, всегда волновавшими меня философскими вопросами были: «Как возможно человеческое Я?», «Как возможно человеческое мышление?», «Как возможна личность?». И школа всегда интересовала меня именно с этой точки зрения, как *пространство становления*. Считаю, что вопросы о том, как человек пробиивается к себе и становится собой, зачастую *вопреки* тому, чему и как его учат в школе, как можно изменить школу, чтобы этот процесс восхождения человека к самому себе мог стать более продуктивным и менее психологически травматичным, до сих пор не получили исчерпывающих ответов. По-прежнему актуальны вопросы о том, как возможно мышление в педагогике, и **как построить мыслящую школу – школу, центром которой оказалась бы личность мыслящего учителя и мыслящего ученика.**

Самые главные вопросы, на которые предстоит ответить создателям «мыслящей школы»: в чем состоит сущность мышления? И можно ли в принципе научить мыслить? Как придавать импульс собственному продуктивному мышлению? При том, что в формировании мышления всегда есть загадка, тайна и личностная уникальность, то, что принципиально не поддается технологизации.

Вероятностная педагогика появилась в результате поиска ответов на все вышеперечисленные вопросы. Первые шаги к «диалоговой» системе преподавания были сделаны мною в советское время, в ходе работы со студентами политехнического университета, которым я преподавал «диалектический и исторический материализм» или «марксистско-ленинскую философию» (80-е годы XX столетия). Мы не «изучали» учебник – мы по нему путешествовали. И одновременно – путешествовали по самим себе. Студентам предлагалось использовать предельно простые вопросительные операторы для деконструкции предельно идеологизированного текста учебника. Из вопросов начинало произрастать совершенно другое понимание, содержание учебника становилось актуальным.

Например, в отношении жёсткой идеологической максимы: «материя первична, сознание вторично» можно было спрашивать: «А почему? А правда ли? А что за этим стоит? А в чем смысл этой формулировки? А почему для марксистского учения так важно защищать то, что материя первична?».

Ещё один пример. От студентов требовалось вступить во внутренний диалог, например, с фразой «ревизиониста» Эдуарда Бернштейна «движение – всё, цель – ничто», и попробовать её понять на примере собственной жизни. Задавались вопросы: Что бы это могло значить? Какие у нас ассоциации со словом «цель»? Какие ассоциации со словом «движение»? Когда, в каких ситуациях так бывает, что сам процесс движения ценнее тех задач и целей, которые мы перед собой ставим?

Мне как преподавателю была важна идея авторства в культуре. Поэтому и в студенте я пытался увидеть некое авторство. Мне было интересно не то, насколько он может усвоить и повторить тот или иной фрагмент учебника, а то, как у студента рождается его собственная, авторская интерпретация. Ведь собственное авторство появляется, прежде всего, в момент появления собственного, – обязательно искреннего и честного, – вопроса.

Поэтому мы не занимались идеологией. Мы занимались проращиванием наших индивидуальных философий. По факту получается, что моя работа со студентами была в значительной степени работой «по Бахтину», ведь мы занимались созданием пространства интерпретационного многоголосия, где голос учебника тоже был важным голосом. И на экзамене студент предъявлял именно этот, «учебниковский голос» и «голоса внутри него» – в соответствии с правилами игры.

Вероятностная педагогика в более или менее оформленном виде была успешно реализована сначала на базе подготовительной школы во внеурочное время, а затем, спустя несколько лет, в начальной школе.

На самом первом этапе была проведена серия занятий с детьми, целиком построенная не на заранее проработанном сценарии, а на чистой импровизации. Так, я, учитель, мог прийти в класс, и, вместо того, чтобы представиться и объявить детям, чем мы будем с ними заниматься, начать работу с вопроса: «Ну что, какие будут идеи? Чем мы с вами будем заниматься?». Все варианты, которые предлагали дети, с равным радостным одобрением записывались на доске (вразброс, разным почерком, разными шрифтами и совершенно разными размерами, и даже криво и косо) и отчётливо при этом проговаривались. Вскоре, наряду с осторожным «учиться» появлялись совершенно «неучебные» варианты, такие как «дурачиться!», «смеяться!», «болтать!», «бегать!», «беситься!», «хулиганить!» и т.п. Затем начиналась игра с испещрённой записями доской (Кто первым подбежит к доске и найдёт на ней то или иное написанное на ней слово, или какой-нибудь слог в слове? Или кто первым сосчитает, сколько на доске написано букв «А»? Кто первым вспомнит только что стёртое слово?). Это был **увлекательный тренинг письма, чтения и орфографии одновременно**.

В вероятностной педагогике содержание учебной деятельности рождается «здесь и сейчас», при этом педагог преследует цель вызвать у детей ощущение, что они являются безусловными соавторами происходящего, что ему важны их разные голоса. Педагог при этом дирижирует процессом и помогает этим голосам сплетаться в некую импровизационную симфонию, придумывая новые все более сложные игры по незаметному для учащихся освоению важнейших учебных навыков.

Так рождалась **концепция вероятностного образования**, когда учитель не планирует траекторию образовательного движения, но с определённой долей вероятности её предполагает, поскольку понимает образование как феномен культуры, а не производное технологий. Ценность так организованного образования заключается в том, что в образовательном движении развиваются и усложняются и ученик, и учитель. Главное условие при этом, чтобы самодвижение с каждым новым мгновением становилось все более сложным и интересным, чтобы и у учителя, и у ребёнка происходило устойчивое расширение ресурсов и возможностей в разных культурных областях, и чтобы как у детей, так и у учителей возникал «драйв» внутрикультурного движения, образовательный азарт.

Чтобы этот процесс происходил по-настоящему полноценно, требуется решение двух взаимосвязанных психологических задач. Во-первых, требуется, чтобы каждый ребёнок ощутил своё право на собственный голос, право на проявление своего «Я». Во-вторых, необходимо, чтобы ребёнок сумел так проявить своё «Я», чтобы это «Я» оказалось значимым для других и слышимым другими. И уже в этом «облаке взаимодействия разных детских субъектностей» могут и должны проявляться чтение, письмо и разные языки культуры. Потому что образованный человек – это человек, способный вступать в личностный, субъектный диалог с разными культурными мирами. И чем более развита в

человеке такая диалогическая способность – тем в большей степени мы можем считать его по-настоящему образованным человеком.

Встреча в 80-е годы прошлого столетия с философией В.С. Библера (см. труды советского и российского философа, культуролога, историка культуры: [Библер и вокруг], [Библер 1975], [Библер 1991]) и проекцией его философии диалога культур на идею школы привела меня к пониманию, что делаемое мною как педагогом находится в особых парадигмальных границах, которые в значительной мере могут быть определены бахтинским понятием диалога. При этом я осознал *отличие своего понимания* диалога с разными культурными мирами от понимания Библера, его учеников и единомышленников.

Суть «школы диалога культур» (ШДК) [Диалог культур XXI] заключалась в том, чтобы максимально активизировать субъектность ребёнка, и раскрыть в нем способность встречаться с той или иной культурой не в качестве информационного потребителя, а в качестве полноценного диалогического партнёра. Соглашаясь с этим в целом, я наполняю понятие культуры иными смыслами и отказываюсь от идеи культуры как линии выстроенных «в затылок друг другу» эпох.

Для меня культура – это, во-первых, пространство «открытой библиотеки», в которой мы с детьми можем путешествовать в любых направлениях, и вопрос заключается лишь в том, чтобы у детей был сформирован драйв на открытое путешествие в этих разных культурных мирах – математических, естественнонаучных, исторических, языковых, художественных и т.п., чтобы ребёнок увидел, что есть эти неисчерпаемо разнообразные траектории возможных внутрикультурных путешествий, и что он сам может быть автором этих траекторий, и может сам создавать разнообразные внутрикультурные миры. Но только *движение это не должно подчиняться сколько-нибудь жёсткому учебному планированию*. И это был основной пафос моего внутреннего спора с ШДК.

Чтобы испытать на практике свою авторскую педагогику, мною было принято решение взять на себя обязанности учителя первого класса и попробовать построить целостный образовательный опыт целиком и полностью на вероятностной основе. Для этого, с одной стороны, нужно было создать некую избыточную по отношению к прямым учебным задачам предметно-библиотечную среду, а, с другой, стимулировать детей на активное исследование и освоение этой среды («чтение предметной среды»), помогая конвертировать их, рождающееся во взаимодействии с этой избыточной средой, языковое мышление в письменную речь.

Под «**избыточной средой**» я подразумеваю предметную и библиотечную среду, не подвёрстанную ни под какие заранее определённые учебные задачи. В известном смысле это можно было бы интерпретировать как рукотворный предметный и книжный хаос. А стратегическая образовательная задача заключается при этом в борьбе с этим хаосом и возделывании этого хаоса в различные формы порядка.

И здесь следует сказать о втором отличии моей концепции культуры от концепции ШДК. Для меня крайне важно, что культура – это не просто то, что разворачивается в истории как смена каких-то культурных эпох от античности до нынешнего века, но нечто гораздо более обыденное. Я считаю, что каждый без исключения человек, в какой бы культуре он ни рождался и ни существовал, создаёт свою уникальную культуру, свой уникальный культурный мир. Прежде всего, это мир его индивидуальной повседневности, который представляет собой уникальный вещный порядок, уникальный порядок тех или иных смысловых или эстетических предпочтений. Поэтому проблема встречи культур (а, значит, и диалога культур) начинается вовсе не тогда, когда мы встречаемся

с античной или средневековой культурой, но уже тогда, когда происходит психологическая **встреча двух личностных культурных миров**, двух миров обыденной культуры, двух вещных порядков. (И на этом, кстати, строятся многие семейные драмы: когда два человека соединяются в общую семью, они неизбежно создают ситуацию встречи культур – встречи существенно разных индивидуальных культур повседневности. Проблема строительства семьи – это и есть проблема встречи разных культурных потенциалов, разных бытовых привычек, разных вкусовых иерархий. И такого рода встреча уже предполагает либо конфликт культур, когда одна культура повседневности пытается подчинить себе другую, либо диалог культур, когда одна культура повседневности развивается через встречу с иной культурой, рассматривая Иное как ресурс развития Своего.) Мы можем говорить о диалоге культур всякий раз, когда несовпадение культур становится основой не конфликта и вражды, но взаимного развития. Когда встречаясь с иной культурой, которая говорит на ином по сравнению со мной языке (в том числе, на ином языке повседневности), я научаюсь вслушиваться в эту иную культуру, но при этом ни в малой степени не теряю свою собственную культуру. Я не подчиняюсь правилам иной культуры, но и не заставляю эту иную культуру подчиняться моим правилам. Я через встречу с иной культурой развиваю своё собственное культурное Я. **В этом и состоит суть диалога, который по своей сути противостоит идее власти и подчинения.**

Итак, в начальной школе в контексте авторской педагогики вероятностного обучения я и мои коллеги решали задачу формирования у детей образовательного азарта, в процессе реализации которого все они *влюбились бы в чтение, письмо и математику*. Дети разного возраста, с разнообразными проблемами (гиперактивность, гиперагрессивность, полная коммуникационная закрытость, логопедические проблемы, дислексия, дисграфия) начали систематически работать в формате так называемой подготовительной группы. Учитель же брал на себя обязательство увлечь детей чтением, письмом и математикой, а заодно ослабить узлы психологических проблем. И вопрос ставился именно так: «увлечь» математикой, чтением и письмом, а не «научить» читать, писать и считать.

Именно так предъяснялся проект родителям, что было очень необычно, поскольку до сих пор они сталкивались совсем с другой постановкой вопроса. Их детей пытались «научить» читать, писать и считать, но, как правило, это приводило к тому, что дети начинали ненавидеть и первое, и второе, и третье. У детей развивался протест против учёбы как таковой, они ещё не пошли в школу – но школу уже ненавидели. Мы считали, что надо этих детей не «учить читать», а создавать сумму мотивационных драйверов к тому, чтобы ребёнок сам учился читать, чтобы ему это остро хотелось, чтобы он научился получать наслаждение от чтения. И то же самое – с письмом. Не «учить письму», а создавать драйв к письму. И то же самое – с математикой... Необходимо пробуждать у детей образовательный драйв, дать почувствовать уверенность в себе, научить предъяснять себя в неагрессивных, не разрушительных формах, и, самое главное, научить слышать других.

При этом важнейшим помощником в этой работе может стать обыкновенная школьная доска и мел, с помощью которого учитель постоянно на ней что-то фиксирует. Можно рисовать расположение детей в классе и их передвижение в пространстве, записывать детские реплики, громко проговаривая эти реплики вслух, устраивая при этом всякого рода «угадайки», где на доске написано какое-то слово или нарисован какой-то ребёнок. Огромная школьная доска превращается в лабиринт знаков, отражающих совместную жизнь учителя с детьми. *Доска, испещрённая символами и значками, становится зеркалом наших с детьми игровых взаимодействий, а путешествие по этой доске – увлекательнейшей игрой.*

После занятий с детьми мы оставались с наблюдавшими процесс родителями и обсуждали произошедшее. И это рефлексивное обсуждение становилось ещё одним важным ресурсом нашего взаимного развития. И хотя далеко не все родители готовы были включаться в эту работу, были и такие, для которых эти наши рефлексивные поделки оказывались жизненно важными. К концу года встречались уже практически каждый день. При этом никто не знал заранее, чем мы будем заниматься на следующем занятии. Точно было известно лишь то, что это будет какое-то новое живое взаимодействие, которое будет импровизационно рождаться «здесь и теперь», а затем обязательно конвертироваться в чтение, математику и письмо. И вот что было по-настоящему неожиданно. **Чисто учебная эффективность такого рода, не планируемого наперёд движения, оказалась удивительно высокой.** И к концу первого, «подготовительного» года родители стали настойчиво просить, чтобы мы открыли официальный первый класс.

Когда официальный первый класс был набран, в моем распоряжении был целый день, и **учебная деятельность могла возникать в любой зоне этого дня.** Любая детская деятельность, любая игровая активность могла стать предметом конвертирования в письменную речь или в предмет математического исследования. У нас всегда была под рукой десятиметровая рулетка и весы. И обязательно – большие пишущие поверхности, на которых можно было вести записи. **Главное – понимать, что ВСЕ МОЖНО ЗАПИСАТЬ И ВСЕ МОЖНО ИЗМЕРИТЬ.** И чтобы сами записи становились далее предметом увлекательной игры.

Пример урока в формате вероятностной педагогики в первом классе. Рано утром дети собираются в классе и перебрасываются какими-то репликами. Я просто сижу здесь же и пью чай. Но одновременно прислушиваюсь к тому, что говорят дети. И вот в класс заходит девочка Аня со словами «Уффф, какой у меня сегодня тяжеленный портфель!». Дети на это реагируют репликами про свои портфели. А я делаю вбрасывание: «Ну-ка, кто отгадает, сколько весит Анин портфель?» И дети (включая Аню) начинают вбрасывать свои гипотезы: «5 килограммов!» «10 килограммов!» «Сто килограммов!» «Один килограмм!». Я записываю на доске все варианты с обязательным указанием авторства – кому, какой вариант принадлежит. Затем с помощью детей упорядочиваю эти варианты по возрастанию. После чего происходит торжественная процедура взвешивания Аниного портфеля. И каждый ребёнок пытается определить, насколько он ошибся. При этом самые смешные, самые неожиданные комментарии, которыми сопровождается наша деятельность, я тоже записываю на доске (тоже с указанием авторства). И не просто записываю, а делаю так, что дети делают мне спеллинг-диктант. Т.е. самые трудные слова диктуют побуквенно, а я принимаю или не принимаю их вариант... А потом мы азартно играем с исписанной доской – на скорость ищем написанные на ней слова или кусочки фраз, угадываем общее количество тех или иных букв или цифр, и вся эта деятельность может с неослабевающим азартом продолжаться два-три часа. А все началось с Аниной совершенно случайной реплики «Уффф, какой у меня сегодня тяжёлый портфель!» И так – каждый день. Дети привыкают к тому, что любая, вскользь брошенная реплика может создать импульс для учебной работы на целый день.

В вероятностной педагогике нет разделения на «урок математики» и «урок языка». Одно постоянно превращается в другое. А основой всех учебных занятий является реально происходящая в классе жизнь. Задача учителя при этом – улавливать исходящие от детей импульсы и сигналы и двигаться за теми из них, в которых в наибольшей степени проявляется индивидуальность голоса.

Вот ещё одна простая игра, которая ярко демонстрирует суть моделируемого мною взаимодействия. Мы с детьми приходим в какое-то новое место, в какое-то новое пространство – неважно, какое. Это может быть зал музея, это может быть поляна в лесу, это может быть обычная городская улица. И я задаю предельно простой вопрос: ЧТО ЗДЕСЬ ЕСТЬ? КТО ЧТО ВИДИТ? Дети начинают выкрикивать свои варианты... Вначале – то, что лежит на поверхности, а потом – уже замечая какие-то подробности и неожиданности, которые не были увидены никем. И это может быть невероятно увлекательная деятельность, позволяющая увидеть и обозначить просто какое-то немислимое количество подробностей и деталей того места, где мы оказались. А я всего лишь дирижирую этой многоголосицей. Удерживаю некую очерёдность реплик. Эмоционально повторяю за детьми и записываю наиболее яркие и неожиданные наблюдения и фиксации. И эта игра с пространством может продолжаться не один час, и при том азарт будет только возрастать. Дети раскрывают новое пространство как шкатулку с драгоценностями. И с каждым новым этапом такого рода диалога с пространством ребёнок начинает видеть ярче и интереснее. А главное – он начинает чувствовать ценность диалога: ценность того, что тебя слышат и твоим находкам радуются. Поэтому с каждым разом он становится все более лёгким и разнообразным в этой игре: с каждым разом ему становится легче находить и видеть что-то такое, что способно удивить и заинтересовать остальных. А это и есть процесс обретения своего голоса. Голоса, который нужен не только тебе самому, но и другим.

И понятно, что траекторию такого рода путешествия абсолютно невозможно предугадать наперёд. И это настоящее волшебство.

«Воздвигание детского голоса» – это и есть самое трудное и самое важное в работе с детьми. И это специальная работа взрослого – поддержать в ребёнке кристаллизацию собственного голоса и веру в то, что этот, собственный голос имеет право на существование. И только тогда, когда происходит кристаллизация собственного голоса, можно говорить о возможности диалога – возможности безоценочного вслушивания в уникальность этого голоса. Это и есть для меня «Бахтин в моей педагогике».

Поддерживать персональный голос и помогать преодолевать страх перед своей самостью, когда на это есть хотя бы краешек запроса, но не подгонять этот запрос искусственно, если он к этому не готов. Но и одновременно важно, чтобы моё доверие к праву ребёнка «не быть» не было воспринято им как форма моего равнодушия и неверия в него – неверия в его креативность, в его ресурсы продуктивной персонализации. Ребёнок иногда не выдерживает испытания выбором. И ему нужны простые и ясные направляющие со стороны значимого для него взрослого. Все-таки детям нужен и учитель в классическом смысле слова – учитель, который увлекает детей своим предметом и своим интересом, что называется, «на всю катушку». Потому что это тоже очень важное право ребёнка – встречаться с учителями, которые страстно чем-то увлечены и готовы столь же страстно заражать своим интересом детей. Но это не значит, что я как учитель должен изо всех сил минимизировать свой голос – из страха, что этот голос перекроет голос ребёнка. Если голос глубокий, внутренний, настоящий, он не перекрывается.

Но здесь мы подходим к вопросу, **что такое «настоящий голос»**, а что является всего лишь голосом-кажимостью, голосом-имитацией. Признаться честно это вообще самый трудный вопрос. Голос – это вовсе не формальное «говорение вслух», а проявление чего-то экзистенциально значимого. В сущности говоря, вся человеческая жизнь – это процесс обретения своего голоса. Когда ко мне на психотерапевтическую консультацию приходят состоявшиеся в жизни люди, у которых есть финансовые возможности

для удовлетворения самых разнообразных потребностей, у меня часто возникает чувство, что в их жизни образовалась «экзистенциальная дыра», что у них есть какие-то глубинные, «самостные» потребности, которые так и остались ими нераспознанными и неудовлетворёнными.

И то же самое с потребностями ребёнка: очень часто желания и потребности, которые манифестирует ребёнок, являются маскировкой каких-то других, более глубоких, но неосознаваемых им потребностей. Например, когда ребёнок невротически просит покупать ему все новые и новые игрушки, при том, что старыми игрушками завален весь дом, и они пылятся невостребованными в дальних углах его комнаты – это реальная потребность или маскировочная, имитационная? Чего на самом деле не хватает ребёнку – новых игрушек, или чего-то совсем другого? Чаще всего – именно другого. Например, остро не хватает вовлечённости взрослых в диалог, в совместную игру и совместную деятельность. Это лишь один из примеров того, чем глубинная потребность отличается от потребности имитационной, и как легко взрослые обманывают себя, полагая, что они будто бы удовлетворяют любые желания ребёнка. Или другой пример. Подросток, «залипающий» на компьютерных играх – он, по его собственным словам, просто хочет играть, но чего он хочет на самом деле? Какая его глубинная потребность манифестирует себя в этом его становящемся невротичным желании? Может быть – потребность почувствовать свою силу, власть и успешность – дефицит которых он испытывает в реальной жизни? Может, потребность спрятаться от каких-то вызовов и проблем, с которыми ему не хватает сил справиться? Может быть, просто потребность в не одиночестве? Нужно очень осторожно и внимательно относиться к человеческому «мне нравится» и «я хочу». У этого «нравится» и «хочу» может быть множество совершенно неочевидных и скрытых для самого желающего подуровней и слоёв. Поэтому я с большой осторожностью отношусь к тезису «дайте ребёнку делать то, что ему хочется». Потому что человек – это такое существо, которое всю жизнь и занимается тем, что пытается понять, что же ему хочется на самом деле, и это одна из самых непростых на свете задач. И если ребёнок что-то с удовольствием делает, или без удовольствия делает, это вовсе не значит, что это и его истинный голос. **Распознавание голоса и вытаскивание своего реального голоса, голоса глубинной потребности – это безумно трудная и не имеющая поверхностных решений задача.**

Голос – это то, в чем проявляется личностная уникальность. Это способность личности предъявлять себя в мире как действительную уникальность. И, значит, это то, в чем проявляется её глубинное «я». И здесь мы упираемся в вопрос, **что есть глубинное «Я»?** А это и есть то, что делает человека по-настоящему незаменимым и неповторимым.

И если у человека есть средства и умение более или менее полноценно выражать и предъявлять эти свои уникальные образы и переживания – у него происходит встреча со своим собственным «Я». Или когда человек занимается каким-то делом, в котором он чувствует свою самоактуализацию: чувствует, что он не просто исполняет какой-то функционал, а чувствует, как внутри этого дела его «Я» расцветает и раскрывается – это тоже появление его уникального деятельностного голоса, который не сможет быть заменён ничьим иным. Или когда человек по-настоящему любит другого человека – это тоже всегда раскрытие и расцветание его «Я», его абсолютной уникальности в пространстве другого человека. Ведь любовь – это отношения, в которых пространство другого человека становится пространством актуализации моего «Я». И в этом плане «Я» всегда диалогично – оно предъявляет себя кому-то и через кого-то.

Но образовательная проблема, повторяю, заключается в том, что очень часто эта человеческая персональность оказывается немой, безголосой. Все без исключения люди чувствуют уникально, но мало кто умеет эту свою уникальность предъявить вовне. И главная задача образования с моей точки зрения – это обретение человеком своего голоса.

Вероятностная педагогика – это, конечно, авторская педагогика. Для меня идея педагогического авторства всегда была ключевой. Авторская педагогика возможна в особой философии образования, где образование понимается как личностная самоактуализация – как ребёнка, так и учителя. Я считаю, что на самом деле в деятельности любого учителя присутствует очень большой элемент авторства, при том, что сам учитель может об этом не догадываться. Уроки могут вестись по одному и тому же учебнику, по одной и той же программе, по одним и тем же методикам, однако любой ребёнок чувствует, что разные учителя создают совершенно разную «ткань» урока, и что каждый учитель создаёт свою, неповторимую стилистику и атмосферу урочного действия. Вот эта **способность создавать уникальное урочное пространство – это и есть то, в чем в первую очередь проявляется авторская педагогика.**

Авторская педагогика начинается вовсе не в момент, когда учитель создал некую новую методическую систему или приём. Нет, она начинается гораздо более обыденно: вот в этой точке, в которой рождается учительская персональность, авторский педагогический голос, индивидуальная стилистика взаимодействия с детьми. Другое дело, что в системе школьной отчётности этот авторский голос никого не волнует. Да и сам учитель совершенно не умеет и не собирается распознавать свой собственный авторский голос и видеть в нем какую-то ценность, не понимая, что это не какие-то особо выдающиеся учителя работают как-то по-особому, а любой учитель работает по-особому. Работает не методиками, не какими-то универсальными приёмами, а прежде всего своей личностью.

Важно **научиться идентифицировать то нечто, что создаёт вот этот индивидуальный педагогический стиль каждого педагога.** Но для этого, условно говоря, надо в школе построить систему наблюдения, идентификации и описания этих разных педагогических голосов, разных педагогических стилистик, научиться говорить не про универсальные методики и приёмы, которые можно транслировать другим педагогам, а про ту материю педагогики, которая принципиально не поддаётся трансляции, и ценность которой заключается как раз в принципиальной нетранслируемости. **Ведь истинная ценность педагога заключается вовсе не в том, какие методики и приёмы он усвоил, а в том, в какой степени его взаимодействие с детьми оказывается пространством актуализации его педагогической индивидуальности, его персонального педагогического голоса.** В его способности создавать свой педагогический голос и упрочнять свой педагогический голос. При этом развитость собственного педагогического голоса – абсолютная ценность. Педагогические голоса несравнимы между собой. Но каждый из этих голосов может быть проявлен и развит в разной степени. **Важнейшая задача сопровождения педагога заключается в том, чтобы помочь ему развивать и упрочнять его индивидуальный педагогический голос.**

В педагогическом университете совершенно необходимо иметь лабораторию авторской педагогики. Задача работающих там учёных, во-первых, научиться идентифицировать и описывать сплетающиеся ткань школьной жизни педагогические голоса и научить каждого педагога распознавать и описывать свой собственный педагогический голос. Во-вторых, построить пространство диалога этих голосов – научить педагогов слышать другие педагогические голоса, слышать именно как другие, и ценные именно в этой своей «другости», в своей непохожести на твой собственный голос. И, наконец, в-третьих, научить педагога упрочнять свой собственный педагогический голос в диалоге с другими голосами.

Вероятностная педагогика культивирует в учащемся живое мышление. В педагогическом вузе делать это можно через, например, культ первоисточников, погружение в оригинальные тексты, их понимание и интерпретацию. Так формируется культура мышления, способность к продуктивной мыслительной свободе. Ведь работать с реальным, например, философским источником – это значит работать с живым авторским текстом, и, значит, вырабатывать свою собственную способность к авторству.

Пример из практики работы в институте повышения квалификации учителей. Я всегда просил приходящих ко мне учителей рассказывать случаи из своей учительской практики, и именно эти истории делать предметом философского размышления. Мне были интересны не истории побед, а истории, которые сбивали педагогов с толку, ставили в тупик. Мне было важно донести учителям, что тупик, в который нас ставят дети, педагогическая ситуация, материал, администрация, система образования, общество, наконец – это хорошо. Потому что, если ситуация загнала меня в тупик, педагог должен в этот момент начать мыслить, активизировать свой педагогический креатив, перестать действовать по готовому методическому стандарту – и именно в этот момент он становится настоящим учителем. Тупик, проблема – это наш ресурс.

Вместо заключения. Я бы не сказал, что мне хочется, чтобы в будущем вся педагогика была бы «бахтинской». Бахтинскую педагогику нельзя ввести, её можно только проращивать из того, что уже есть. И тогда бахтинской педагогией является вовсе не то, или, точнее, не только то, что происходит в классе. Это то, что в принципе происходит во взаимоотношениях между людьми. Для меня, Бахтин – это *право мира на яркое, разноцветное многоголосие*. Многоголосие предполагает искусство смены ролей, игры в разные роли. Ведь проблема не в том, что существует что-то «черно-белое», – проблема возникает только тогда, когда «черно-белое» обретает власть и перестаёт быть одним из «голосов», когда «черно-белое» становится диктатором. Плохо, когда «однозначность» начинает диктовать правила другим.

Источники и литература:

1. Александр Лобок. Лаборатория жизни: фрагменты и черновики. [Электронный ресурс]. // URL: <http://allobok.ru/> (дата обращения: 21.06.2017).
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Эксмо, 2015 (1). 640 с.
3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015 (2). 416 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества М.: Искусство, 1979. 424 с.
5. Библер и вокруг. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.bibler.ru/shdkom_be_shdk.html (дата обращения: 22.06.2017).
6. Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Издательство политической литературы, 1975. 400 с.
7. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Издательство политической литературы, 1991. 414 с.
8. Диалог культур XXI. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru> (дата обращения: 22.06.2017).
9. Мамардашвили М., Пятигорский А. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2009. 288 с.
10. Мамардашвили М. Формы и содержание мышления. М.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. 288 с.
11. Мамардашвили М. Беседы о мышлении. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2015. 816 с.
12. Фрейдберг О. М. Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997. 448 с.
13. Фрейдберг О. М. Миф и литература древности. М.: Восточная литература, 1998. 800 с.

УДК 37.025.7
ББК 74.202

Основные прототипы когнитивных матриц в познании и образовании

Тихонов Александр Александрович,

доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Тихонова Анна Александровна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы специфики когнитивных матриц как особых компонентов когнитивной деятельности и их роли в познании и в формировании когнитивных структур и способностей человека. Выявляются и описываются основные прототипы когнитивных процессов, такие как перечисление, бинарная оппозиция, перцептивные матрицы и т.п.

Описаны причины и последствия введения понятия «когнитивная матрица» в научный оборот и его широкого использования в междисциплинарных исследованиях.

Ключевые слова: когнитивные матрицы, прототипы, перцепция, концепция.

Basic prototypes of cognitive matrices in knowledge and education

Tikhonov Aleksandr Aleksandrovich,

Doctor of Philosophical sciences, professor, Department of Philosophy and Social Studies, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov.

Tikhonova Anna Aleksandrovna,

Candidate of Psychological studies, senior lecturer, Department of Psychology, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov.

Annotation. The article discusses the specifics of the cognitive matrices as special components of cognitive activities and their role in cognition and in the formation of cognitive structures and abilities. The article identifies and describes the basic prototypes of cognitive processes such as enumeration, binary opposition, perceptual matrices, etc.

Keywords: cognitive matrix, prototypes, perception, concept.

Понятие «когнитивная матрица» не входит в число междисциплинарных и широко употребляемых в науке концептов, однако оно обладает, по-нашему мнению, глубоким смыслом и эвристическим потенциалом. В настоящее время это понятие используется лишь некоторыми науками и находится на периферии общенаучного и философского дискурса. Оно применяется в современной лингвистике в качестве термина, обозначающего устойчивые когнитивные и вербальные модели. В психологии и в теориях принятия решений это понятие истолковывается как разновидность когнитивной карты и концептуального поля принятия решений.

Основной задачей данной статьи является описание места и роли когнитивных матриц как особого класса «неявных» когнитивных феноменов в познавательной-конструктивной деятельности человека. Представляет также определённый интерес, задача выявления основных глубинных прототипов когнитивной деятельности, определяющих структуру, развитие и механизмы воздействия когнитивных матриц на сознание, психику и поведение человека. Достижение упорядоченности знаний и преодоление различных типов и видов неопределённости в познаваемой ситуации представляют собой, в конечном счёте, фундаментальные и главные цели когнитивной деятельности человека. Когнитивные матрицы играют существенную и во многом определяющую роль в достижении этих фундаментальных целей.

Одним из первых учёных, приступивших к научному, эволюционному исследованию факторов становления когнитивных структур и способностей человека, был знаменитый австрийский этолог К. Лоренц. Многие современные учёные считают его родоначальником эволюционной эпистемологии. В своей классической работе «Оборотная сторона зеркала (опыт естественной истории человеческого познания)» [Лоренц 2008] он даёт глубокий анализ природных предпосылок и факторов когнитогенеза. Когнитивные процессы, по его мнению, «...и данный нам а priori аппарат, с помощью которого только и возможно индивидуальное приобретение опыта, имеют своей предпосылкой огромную массу информации, полученной в ходе эволюции и хранящейся в геноме» [Лоренц 2008: 419].

К. Лоренц вводит в своей работе весьма ёмкое и плодотворное понятие «прототип когнитивного процесса», выражающее некую фундаментальную структуру, свойственную психике и поведению людей и высших животных. Этот прототип он выводит из жизнедеятельности и поведения людей и животных, которые «являются не приспособлением, а функцией уже приспособленного механизма. Готовую информацию о биологически «правильных» ситуациях и о средствах, позволяющих ему с ними справиться, организм получает заранее», в формах «прототипов когнитивного процесса» [Лоренц 2008: 372 – 373]. Можно предположить, что основные, возникшие в глубокой древности, «прототипы когнитивного процесса» и поныне формируют «глубинные структуры» когнитивных матриц и существенно влияют на психику и сознание человека.

Известно, что в традиционной «философии сознания», начиная с Р. Декарта, выделяются и абсолютизируются осознаваемые субъектом, явные и «очевидные» компоненты, формы и процессы когнитивной деятельности. В различных течениях иррационализма, напротив, преувеличиваются место и роль неосознаваемых компонентов и механизмов когитации. В реальных же процессах когнитивной деятельности, как и в психике в целом, неизбежно сосуществуют и взаимодействуют как осознаваемые, «явные», так и неосознаваемые, «неявные» компоненты и процессы. В психологии проблема бессознательного исследуется различными учёными и научными школами уже несколько столетий. В теории познания, начиная с И. Канта, проблематика трансцендентальных

предпосылок и априорных форм когнитивной деятельности субъекта представлена, по нашему мнению, недостаточно и в чрезмерно абстрактном, «знаниецентристском» виде.

«Философия сознания», господствующая в западноевропейской культуре на протяжении нескольких последних столетий, главной и определяющей способностью человека и всей его жизнедеятельности считала сознание, понимаемое учёными и философами в различных смыслах. Логоцентризм, рационализм, панлогизм, сциентизм и другие подобные течения философии и духовной культуры в целом – все это лишь частные формы, своеобразные ипостаси «со-знание-центризма», сохраняющего и поныне свои позиции в мировоззрении многих людей и сообществ.

Иррационализм, философия жизни, интуитивизм, экзистенциализм, многие идеи и школы современной психологии, а также трагический социокультурный опыт человечества последних столетий убедительно показали, что человек – существо не только разумное и умопостижимое, но также и иррациональное, не постижимое одним лишь сознанием.

Психическая жизнь человека не может быть в принципе сведена к его сознанию и тем более к любой теоретической, будь то философская или научная, модели или концепции. Известный учёный М. Полани в своей книге «Личностное знание» достаточно чётко и детально описал необходимый и присущий всем людям уровень неосознаваемой когнитивной деятельности, который он определял как имплицитный, неявный, неосознаваемый и невербальный. В психологии существует множество школ и направлений, исследующих различные формы существования и функционирования подсознания, бессознательного, «над-сознания» и т.п. В своём известном высказывании И. Кант показал необходимость «ограничения прав разума, чтобы дать место вере». Нечто подобное необходимо сделать и в современной философии, особенно в её разделах, связанных с теорией познания – в эпистемологии, гносеологии, философии науки. Необходимо не столько ограничить права сознания, сколько выявить реальную сферу его существования в жизнедеятельности и психике человека и сообществ. Именно поэтому в последние десятилетия явно наблюдается сокращение сферы использования понятий «сознание», «знание», «теория», «разум». И, напротив, все шире употребляются понятия «когнитивный», «информация», «конструктивизм», «компетенция», «виртуальность», «фреймы», «данные» и т.п. Даже в подобном словоупотреблении проявляется некоторая девальвация идей и определённый кризис «философии сознания», её «неполное служебное соответствие» современным факторам и тенденциям развития когнитивной деятельности человека и различных сообществ.

Комплекс когнитивных дисциплин, интенсивно развивающийся в последние десятилетия, в отличие от традиционных разделов философии, ориентирован на исследование и в определённой мере – на конструирование и проектирование многомерной и комплексной психической деятельности людей и сообществ, не только познающих, но и преобразующих и даже создающих новые формы объективной и субъективной реальности.

Когнитивная деятельность включает в себя широкий спектр форм, методов и способов психического и духовного освоения мира человеком. Сознание при всей его важности и доминантности в жизни человека – не более чем аспект или фрагмент когнитивной деятельности. Поэтому традиционные понятия «познание» и «сознание» следует использовать только с учётом общего когнитивного контекста, который слишком часто и явно недооценивается представителями рационализма, сциентизма и других

форм «философии сознания». К.Г. Юнг писал, что «современный человек не понимает, насколько «рационализм» (уничтоживший его способность к восприятию символов и идей божественного) отдал его во власть психического «ада». Он освободился от «предрассудков», ... растеряв при этом свои духовные ценности. Его нравственные и духовные традиции оказались прерваны, расплатой за это стали всеобщие дезориентация и распад, представляющие реальную угрозу миру» [Юнг 1997: 91].

В этом смысловом контексте целесообразно обратиться к понятию «когнитивная матрица», которое выступает в качестве хоть и малого «шага», но в нужном направлении – к обретению должной целостности, к «исцелению» психической и когнитивной деятельности.

Высказывание Юнга о значимости «предрассудков», ценностей и традиций следует понимать в том смысле, что когнитивные матрицы выступают в психике человека в качестве особых «пред-рассудочных» и не полностью осознаваемых структур, определяющих процессы и содержание осознаваемой и рассудочной деятельности. Несколько упрощая реальные когнитивные процессы, можно предположить, что когнитивные матрицы выступают в качестве неявных «когитаций», но при этом императивных, предписывающих и нормативных предпосылок и факторов интеллектуальной деятельности человека. В свою очередь, осознаваемый контент этой деятельности является способом реализации и экспликации, «развёртывания» данных матриц на разнообразном материале большинства познаваемых объектов и предметов, образов и смыслов.

Введение понятия «когнитивная матрица» в научный оборот и его широкое использование в междисциплинарных исследованиях обусловлено двумя основными соображениями. Во-первых, «матрица» как особая реальность, при всей многозначности этого понятия, характеризуется императивным – предпосылочным и предписывающим потенциалом, но при этом обладает неявностью существования и функционирования. В конечном счёте, следует учитывать, что русифицированное немецкое слово «матрица» происходит от латинского слова «matrīx», обозначающего матку. Именно этот порождающий, в прямом смысле слова, орган и выступает в качестве метафоры понятия «матрица». Во-вторых, матрица способна тиражировать, воспроизводить свою структуру и своё неявное содержание, контент в серии типичных и характерных для неё самой идеальных «продуктов», таких как идеи, концепции, теории, проекты и т.п. Данные продукты следует понимать как эпифеномены и «порождения» матрицы, через которые собственно феноменальные параметры матрицы можно выявить и реконструировать.

Глубинная структура когнитивных матриц определяется как природными – онто- и филогенетическими, так и социокультурными факторами. В качестве содержания этих матриц могут выступать множество архетипов, мифологем, установок, ценностей и другого «контента» памяти и неосознаваемых структур психики человека. Так, по мнению К. Лоренца, бинарная оппозиционность, «разделение мира явлений на пары противоположностей есть врождённый принцип упорядочения, априорный принудительный стереотип мышления, изначально свойственный человеку» [Князева 2012: 502]. К подобным неявным компонентам матрицы и «принудительным стереотипам» следует отнести мифологемы «мирового древа», «метафизики света», парадигмы, религиозные догмы, а также множество современных мемов и мемплексов как особых когнитивных вирусов [Тихонов 2014: 152].

У большинства людей, как известно, процессы и содержание мышления осознаются не в полной мере и включают в себя множество интуитивных бессознательных действий

и операций. Поэтому вполне обоснованно можно предположить, что когнитивные матрицы, детерминируя во многом процессы мышления и познания, по отношению к сознанию индивида и сообщества остаются как бы в тени, на положении «суфлёра» или же в «когнитивном зазеркалье». Как и в любой матрице, будь то в математике или в штампе для прессования, «внутренняя форма» когнитивной матрицы способна «порождать» или формировать различные объекты из исходного материала. В когнитивной деятельности человека этим «материалом» служат исходные данные как «информационное сырьё». При этом когнитивная матрица зачастую не осознаётся как особая совокупность определённых знаний, но при этом она может «выражаться во-вне», эксплицироваться как система предписаний, набор конкретных операций или осознаваемых действий.

В качестве простого и наглядного примера подобных матричных предписаний можно привести детскую считалочку-инструкцию по схематичному изображению человеческого лица и фигуры: «Точка, точка, запятая – вышла рожица кривая; ручки, ножки, огуречик – получился человечек». Эта матрица может быть реализована как рисунок на любом материале – на асфальте, на листе бумаги, на стене в виде граффити.

Множество различных когнитивных структур могут быть истолкованы в качестве матриц. К ним можно отнести таблицу умножения, особенно в варианте Пифагора, устойчивые формы восприятия, которые именуются паттернами, энграммами, перцептивными моделями, эйдосами и т.п. Наличие дублирующей терминологии показывает, кстати, отсутствие адекватного и общепринятого понимания и слабую исследованность этих когнитивных структур. В сфере мышления часто используются стереотипы, клише, шаблоны, предрассудки и т.п., которые также выступают в качестве социокультурных когнитивных матриц.

Понятно, что когнитивные матрицы не возникают в результате некой «филиации идей» по Гегелю. Они, как правило, выражают значимые для человека и сообщества социокультурные явления и отношения. Так, в качестве когнитивной матрицы можно рассматривать системы родства и соответствующие схемы, и термины, выражающие связи человека со своими родственниками. Однако в процессах социального развития, как правило, родо-племенные и даже кровно-родственные отношения и связи слабеют и это часто приводит к тому, что слова, выражающие различные формы и степени родства, используются всё реже и могут совсем выпасть из оборота. Матрицы при этом теряют свои компоненты и упрощают структуру. Такие понятия как «тёща», «шурин» ещё находятся в относительно широком использовании, но уже «стрый», «золовка», «деверь» – слова, выражающие степень родства, становятся для многих людей архаичными и непонятными.

Широко распространённые понятия «познавательная модель», «дисциплинарная матрица», «парадигма», «эпистеме», и другие подобные «познавательные функционалы» (В.М. Найдыш) могут быть рассмотрены в качестве частных проявлений общих когнитивных матриц, действующих преимущественно в сфере научного познания. Когнитивная матрица выступает в качестве совокупности определённых программ, форм и алгоритмов не только научно-познавательной, но и конструктивной, прогностической, оценивающей и многих других видов деятельности, в которых у человека ведущую роль играют собственно когнитивные процессы.

Совокупность когнитивных матриц можно истолковать в качестве особого «пакета программ» и смысло-порождающего ядра менталитета (ментальности) как

определённых сообществ, этносов или культур, так и отдельных личностей, выступающих субъектами – носителями данных культур, представителями этносов или сообществ.

Понятие менталитета как субъективной стороны или фактора исторического процесса было введено в науку французскими учёными школы «Анналов» – М. Блоком, Л. Февром и др. – и широко использовалось многими учёными. Так, А.Я. Гуревич пишет, что «на любой стадии развития человеческого общества в сознании людей (точнее – в их психике – А.Т.) существует эта магма представлений, ощущений, психологических установок – *mentalité*. Она всякий раз может быть иной в зависимости от стадии развития, от характера общества и других факторов... Но она существует всегда, и определить её очень трудно» [Гуревич 2004: 115].

Образ магмы, как и любое «хромающее» сравнение, не в полной мере выражает специфику менталитета, поскольку наряду с пластичными, «магмоподобными» и вариативными компонентами в нём широко представлены когнитивные матрицы – т.е. относительно «жёсткие и твёрдые» фрагменты менталитета и любого дискурса как его вербально-логического выражения. Тем самым менталитет можно представить как некоторую динамическую и самоорганизующуюся систему, в которой представлены разнородные – «твёрдые, предписывающие» и «вязкие, описывающие» компоненты. Данное представление позволяет в новом аспекте поставить и истолковать проблему соотношения априорного и апостериорного знания. По мнению некоторых философов, кантовская дихотомия этих видов знания была «снята» и разрешена К. Лоренцом, который в своих фундаментальных работах, обосновал и «показал, что кантовские априорные категории суть филогенетически апостериорное знание, возникшее в ходе эволюции человеческого рода» [Лоренц 2008: 316]. Этот двойственный характер (априорный и апостериорный, явный и неявный, предписывающий и описывающий, диахронический и синхронический) в максимальной степени присущ когнитивным матрицам.

Когнитивные матрицы в синхроническом плане выступают в качестве «жёстких», устойчивых стереотипов и способов упорядочивания знаний, но в диахроническом аспекте, как и другие структурные компоненты психики и «жизненного мира» субъекта, носят в целом социокультурный и исторически развивающийся характер. Это важное обстоятельство позволяет выявить в самом общем виде их содержание, динамику их развития, формы и способы их воздействия на когнитивные процессы и жизнедеятельность людей и сообществ.

Г. Гадамер писал, что «разум существует для нас лишь как реальный исторический разум, а это означает только одно: разум не сам себе господин, он всегда находится в зависимости от тех реальных условий, в которых проявляется его деятельность» [Гадамер 1988: 328]. Он конкретизирует эту мысль, говоря о том, что «понятийная система, в которой развёртывается философствование, всегда владела нами точно так же, как определяет нас язык, в котором мы живём. Осознать подобную предопределённость мышления понятиями – этого требует добросовестность мысли» [Гадамер 1988: 43]. Последнее положение можно обобщить в плане того, что не только частное философствование, но и любая когнитивная деятельность предопределяется рядом факторов, к которым, помимо осознаваемых понятийных систем, можно отнести лишь частично нами осознаваемые когнитивные матрицы.

Можно провести аналогию между усвоением когнитивных матриц и хорошо исследованным и описанным в этологии феноменом импринтинга – особого механизма

восприятия и психического запечатления значимой для отдельной особи информации. Импринтинг как запечатление информации представляет собой особую критическую точку, в которой апостериорное знание становится априорными формами познания по отношению к дальнейшим когнитивным процессам. Но поскольку импринтинг обусловлен, в конечном счёте, генетическими программами, то его осознание и какое-либо регулирование в принципе затруднено и зачастую невозможно. На ранних стадиях развития ребёнка (и предположительно наших далёких предков) многие когнитивные процессы и соответствующие им структуры также обусловлены врождёнными факторами и генетическими программами, но при этом они интенционально открыты социокультурному воздействию и преобразованию, в том числе и с помощью воспринимаемых матриц.

Базовым и исходным когнитивным процессом и «механизмом» большинство философов и учёных считают перцепцию, т.е. сферу чувственного восприятия, которое в существенной степени определяется природными – биологическими и психическими задатками. В плане выявления места и роли основных когнитивных матриц, характерных для перцепции, следует указать на существование особого рода психических «данных», называемых рядом учёных субцепцией.

«Имеющие глаза, да не видят» – этим библейским суждением хорошо описывается сущность субцепции, информационные объёмы которой на порядок больше перцепции, т.е. осознаваемого содержания восприятия. Когнитивная матрица из огромных объёмов сенсорной информации отбирает в качестве перцепции только значимую для субъекта информацию, порядка 10 %. Остальные 90 % информации идут в «отход» и составляют неосознаваемое содержание субцепции. Селективная функция когнитивных матриц может быть хорошо проиллюстрирована умением многих людей выделять на ночном небе известные им созвездия.

Когнитивные матрицы лежат также в основе определения различных видов растений, животных, грибов и т.п. В целом к когнитивным матрицам перцепции следует отнести психофизиологические автоматизмы, неосознаваемые паттерны, программы и алгоритмы извлечения или построения чувственных образов воспринимаемых объектов.

При этом следует учитывать, что социокультурные факторы, вносящие в содержание психики комплексы новых представлений и мемплексов, способны изменять целый ряд алгоритмов перцепции. Так, например, известно, что восприятие перспективы и «глубины изображения» на картинах и фотографиях есть результат целенаправленного обучения. Даже простые фонемы, отдельные слова, начертания букв, при всей их видимой привычности, обладают условной, конвенциональной и «матричной природой», которая нами зачастую не воспринимается и не осознаётся.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что исторически первые когнитивные матрицы как прототипы когитаций строились на перцептивной основе метафор, мифологем и других наглядно-образных представлений. При этом когнитивные матрицы образуют автономные комплексы, «которые как всякие психические образования... первоначально развиваются совершенно неосознанно и вторгаются в сознание, лишь когда набирают достаточно силы, чтобы переступить его порог» [Тихонов 2014: 113]. Автономность когнитивных матриц хорошо иллюстрируется примерами наглядных химерических «сущств», характерных для многих этнических мифологий, таких как кентавры, русалки, минотавры и т.п.

Более сложные – концептуальные матрицы, задающие некие автономные алгоритмы осознания реальности, могут возникать при наложении двух и более архаических

способов упорядочивания и осмысления мира, а именно – перечисления и бинарной оппозиции. Так, по мнению Ю.В. Чайковского, «хотя этнологи полагают первичным бинарное мышление (посредством оппозиций), однако у гептатора (автора древнейшего текста «Трактат о седмицах» – А.Т.), мы видим ещё более раннее мышление, где преобладает перечисление. Оно у него уже освоено, тогда как оппозиции едва намечены» [Чайковский 2012: 335]. Перечисление как простая логическая процедура линейного упорядочивания объектов создаёт некую «когнитивную горизонталь», которая как бы не «замечает», или же отвлекается, абстрагируется от качественных и существенных различий предметов, свойств, признаков. «Ряд – порядок – упорядоченность» как понятия не только связаны друг с другом, но и на семиотическом уровне показывают свой фундаментальный статус и архаические смыслы. Бинарная оппозиция, напротив, формирует «когнитивную вертикаль», позволяющую провести оценку свойств и выделить высшее и низшее, лучшее и худшее, важное и малозначимое.

Нетрудно заметить, что одна из самых распространённых когнитивных матриц, а именно – иерархия как общая модель бытия и структуры множества предметов образуется в результате наложения друг на друга простого перечисления и бинарной оппозиции, которые в совокупности образуют архетипический символ креста.

Интересно также отметить, что в архаических культурах большое, а зачастую и сакральное значение придавалось разделению натурального ряда чисел как «идеального» и типичного перечня на два оппозиционных уровня – чётные и нечётные числа. До сих пор чётное число цветов в букете символически связано со смертью, похоронами и трауром. В целом не только в нумерологии, но в различных видах гаданий, пророчеств, предсказаний и других формах магической практики, характерной для многих культур, когнитивные матрицы имеют большое значение и играют, как правило, определяющую роль.

Осознание и концептуализация перцептивной информации в значительной мере происходит уже на уровне использования языка, картины мира (как правило – научной), а также «личностного знания» (М. Полани) для описания и категоризации объектов. В этих процессах существенная роль принадлежит концептуальным матрицам.

По мнению известного учёного-лингвиста Н. Хомского, психические задатки и способности человека к усвоению «порождающей грамматики» и к использованию языка определяются генетической информацией, которая, естественно, «впрямую» не осознаётся человеком и также может выступать в качестве когнитивных матриц. Языки естественные и искусственные представляют собой сложнейшие семиотические системы, которые их носителями и субъектами применения осознаются далеко не в полном объёме.

Для большинства грамотных людей-носителей языка совокупность лингвистических знаний – это область господства семантических матриц, стереотипов, клише и других когнитивных матриц. В качестве общеизвестной когнитивной матрицы можно также рассматривать таблицу умножения, изучение которой в начальной школе обязательно и, как правило, её знание доводится до полного автоматизма. При заучивании теорем геометрии суждение о том, что сумма углов треугольника равна 180 градусам, становится своеобразной когнитивной матрицей. В английском языке, как и в ряде других аналитических языков, структура предложения также обладает жёстким, матричным характером.

В психологии существует концепция Р. Ассаджиоли и других учёных о существовании в психике у отдельной личности иных персоналистических подсистем, которые

именуются суб-личностями. Это учение вполне корректно и эвристично, даёт возможность выявлять новые пласты эмпирической информации в психологии и психиатрии, оказывать психотерапевтическую помощь многим людям и т.п. В качестве особой кальки или концептуальной схемы эту идею о наличии многоуровневой структуры субъективной реальности можно использовать в эпистемологии и когнитологии. Духовная культура при этом может быть истолкована в качестве трансцендентального субъекта, который, в отличие от представлений И. Канта, не только априорен по отношению к отдельному опыту или акту познания, но и апостериорен по отношению к динамике развития всей культуры человека и человечества. «Мерцающее когнитальное Я индивида» (В.М. Подорога) может быть представлено в качестве привычной фигуры отдельного, «эмпирического» субъекта – индивида или сообщества. В этом случае когнитивные матрицы, обладающие как автономные комплексы своеобразной самостоятельностью, выступают в качестве «суб-личностей» или точнее – «суб-субъектов» познавательной деятельности, поскольку они, как это уже отмечалось выше, не подчиняются прямому сознательному регулированию и контролю.

В психологическом аспекте когнитивные матрицы зачастую выступают в качестве гештальта, т.е. особого целостного образа, в котором выделяют фигуру и фон или ядро и периферию. Подобная структура характерна также и для «исследовательских программ» И. Лакатоса. Аналогии данной структуре можно выявить в самых различных сферах бытия. Столица и провинция, ядро и другие органеллы клетки, центр и окружность круга, мозг и организм, руководитель группы и его подчинённые, метрополия и колонии и т.п. Привычность и даже известная универсальность восприятия и осмысления любого объекта на основе данного гештальта показывает, скорее всего, не его истинность, объективность и всеобщность, а, напротив, его субъективность как особого предрассудка и обусловленность когнитивной матрицей.

Многие тенденции в современной культуре и научном познании показывают, что миру в целом и многим сферам деятельности человека присуща в большей мере сетевая организация, в которой соотношение центра и периферии носят условный и относительный характер. Социокультурная обусловленность нашего разума и сознания приводят в настоящее время к тому, что идея сетевой организации мира в целом также становится своеобразной когнитивной матрицей, заставляющей нас видеть сетевые структуры повсюду и повсеместно.

Когнитивные и особенно концептуальные матрицы вполне могут быть синтезированы или наложены друг на друга, и в этом случае они будут действовать одновременно и даже иногда согласованно. Так описанные выше матрицы гештальта и сетевой организации, строго говоря, не противоречат друг другу и допускают их одновременное использование для описания и объяснения строения сложных систем по принципу комплементарности или взаимодополнительности.

Можно отметить, что принцип дополнительности, сформулированный Н. Бором, также может выступать в качестве когнитивной матрицы и применяться в чрезвычайно широком смысловом диапазоне. Сам Н. Бор неоднократно и не вполне корректно пытался распространить его на различные науки и реалии, такие как половой диморфизм, наличие гласных и согласных в языке, взаимодействие добра и зла и т.п. Нетрудно заметить, что принцип дополнительности исторически и логически связан как с бинарной оппозиционностью, так и с известным «законом диалектики» – единства и борьбы противоположностей.

Важно учесть, что некритичное осмысление и догматическое заучивание любых тезисов, идеологем и учений способно превратить их в когнитивные матрицы. Три

закона диалектики, особенно в контексте идеологической «борьбы» и соответствующей пропаганды, легко становились матрицами, шаблонами и жёсткими стереотипами догматического мышления, поскольку они не способствовали развитию сознания и превращались из фактора адекватного познания в свою противоположность – в обскурантизм.

Источники и литература:

1. Гадамер Х. Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988. 700 с.
2. Гуревич А. Я. История историка. М.: РОССПЭН, 2004. 288 с.
3. Князева Е. Н. Телесное и энактивное познание: новая исследовательская программа в эпистемологии. // Эпистемология: перспективы развития / Отв. ред. В.А. Лекторский. М.: Канон+, 2012. 536 с.
4. Лоренц К. Обратная сторона зеркала (опыт естественной истории человеческого познания). М.: Культурная революция, 2008. 616 с.
5. Тихонов А. А. Древо познания: философские проблемы когитогенеза. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 200 с.
6. Чайковский Ю. В. Лекции о доплатоновском знании. М.: Товарищество научных изданий КМК, 2012. 483 с.
7. Юнг К. Г. Человек и его символы. М.: Серебряные нити, 1997. 368 с.
8. Юнг К. Г. Феномен духа в искусстве и науке. Собр.соч.т.15. М.: Ренессанс, 1992. 320 с.

УДК 37.01
ББК 74.200, 88.37

Воспитание перед «вызовами» и «искушениями» современного мира

Бим-Бад Борис Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье приводятся результаты размышлений автора о природе и сущности воспитания, о содержании воспитания в современном мире, описываются пути обретения и сохранения жизненной силы и воли к будущему, сформулированы принципы «позитивной психологии» и «умной педагогики». Обстоятельно изложены особенности подросткового возраста и показано, как ими могут воспользоваться безответственные политические деятели. Доказывается важность предложения молодежи содержательно определенных представлений о смысле жизни и правильной жизненной стратегии.

Ключевые слова: культура личности, атмосфера воспитания, норма, выученная беспомощность, деградация личности, оптимизм, пессимизм, оптимальная жизненная стратегия, счастье, позитивная психология, доверие, фанатизм, цинизм, нигилизм, смысл жизни.

Education facing the «challenges» and «temptations» of the modern world

Bim-Bad Boris Mikhailovich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, member of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Annotation. The article presents the author's thoughts about the nature and essence of education, the content of education in the modern world, describes the way of gaining and retaining vitality and will for the future life. The principles of «positive psychology» and «smart pedagogy» are formulated. The author describes the features of adolescence and shows how they can be used by irresponsible politicians. He proves the importance of offering young people meaningful definite ideas about the meaning of life and the right life strategy.

Keywords: culture, identity, atmosphere education, norma, learned helplessness, degradation of personality, optimism, pessimism, optimal life strategy, happiness, positive psychology, confidence, fanaticism, cynicism, nihilism, meaning of life.

Вместо введения. О том, как важна доброжелательная и радостная атмосфера окружающей детей жизни, свидетельствует тот бесспорный факт, что улыбка у ребенка становится возможной только под воздействием улыбки окружающих людей. Если вокруг ребенка никто не улыбается, то и он не научится улыбаться.

Виктор Петрович Астафьев хорошо сказал о хаосе, рвачестве, волчьих законах, убогом прозябании, унаследованных современностью: «И все злей, все неистовей, все вороватей делают российские люди» («Так хочется жить», 1995) [Астафьев]. Но преодоление зла верой и творчеством возможно. Николай Александрович Бердяев (1874-1948) очень убедителен, утверждая, что страданию, рабству, злу противостоит в мире другое начало – творчество [Бердяев 2011]. Творя, человек вбирает этот мир в себя, включает его в свою внутреннюю жизнь, открытую для свободы и духа. Только добро в душе человека позволяет укреплять те нравственные принципы, которые способствуют установлению и развитию гражданского общества и более справедливого политического устройства.

Вот почему так велика желательность такого поведения, когда человек уклоняется от зла и от общения с дурными людьми, но при этом не позволяет себе не видеть в этих людях и добрых задатков, и каких-то хороших качеств, не позволяет себе презрительного возвышения себя над миром.

Хороший метод укрепления человека в добром – беседы на житейские и теоретические темы. Пример дает Иммануил Кант:

«Учитель. Если бы ты обладал всем возможным в мире счастьем, ты бы держал его для себя или поделился бы со своими ближними?

Ученик. Я бы поделился им, чтобы сделать и других счастливыми и довольными.

Учитель. Это показывает, что у тебя довольно доброе сердце; но покажи, правилен ли также и твой рассудок. Станешь ли ты давать лентяю мягкие подушки, чтобы он проводил жизнь в сладостном ничегонеделании, или обеспечивать пьяницу вином, придавать лжецу приятный облик и манеры, чтобы он тем легче мог провести других, или же насильнику – храбрость и силу, дабы одолевать его жертв? Ведь все это средства, которых желает каждый, чтобы быть счастливым на свой лад.

Ученик. Нет, этого я не стану делать.

Учитель. Значит, если бы у тебя и было все счастье и к тому же самая добрая воля, ты все-таки не должен был бы без рассуждения награждать этим счастьем каждого, кто протягивает к нему руку, а должен был сначала исследовать, насколько каждый достоин счастья» [Кант 1980: 422]

Вот некоторые идеи, вокруг которых будет выстроен дальнейший текст:

1. Поощрять слабости нельзя, попустительствовать глупости нельзя, укоренять ошибки нельзя. Обязательно злу необходимо противостоять, но не силой, а доброжелательным разъяснением, и ни в коем случае не стоит клеймить, обличать, гневно осуждать. Мы все – все! – слишком мало можем знать для того, чтобы выносить приговор. И при этом мы просто обязаны сопротивляться злу.

2. Не бойтесь быть добрыми и не ждите благодарности за свои благодеяния.

О природе и сущности воспитания. Воспитание людей – наука и искусство настолько многосложные, что овладение ими требует многих лет напряженных усилий. Совсем не меньших, чем подготовка хирургов или дирижеров. Родителей у нас науке воспитания вообще не обучают и в искусстве его не стажировать. Учителя же в основном постигают те премудрости, основы которых готовятся преподавать в школе, а сведения о воспитании, которые они получают, как правило, недостаточные.

Между тем ни один человек не может своим умом и опытом превзойти достижения и завоевания тысячелетий, давших человечеству ценой многих ошибок, горьких потерь, равно как и накоплением многообразных блестящих благотворных результатов. Ибо «искусство долго, а жизнь коротка», как говорили древние, и наука необходима потому,

что она «сокращает нам опыты быстротекущей жизни» (Александр Сергеевич Пушкин).

Что же делать, чтобы в ходе воспитания люди ответственные и доброжелательные не брели бы наугад, не действовали методом проб и ошибок? Или не пытались бы просто вспомнить то, как их самих воспитывали? Или не всегда верили бы случайным советам, как иногда верят новомодным диетам? Думаю, что их вниманию можно предложить некую **систему простых идей о природе и сущности воспитания**, то неизменное ядро любой и всякой теории и практики воспитания, действенность коих надежно проверена и перепроверена не только с помощью исследовательских рассуждений и научных экспериментов, но и благодаря широкому успешному опыту.

Ясно представляя себе первоначальную сущность воспитания, каждый думающий и чувствующий человек в силах выстроить свою собственную методику, которая не отклонялась бы сколько-нибудь опасно от природы этого весьма сложного процесса.

Начнем с анализа представленности феномена воспитания в практике живого русского языка. В русском языке воспитывать – «поить и кормить», пока новый житель Земли не обретет самостоятельности. Владимир Иванович Даль конкретизирует: воспитывать – вскармливать, взращивать, одевать до возраста. «Вспоили, вскормили и в люди благословили, а живите сами», – говорит отец, благословляя дочь. «Что вспоено, что вскормлено, то и выросло» [Словарь Даля].

Но вспоить, вскормить мало: «Не тот отец, что вспоил, вскормил, а тот отец, что уму-разуму научил»; «Не тот отец-мать, кто родил, а кто добру научил». Поэтому воспитывать – это еще и заботиться о нравственных потребностях малолетнего; научать, наставлять, обучать всему, что нужно для жизни.

Воспитанный человек – это человек, выросший в правилах приличия и обычаев, а также образованный, обогащенный сведениями. «Дай Бог вспоить, вскормить, на коня посадить, а если дочь, за пряслицу посадить».

В русском словоупотреблении зафиксирована главная особенность воспитания: его цель – стать ненужным, ибо оно устремлено к самостоятельности человека. Воспитание заключено именно в том, чтобы укреплять «малолетнего» в «самостоянии», сначала в прямом, а затем и в переносном смысле. Конечный итог воспитания – превращение его в феномен самовоспитания личности, и это ответ на глубинные и важнейшие потребности и интересы воспитанника.

Но несовершеннолетний человек или, как говорили раньше, малолетний обладает противоречивой природой: он то ждет помощи и руководства со стороны близких и сверстников, то предпочитает действовать самостоятельно. Поэтому, главное в воспитании как помощи в возрастании, взрослении человека заключено в том, чтобы улавливать моменты «самости», «самостийности» («Я сам...») и всё ослаблять и ослаблять содействие. Таким образом, воспитание состоит в постепенном ослаблении воспитания и одновременно – в постоянном возрастании трудностей, которые приходится преодолевать закаливающимся в жизни детям.

От преждевременной и потому опасной самостоятельности воспитатель ограждает подопечного, а к полезной – даже подталкивает. Как ограждает и как способствует? Одобрением и его отсутствием, поощрением и его лишением. Стало быть, **главнейшими средствами воспитания выступают не запрет и наказание, а одобрение и поощрение в паре с их противоположностью.**

Репрессивная педагогика порождает героизацию нарушителя норм, – осмелившегося преступить нормы, нарушение коих запрещено под страхом наказания, – как

преодолевшего страх. **Романтизация бунта – неизбежное следствие запретов, гарантом соблюдения которых выступает страх.** Родители, виновные в оскорбительном и негуманном обращении с детьми, обычно сами жестоко наказывались в детстве и страдали от дефицита любви к себе. Для наказываемого, страдающего, как правило, от чувства неполноценности, невыполненное требование – это не вызов и не возможность проявить свои способности, а угроза унижения.

Ребенок, уверенный в доброжелательности, спокойствии и искренности воспитателя, не нуждается ни в «дрессировке ремнем», ни в угрозах, нотациях, праведном гневе. Ему достаточно тихого «молодец». Или же – сдержанного молчания. Одобрение и неодобрение воспитателя чаще всего проявляется в спокойно высказанных оценках: «правильно – неправильно».

С содержательной точки зрения воспитание есть деятельность воспитателей и воспитанников по ознакомлению с нормами, по усвоению норм и подчинению им. Воспитание полностью находится в пространстве культурных норм даже в тех случаях, когда выходит за их рамки, – например, при неправильном воспитании, ошибках или проступках детей. В этих ситуациях возвращение к норме, более полное ее усвоение происходит в соответствии с тем или иным стандартом, который разделяет или которого придерживается воспитатель.

Мир законосообразен, ориентирование в мире есть сообразование с его нормами. Нормы суть отражение законосообразности мира и потому закономерны сами. Так, обычаи – это совокупность норм поведения, сложившихся в обществе в результате их традиционного применения. Признанный обязательным порядок, узаконенные установления типичны для юридических норм, норм литературного языка, правил уличного движения и т. п. Даже игры, спорт абсолютно невозможны без правил. Человек без политических и нравственных норм есть человек без чести. Михаил Никифорович Катков, знаменитый литератор XIX века, говорит о таком человеке: он «должен быть готов на всякую мерзость, подлог, обман, грабеж, убийство и предательство. Ему разрешается быть предателем даже своих соумышленников и товарищей. Это ужасная теснина между умопомешательством и мошенничеством» [Катков 1862].

Ближайшим и непосредственным образом норма проявляет себя в нормальности. Этот факт зафиксирован в обыденном языке: «У меня нормальная температура», «Нормальная обстановка», «Как себя чувствуете? – Нормально!». Нормальный – читай: благополучный, естественный, привычный, не странный, правильный. Уравновешенный. Не чрезмерный. Не деланный, не уродливый, не безобразный. (Сравните: «уродливое воспитание», «уродливый вкус».) А также – не ущербный, достаточный (о характере, психике, мироощущении). Гармоничный, согласованный, стройный (в сочетании звуков, красок, душевных сил, интересов). Слаженный. Без проблем, без крайностей, справедливый. Неподдельный, непритворный, открытый.

Но нельзя забывать, что существуют и «нормальные колебания». Например, колебания настроения, чувств, отношений, поведения. Один и тот же ребенок может быть и жертвой избиений дома или в школе, и тираном, и хулиганом. Воспитуемый легко переходит от одной роли к другой.

Личные нормы должны проистекать из *понимания* человеком сути вещей и дел. У человека волевое отношение к себе и к жизни может определяться общими и постоянными *принципами* действия. Человек может подчинять свои желания *идеям*. Но есть и вредное соблюдение должного – бездумное и негибкое упрямство. Нормы не должны

становиться догмами, принимаемыми за истину, неизменную при всех обстоятельствах.

Нарушение некоторых норм создает чувство вины. Чувство вины играет важную роль в индивидуальной и общественной жизни. На всем существовании человека и жизни общества лежит печать той или иной трактовки вины и ее последствий. Вот почему так полезно поощрять растущего человека к воспитанию в себе здоровой совести и стремления к искуплению вины.

Природа воспитания такова, что предотвращение серьезных отклонений от нормы, поддержание и упрочение полученных результатов пронизывает собой все воспитательные взаимодействия. Именно в целях профилактики, а не только исправления действий воспитанников осуществляется педагогическое вмешательство в их жизнь. Задачей воспитания, в частности, является предупреждение преступного образа мыслей и опасных деяний.

В воспитании усвоить – значит сделать норму свойственной, привычной для себя. Важно «воспитательно прочное» знание принципов и упражнение в применении этих принципов к решению жизненных задач.

Неусвоение нормы воспитуемым проявляется в ошибках. Сократ ясно показал, что никто не ошибается преднамеренно [Нерсесянц 1996]. Человеку свойственно ошибаться. Исправляя ошибки, наставник приводит воспитуемого в соответствие с нормами. И здесь профилактика эффективнее терапии: лучше предупреждать ошибки, чем исправлять уже совершенные. Ведь человек рождается и долго остается пластичным, гибким, воспитуемым, и этого достаточно, чтобы стать и пребывать нормальным.

Как вырастают беспомощные люди? Открытие выученной беспомощности. Почти полвека назад Мартином Селигманом было экспериментально установлено, что беспомощности довольно легко научиться, что человек довольно быстро приобретает неуверенность в своих силах [Seligman 1972].

Беспомощность вызывают не сами по себе неприятные события, а неконтролируемость этих событий. Существо становится беспомощным, если оно привыкает к тому, что от его активных действий ничего не зависит, что неприятности происходят сами по себе и на их возникновение влиять никак нельзя.

Если человеку постоянно говорить: «ты глуп», «у тебя нет способностей к тому-то и тому-то», то он поверит, «сложит крылышки», найдет кучу удовольствий в ничегонеделании, станет профессиональным неудачником и расслабленным во всех отношениях человеком. У него ослабляется мотивация к деятельности, теряется способность к научению, появляются телесные расстройства. Выученная беспомощность, возникнув в одной сфере жизнедеятельности, переносится на другие – происходит отказ от попыток решения задач, которые могут быть решены на основе внутренних ресурсов. Часто возникают депрессии.

В психодиагностике неоднократно фиксировался феномен последующего снижения тестовых достижений в тех случаях, когда испытуемому сообщался ложный результат – ниже его реального уровня и ниже уровня его притязаний. Такова же психология социальной и экономической беспомощности людей без поддержки власти. Люди ищут знаков внимания от власти, рассчитывают на ее ресурсы, они не готовы морально и экономически работать как партнеры власти.

Наукой открыты этапы деградации личности. На первом – формирование «пешки», ощущения своей полной зависимости от других сил. На втором – создание дефицита благ, в результате ведущими становятся первичные потребности в пище и выживаемости. На третьем – возникновение чувства вины, ярости и стыда. На четвертом – сохранение

«священных основ»: человек запрещает себе даже задумываться об основополагающих посылах своей идеологии; картина мира упрощается: сложные проблемы спрессовываются до коротких, очень простых, легко запоминающихся неизменных формул.

Открытие преимуществ и благ «умного оптимизма». Что представляет собой альтернатива беспомощности, какое качество делает людей более устойчивыми к неблагоприятным событиям? Мартин Селигман позже назовет это качество оптимизмом [Seligman 1972].

Именно приобретенный в успешной борьбе с трудностями оптимизм служит причиной того, что временные непреодолимые трудности не снижают мотивации к активным действиям, точнее – снижают ее в меньшей степени, чем это происходит у пессимистичных персон, более склонных к формированию выученной беспомощности. По убеждению М. Селигмана, суть оптимизма состоит в определенном способе атрибуции – особом стиле объяснения причин неудач или успехов: оптимист приписывает неудачу случайному неблагоприятному стечению обстоятельств, объясняет своей ошибкой, которую можно исправить [Селигман 2014].

Влияние оптимизма на личную, профессиональную деятельность людей и даже на жизнь целых стран представляется бесспорным, хотя и не достаточно изученным.

В 90-е годы XX века оптимизм осмыслили как «оптимальную жизненную стратегию» [Дементий, Купченко 2010]. Выделю три основных компонента «разумного оптимизма»:

1) субъективное ощущение счастья (позитивные эмоции – наслаждение, удовлетворение жизнью, чувство близости, конструктивные мысли о себе и своем будущем, уверенность в себе, наполненность энергией, «жизненной силой»);

2) высшие индивидуально-психологические качества (мудрость, любовь, духовность, честность, смелость, доброта, творчество, чувство реальности, поиск смысла жизни, прощение и сочувствие, юмор, щедрость, альтруизм, эмпатия);

3) позитивные социальные институты (демократия, здоровая семья, свободные средства массовой информации, здоровая среда на рабочем месте, здоровые локальные социальные сообщества) [Бим-Бад 2017].

Важно понять, что человеческое счастье не является результатом «работы генов» или «работы судьбы» – человек может жить счастливо, используя присущие ему и составляющие его специфику сильные качества. Понимание (а не просто знание) и адекватное использование их может действительно помочь человеку достичь удовлетворения жизнью. Высшие человеческие качества составляют также необходимый ресурс для преодоления негативных психических состояний (например, депрессии).

Как помочь человеку обрести и сохранить в себе жизненную силу и волю к будущему? Вот несколько советов:

Помогите человеку поверить, что на самом деле у него все только начинается.

Обучать надо «заработанным успехом», за который необходимо честно похвалить.

Одобрение трудно заработанного результата должно следовать как можно скорее, желательно – немедленно по совершении «подвига».

Учить надо на высшем доступном уровне трудностей, как неоспоримо доказал Леонид Владимирович Занков [Занков 1960] [Занков 1999].

Учить нужно с юмором, без сарказма и без «крайностей»: захваливание опасно, «недохваленность» губительна.

Поощрение должно быть только конкретным. Не спешите с обобщениями. Нельзя обобщать ни хорошего, ни дурного. И порицание тоже должно быть конкретным.

Есть ещё один очень важный аспект проблемы. **Поисковая активность успешнее стимулируется задачами, не имеющими однозначного решения, а не задачами, ответ на которые полностью предопределен исходными условиями.** Чем более «открыта» задача, чем ближе она к творческой и чем дальше от однозначной формальной логики, тем важнее для ее решения поисковая активность. В статье «Позитивная психология» (Энциклопедия «Кругосвет») Александр Шапиро справедливо утверждает, что выученную беспомощность гораздо легче предупредить, чем лечить: родители должны показать ребенку возможности контроля над внешней средой, должны предоставлять ему синхронную и разнообразную обратную связь (разную в ответ на разные его действия).

Правила по профилактике выученной беспомощности по А. Шапиро:

«(1) Последствия должны быть. Если жизнь стала однообразна и скучна, то зачем же она нам такая? Познакомьтесь сами и познакомьте партнера с разными сторонами реальности, покажите ему, что именно он (она) может жить и по-другому. Предоставьте возможность другому самому найти нужные ему последствия. Не только окружающая среда, но и вы сами создаете последствия. Постарайтесь чаще бывать с ребенком, мужем, женой, сотрудниками, чтобы самим собой и своей речью восполнить дефицит последствий.

(2) Последствия должны быть разнообразными. В ответ на разное поведение ваших сотрудников, вашего ребенка или супруга, вы теперь ведете себя разным способом. Вы злитесь, если он что-то сделал неправильно, радуетесь, если поступки партнера вам приятны, и проявляете свою радость или злость, все многообразие ваших чувств, стараясь указывать точно, с каким именно поведением эти чувства связаны. Не ограничивайтесь обнаружением взысканий, пусть даже и разнообразных взысканий. Дополните „перечень штрафов“ „перечнем поощрений“. Старайтесь уравновесить баланс хороших и плохих действий балансом хороших и плохих последствий.

(3) Промежуток времени между поведением и последствиями должен быть минимальным. Не оттягивайте с реакцией, реагируйте тотчас же и разнообразно. Особенно это важно в случае экстремального поведения, необычно хорошего или необычно плохого.

(4) Случайные реакции лучше постоянных. Действительно, глупо выглядят попытки постоянно сопровождать любое поведение партнера своими реакциями. Это и не нужно. Множество специально организованных исследований показали, что несистематические и случайные последствия лучше действуют, чем постоянные. Спустя некоторое время ваш партнер сам научится видеть последствия, без вашей помощи. Помогайте ему в этом время от времени. И ваш партнер, ребенок, ваши сотрудники приобретут веру в себя, инициативу и оптимизм» [Позитивная психология].

Наиболее благоприятная для воспитания окружающая обстановка / среда / атмосфера. Я убежден, что не политические потрясения, не переход власти ко всё новым и новым правящим и господствующим группам, не сопутствующие революции крайности и хаос нужны нашим растущим детям. Им необходима уверенность в прочности, надежности жизни. Они нуждаются в хорошем образовании, рабочих местах и приличном жилье. В достойных зарплатах. В любви и мире. В душевном богатстве. И **менее всего, нужна подросткам и юношам вовлеченность в какое бы то ни было насилие.**

Между тем правые и неправые, левые и центральные, правящие и еще не правящие, единые и не совсем единые, другие и чуть-чуть другие, согласные и несогласные очень часто склоняют нашу молодежь к опасной и не созидательной активности. Активная

рекрутская деятельность (легальных и запрещенных) политических организаций способствует формированию в среде нашей молодёжи национальной и религиозной нетерпимости. Рвущиеся к власти популисты «дарят» неискушенным в политической деятельности юношам и девушкам упрощенное мировоззрение, сужают кругозор до нескольких точек зрения, внедряют упрямый фанатизм, поощряют разрушительные мотивы и зовут к ненависти вплоть до смертоубийства.

Что же нужно? **В стране должны быть созданы условия, стимулы и культурные навыки для равного участия граждан в свободной социальной конкуренции на рынке труда и таланта, чтобы не возникали сомнения в эффективности законных способов обретения социальных благ (материального достатка, престижного статуса, необходимых медицинских и реабилитационных услуг, уважения со стороны тех, кого уважаешь сам).**

Молодежь обостренно реагирует на коррумпированность власти в её высших эшелонах и структурах. Укореняется устойчиво негативное отношение к институтам государственной власти, убежденность в невозможности изменить ход политических событий. Государство пытается направлять молодежные движения, оставаясь в рамках управленческой модели, не предусматривающей альтернативы и не одобряющей инициативу. А так как доступ в политику затруднен, то для молодого поколения становится актуальной индивидуальная самореализация. Недоверие к государству побуждает молодежь в силу природного максимализма реализовать свои амбиции через политические организации, в их числе и нелегальные.

В основе роста экстремистского и противоправного поведения в молодежной среде лежит низкий уровень культуры, дефицит правильных жизненных ориентиров, недостаток внимания к молодежи со стороны государства, стадный инстинкт, свойственное молодым стремление к экстремальным ситуациям. Проявления агрессивности и ксенофобных настроений у части молодежи связаны как с деформациями ценностных ориентаций и установок, так и с отсутствием чувства безопасности в социальной среде.

Давно и хорошо известно, какими возрастными особенностями молодости пользуются недобросовестные политики, вербующие сторонников своих «партий». Для подросткового возраста характерны эмоциональная возбудимость, неумение сдерживаться, отсутствие навыков в разрешении даже несложных конфликтных ситуаций. Подростковому периоду в развитии человека свойственно стремление к независимости, чувство «взрослости» и нигилизм. Демонстрируя самостоятельность, отрицая все, что пытаются передать ему взрослые, подросток хочет доказать себе и окружающим свою готовность решать социальные проблемы. Но в обществе отсутствуют социальные институты, позволяющие подростку удовлетворить его потребность в социальной активности. Кружки, прежде интересовавшие подростка, теперь кажутся ему не соответствующими его «взрослому статусу». Учтем также, что «платные» спортивные секции оказываются за пределами экономических возможностей многих российских семей. А в политических организациях разного толка подростку предоставляется возможность проявить свою взрослость, предлагаются пути «эффективного», быстрого и кардинального решения проблем.

Большую роль играют также личностные факторы. Такие, как деформация системы ценностей, преобладание досуговых ориентаций над социально полезными, нездоровая среда общения, отсутствие жизненных планов или привычки их выработать.

Дмитрий Иванович Писарев тонко заметил, что самые ярые фанатики – дети и юноши. Это его наблюдение требует серьезного осмысления. Стремление растущего

человека к самосохранению не проявляется автоматически. Оно как бы вызревает, да и то при совершенно определенном сочетании обстоятельств, внешних и внутренних факторов. «Мальчику жизни не жалко, гибель ему нипочем», – уверяет нас поэт. Молодая жизнь далеко не всегда знает цену жизни. Но невысоко ценящему свою жизнь человеку весьма трудно с благоговением относиться к чужой жизни, к жизни как таковой. Кроме того, именно у подростков и юношей «напряжение противоречий жизни» достигает максимального накала [Ильенков 1968]. Молодая душа нетерпелива: она жаждет и требует разрешения вековых проблем бытия немедленно – «здесь и теперь». Смысл своей жизни вступающему в нее человеку легче всего усмотреть в борьбе, разумеется, за самые высокие идеалы, в чем бы они ни заключались. Постепенно весь мир сужается для такого человека до границ этих идеалов. Отсюда – фанатическая им приверженность. Умопомрачительная сложность мира, тяжесть его познания настолько угнетают человека «на заре туманной юности», что он втайне от себя ищет предлога для гибели, и чем «благороднее» этот предлог, тем с большим фанатизмом испытывается судьба. Наконец, есть молодые, испуганно боящиеся смерти, а пуще того – старости. Из страха перед ними они бегут навстречу гибели.

В основе фанатизма лежит подсознательный страх и жизни, и смерти. Отсюда – жажда смерти как избавления от труда жить и одновременно как залога бессмертия. В тесной связи с этим фундаментальным феноменом человеческой природы находится более или менее сублимированный «коктейль из некрофилии и садизма». Навредить себе и за счет этого почувствовать себя особенным – это очень тяжелый комплекс. Молодой человек самоутверждается за счет воображаемого или актуального «могущества» – власти над жизнью и смертью других людей, власти, которую он присваивает, разумеется, насильственным путем.

Но ни один человек на свете никогда не мог и не сможет предаваться тайным порочным стремлениям без самооправданий. Без того, чтобы, как формулировал это Ф.М. Достоевский, не успокоить своей совестью. Поэтому молодость хватается за любую внешне красивую идею, оправдывающую фанатичное стремление к своей гибели и к разрушению мира. Конечно же, ради самых «великих» целей. Вот почему **не дать подросткам и юношам шанса правильно определиться в этом огромном и таком противоречивом мире – значит подвергнуть его опасности варварского разрушения. Если педагогика желает помочь выжить человеку и миру, то ей предстоит научить молодые поколения «правильному смыслу жизни».**

«Неправильный смысл жизни» «дарит» молодежи **нигилизм**. Это – теория разрушения мира с предполагаемой целью его последующего усовершенствования. Легче и скорее всего она формируется у недоученных молодых людей, спешащих найти, кому бы и чему поклониться. Мощной разрушительной силой обладает и **цинизм**. Не менее опасна самоуверенность в области мысли – именно она постоянно подпитывает **фанатизм**.

Растущему человеку необходимо научиться здоровому недоверию себе, не переходящему в крайность, и здесь самое главное – овладение научным методом сомнения. Человек бунтующий – всегда человек не критически, не рефлексивно, «беспроверочно» самоуверенный.

Важность профилактики. Семья и школа многое в силах изменить к лучшему. Воспитатели и учителя существенно способствуют спасению молодежи от крайностей и опасностей политической жизни. Дело в том, что, как только личность оказывается в тисках кружка «наших» (слово из «Бесов» Ф.М. Достоевского) [Достоевский 2011], так

сила этой группы и его организационная психология начинают все больше подавлять личность. Тогда вмешательство практически бесполезно: поздно. Отказ от «ценностей» общности означал бы для ее члена потерю смысла жизни.

В детях нужно поощрять неприятие насилия в любой его форме и подавать пример мирного разрешения конфликтов. Важно отказаться от пренебрежения к человеку. Отказаться от бытовой ксенофобии. Так, насмешка над чужим языком на том единственном основании, что он чужой, а не твой родной, и есть яркий пример бытовой ксенофобии. Уровень низовой ксенофобии («понаехали эти...», «человеческого языка не понимают» и т.п.) жизненно важно свести к нулю.

В основу культуры личности следует положить идею благотворного разнообразия, множественности. Именно эта идея стимулирует этническую и культурную самоидентификацию.

Развить в растущем человеке сознательный самоконтроль – значит дать ему силу избегать поступков предосудительных и наказуемых, сохранять хорошее самочувствие, самоуважение и радостное ощущение эмоциональной свободы, независимости от чужой ненависти.

Источники и литература:

1. Астафьев В. П. Так хочется жить. [Электронный ресурс]. // URL: <http://lib.ru/PROZA/ASTAFIEW/hochetsya.txt> (дата обращения: 22.06.2017).
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества. М.: АСТ, Neoclassic, Астрель, 2011. 672 с.
3. Бим-Бад Б. М. Если хочешь быть счастливым, будь им. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=176 (дата обращения: 22.06.2017).
4. Дементий Л. И., Купченко В. Е. Жизненные стратегии. Омск: Омский государственный ун-т, 2010. 192 с.
5. Достоевский Ф. М. Бесы. М.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. 704 с.
6. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. Москва: ГУПИ МП РСФСР, 1960. 312 с.
7. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. 3-е изд. М.: Дом педагогики, 1999. 608 с.
8. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. 320 с.
9. Кант И. О педагогике. // Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. 712 с.
10. Словарь В. И. Даля. «Воспитывать». [Электронный ресурс]. // URL: <http://dal.sci-lib.com/word003669.html> (дата обращения: 22.06.2017).
11. Катков М. Н. О нашем нигилизме по поводу романа Тургенева. «Русский вестник». 1862. Т. 40. № 7. С. 402 – 426. [Электронный ресурс]. // URL: http://dugward.ru/library/katkov/katkov_o_nashem_nigilizme.html (дата обращения: 22.06.2017).
12. Нерсесянц В. С. Сократ. М.: ИНФРА-М, Норма, 1996. 305 с.
13. Селигман М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь М.: ЛитРес, 2014. 430 с.
14. Seligman M. Learned helplessness. // Annual Review of Medicine. 1972. № 23 (1). P. 407–412.
15. Позитивная психология // Энциклопедия кругосвет [сайт]. // URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/psihologiya_i_pedagogika/POZITIVNAYA_PSIHOLOGIYA.html?page=0,3 (дата обращения: 24.06.2017).

УДК 008.2, 001.18
ББК 74.04(2)

Гонки за будущим: «... и вот наступило потом»

Асмолов Александр Григорьевич,

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, Россия

Аннотация. Говорится о рисках и эффектах прогнозирования будущего, о конкуренции двух образов будущего в современных прогнозах. Обсуждается вопрос изменения основополагающих представлений о природе и сущности человека, его наиважнейших свойствах и качествах в связи с наступлением эпохи неопределённости, сложности и разнообразия. Описывается контекст прогнозирования будущего: переход от мира SPOD к миру VUCA. Автор напоминает конструкторам будущего о важности соотнесения футурологических программ с ожиданиями и мотивационными установками разных социальных слоёв российского общества. В статье представлена критика образовательной политики сегодняшнего дня, выявлены общие черты реформ образования последних десятилетий и создаваемые их недостатками риски. Обозначены условия построения перспективной и человекообразной модели образования XXI века – «сада культуры достоинства» для «сложных свободных людей».

Ключевые слова: прогнозирование будущего, ярмарка прогнозов, конкуренция образов будущего, вызовы современности, странный мир, синдром диссонанса современника, мир SPOD, мир VUCA, толерантность к неопределённости, смена парадигм образования, реформа образования, методология реформ образования, модель образования XXI века.

Races for the future: «... and here comes later»

Asmolov Aleksandr Grigorevich,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Personality Psychology Department, School of Psychology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Director of Federal Institute of Education Development, Moscow, Russia

Annotation. The article deals with the risks and effects of forecasting the future, with the competition between two images of the future in modern forecasts. The article discusses the issue of changing the fundamental concepts of the nature and essence of a man, his most important properties and qualities in connection with the onset of an era of uncertainty, complexity and diversity. The context for predicting the future is described: the transition from the SPOD world to the VUCA world. The author reminds the designers of the future of the importance of relating futurological programs to the

expectations and motivational attitudes of different social strata of Russian society. The article presents criticism of today's educational policy, reveals common features of educational reforms of recent decades and the risks created by their shortcomings. The conditions for constructing a perspective and human-like model of education for the 21st century (the «garden of dignity culture» for «complex free people») are indicated. **Keywords:** forecasting the future, fair of forecasts, competition of images of the future, challenges of the present, strange world, contemporary dissonance syndrome, SPOD world, VUCA world, tolerance to uncertainty, paradigm shift of education, educational reform, methodology of educational reforms, 21st century education model.

В России, как во многих других странах мира, обострился особый процесс – процесс гонок за будущим. И чем больше я вглядываюсь в различные прогнозы будущего, в том числе – прогнозы образования XXI века, тем чаще вспоминаю парадоксальное название недавно вышедшей книги известного мультипликатора Гарри Бардина «И вот наступило потом».

Любые прогнозы, как и пророчества, – занятие не только привлекательное, но и рискованное. Неслучайно, как поётся в «Песне о вещи Кассандре» Владимира Высоцкого, «ясновидцев – впрочем, как и очевидцев – Во все века сжигали люди на кострах». Прогнозирование будущего весьма рискованно и потому, что при всей непредсказуемости будущего, возможно именно в силу этой непредсказуемости, срабатывает эффект «самосбывающихся пророчеств» (правда, утопии и манифесты чаще перерождаются в империи и тоталитарные режимы, а не в светлые города солнца).

Эффект «самосбывающихся пророчеств» – лишь один из эффектов *прогнозирования как конструирования будущего*, без учёта которых любые «объективные прогнозы» могут рассыпаться как картонный домик.

Другой эффект, который также, на мой взгляд, необходимо удерживать в фокусе внимания в ходе «гонки за будущим» – это эффект психологии восприятия, известный как «борьба полей зрения» (когда один глаз видит, например, пятно коричневого цвета; другой глаз – пятно синего цвета). Поэтому, когда смотришь на Россию образца 2017 года и строишь прогнозы будущего, необходимо осознавать, что историческое восприятие страны подвластно эффекту «борьбы полей зрения», когда возникает то один образ восприятия, то другой, соперничая друг с другом, накладываясь друг на друга.

В восприятии России 2017 конкурируют между собой, как минимум, два образа будущего, несущие разные исторические установки. Первый из этих образов навеивает воспоминания о «началах» идеологической триады министра народного просвещения Российской империи графа С.С. Уварова: «Православие – Самодержавие – Народность». Образ, задаваемый другой триадой – «Свобода – Равенство – Братство» – увлекает наше воображение во времена Великой французской революции XVIII века.

За каждой из этих «триад», – разных знаков, конкурирующих образов конструирования будущего, – своя правда, свои лидеры изменений и свои незавершаемые, перемешанные проекты будущего России. **Без понимания этих разновекторных установок любые футурологические программы будущего, носящие преимущественно технологический характер, останутся благими пожеланиями, вступающими в диссонанс с ожиданиями и мотивационными установками разных социальных и возрастных слоёв населения страны.**

Сказанное относится не только к России. На наших глазах один за другим набирают силу самые разные программы и стратегии, пытающиеся дать свои ответы на вызовы неопределённости, сложности и разнообразия «текучей» эпохи перемен.

Среди нынешней ярмарки прогнозов будущего, гонки проектов различных образов XXI века, – «Образа Человека», «Образа Разума», «Образа когнитивной революции», «Образа образования», образов технологической и промышленной революции, – **метафора «неизбежности странного мира» наиболее ёмко передаёт смысл каскада происходящих в мире перемен.**

Во всех этих образах будущего, «историях завтра»¹ преобладают апокалипсические интонации, касающиеся перспектив человека и человечества (см., например, работы Рэймонда Курцвейла, одного из авторов концепции технологической сингулярности, о будущей интеграции человека с вычислительными машинами [Kurzweil 2005]). Будущее образования, сулящего успешную адаптацию к меняющемуся миру, связывается с оснащением «Человека будущего» набором ключевых навыков и компетенций XXI века, в том числе навыков креативности. При этом не исключается, что подобно тому, как в средневековой Великобритании «овцы съели людей», гибкие алгоритмы и платформы потеснят человека, превратив его в представителя «бесплезного класса», уходящую натуру эволюции.

При всем разноцветии картин будущего, «повестках действий» с временными горизонтами от 5 до 100 лет, их объединяет ряд общих особенностей. Во-первых, за разноликими моделями будущего проступает *Синдром диссонанса современника*, который перманентно не успевает за бегущим днём, находится не в ладу со временем и самим собой.

В одной из своих работ я писал, что «личностный и когнитивный диссонанс при освоении современности состоит в том, что современник, как бы он ни пытался овладеть современностью, неизбежно не успевает за бегущим днём. «Синдром современника» – синдром диссонанса со временем, с нелинейностью и безмерностью настоящего – вызывает эффекты, которые по своему воздействию на человека и человечество не уступают страхам перед «нелинейным будущим» [Назаретян 2015]. Среди таких эффектов назову, прежде всего, классический феномен стресса – генерализованного адаптивного синдрома, – введённый не только в научный оборот, но и в лексикон обыденного сознания канадским психофизиологом Г. Селье; а также невроз современности, описанный в классическом труде К. Хорни «Невротическая личность нашего времени» [Хорни 2008], [Асмолов 2015].

Во-вторых, вызовы «странного» мира – вызовы неопределённости, сложности, разнообразия – чаще всего интерпретируются как деструктивные вызовы «беспорядка», «хаоса», «шока будущего» [Тоффлер 2008], препятствующие адаптации человека и человечества к изменениям среды, а также адаптации других биологических видов в текучих мирах экологических, техногенных, социальных и психологических трансформаций. В результате – спровоцированный потоком деятельностей (и сознания) человечества рост темпов эволюции, утрата постепенности эволюции, оборачивается нарастанием тенденций регресса, архаики, «бегством от свободы» [Фромм 1995], страхами перед неопределённостью и непредсказуемостью настоящего и будущего.

В-третьих, прогнозирование будущего осуществляется на фоне происходящих технологических, промышленных и когнитивных революций, изменяющих образы жизни и образы мира человечества (см., например: [Курцвейл 2015], [Шваб 2016], [Харари 2016],

1. См. например: Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества. М.: Синдбад, 2016; Harari Y.N. Homo Deus: A Brief History of Tomorrow. L.: Harvill Secker, 2016; Курцвейл Р. Эволюция разума. М.: Эксмо, 2015; Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016; Ласло Э. Макросдвиг: К устойчивости мира курсом перемен. М.: Тайдекс Ко, 2004; Фрейдл Ч., Бялик М., Триллин Б. Четырёхмерное образование: Компетенции, которые нужны для успеха. М.: Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО, 2015; Ассман А. Распалась связь времён? Взлёт и падение темпорального режима Модерна М.: Новое литературное обозрение, 2017.

[Harari 2016]). В результате этих революций «шок будущего», о котором на границе XXI века предупреждал футуролог Э. Тоффлер, становится «шоком настоящего», *а время перемен – нормой современной жизни.*

В условиях растущей нестабильности человечество сталкивается с задачей выработки эффективной «повестки действий» в изменившейся глобальной ситуации и через, особо подчеркну, оптику рациональности и *экономическойсообразности* ищет пути реагирования экономического субъекта социальных систем на различные изменения, кодируемые как переход от SPOD мира (S-Steady – устойчивый; P-Predictable – предсказуемый; O-ordinary – простой; D-definite – определённый) – к VUCA миру (V-volatility – изменчивость, неустойчивость, нестабильность; U-uncertainty – неопределённость; C-complexity – сложность; A-ambiguity – двусмысленность, неоднозначность, амбивалентность). Противоречивый мир VUCA приводит к появлению адаптивных футурологических концепций, в которых упование на наращивание адаптивного потенциала личности XXI века за счёт расширения репертуара так называемых компетентностей и навыков XXI века, в том числе навыка креативности (см., например: [Covey1989]²) сочетается с осознанием необходимости подбора для успеха в бизнесе людей, обладающих *толерантностью к неопределённости*. Настоящий, а не только грядущий мир VUCA становится также и драйвом пересмотра различных адаптивных моделей практики образования в разных странах мира, стимулом для преодоления системного кризиса образования с помощью перехода от парадигмы обучения «знаниям, умениям, навыкам» – к «школе неопределённости» и парадигме вариативного мотивирующего развивающего образования (см., например: [Асмолов 2015], [Фейдл, Бялик, Триллин 2015]).

На фоне этих событий за последние десятилетия в России было осуществлено несколько масштабных попыток «реформирования образования сверху», без критической рефлексии которых любой новый управленческий проект прогнозирования будущего системы образования как потенциального ресурса позитивных сдвигов в экономической жизни страны имеет мало шансов на успех. В контексте образовательной политики сегодняшнего дня, мобилизации социальных сил в поле образования на архаизацию, устремления на уровне некоторых представителей управленческих элит к «закрытым моделям образования великой державы» и т.п., риски восприятия новых проектов реформирования образования и проектов будущего резко возрастают.

В связи с этим считаю необходимым (при позитивном восприятии замыслов различных футурологов образования приступить к очередному витку «модернизации образования сверху») обозначить некоторые явные риски социального восприятия и последующих результатов этих проектов реализации по гамбургскому счёту.

1. Для всех предшествующих попыток модернизации образования было характерно следующее:

- Игнорирование ожиданий и мотивации населения при проведении социальных реформ;
- Доминирование технократических («технологических», «организационно-экономических») моделей модернизации, выносящих за скобки социально-экономические и психологические эффекты образования (образование как фактор социальной стратификации, социальной мобильности и социальной консолидации (или сегрегации) населения, поставщик образов будущего для новых поколений подростков и молодёжи, основа формирования культурной идентичности и т.п.);

2. «Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности» (англ. название: «The 7 Habits of Highly Effective People: Restoring the Character Ethic») – популярная книга американского бизнес-консультанта Стивена Кови о развитии личности, основанная преимущественно на принципах гуманистической психологии.

– Сведение политики реформирования образования к ведомственным программам отдельной отрасли, игнорирующей специфику образования в открытом сетевом обществе, утрату монополии образования как института социализации по сравнению с другими институтами социализации, особенно в условиях информационной социализации и последствий цифрового разрыва между поколениями;

Все это создаёт следующие риски:

– Риск превращения образования в «козла отпущения» за любые проявления социальной напряжённости на фоне увеличивающегося социального расслоения общества, обострения ксенофобии, этнофобии, либералофобии, охоты на ведьм, роста рядов сторонников «особого пути» страны и оппонентов любых «инноваций»;

2. Риск сведения сценариев развития образования к адаптивным компенсаторным сценариям технологического апгрейда уже нынешней системы образования, превращающих разные «перспективные модели образования» (2018-2024; 2018-2030 и т.п.) в ретроспективные модели *ещё* до их обсуждения и принятия. (Технологические апгрейды образования напоминают мне попытки модернизации «Запорожца» в «Мерседес».)

Об этом риске скажу особо. Чётко понимаю, что в самих сценариях «повестки действий», отвечающих жёсткой управленческой логике, вряд ли уместны рассуждения о выборе методологии и, не побоюсь этого слова, философии проектирования будущего. Тем не менее, считаю нужным заметить, что именно методология конструирования будущего в значительной степени предопределяет выбор целей, приоритетов, языка описания любого проекта.

По умолчанию в качестве методологии принимаются по сути две точки опоры:

– методология рассмотрения образования через призму концепций человеческого капитала, в которых люди, в основном, «ресурсы», «средства», «кадры», «инструменты» решения государством экономических задач;

– «философия эффективности» (предлагаемая бизнес сообществом философия обучения личности ключевым навыкам (компетенциям) XXI века, в том числе «навыку креативности»).

Все другие общие методологии проектирования будущего, в том числе классические методологии моделирования устойчивого развития в контексте концепции мировой (системной) динамики Джея Форрестера [Форрестер 2006], методология «третьей волны» Эльвина Тоффлера [Тоффлер 2008], футурология сингулярности Реймонда Курцвейла [Курцвейл 2015] [Kurzweil 2005] и, главное, философия нестабильности Ильи Пригожина [Пригожин 1986, 1991, 2001, 2005] нередко остаются вне фокуса внимания самых разных программ конструирования как Образов Образования, так и Образов Человека XXI века.

Это особенно грустно, так как **без философии нестабильности, выделившей основные тренды современности – вызовы неопределённости, сложности и разнообразия, без учёта происходящей когнитивной революции, без анализа прогнозов и последствий 4-ой промышленной революции – вряд ли возможно построить перспективные модели образования XXI века.**

Но не хочу обрывать обсуждение гонок за будущим на грустной ноте.

Наука, как бы её не травматизировала архаическая идеология «бегства от свободы», сохраняет целый веер путей своего развития. Если в точных науках XX века главным символом познания был «Атом», то в XXI веке ему на смену приходят такие символы как «Мозг» и «Разум». И на очереди такие символы как «Сознание» и «Человек, готовый к

изменениям». Впечатляюще выглядит картина финансирования исследований в области наук о мозге, нейрокогнитивных науках и нейротехнологий в первой декаде XXI века:

– «Connectome» (2005-2015 г., США, финансирование 100 млн. долларов США) [Connectome];

– «Blue Brain» (2005-2015 г., Швейцария, финансирование 100 млн. евро) [Blue Brain];

– «Human Brain Project» (2012-2022 г., Еврокомиссия Евросоюза, финансирование 1 млрд. 190 млн. евро) [Human Brain Project];

– «BRAIN Initiative» (2014-2025 г., Правительство США, 127 млн. долларов США) [BRAIN Initiative];

– «Brainnetome» (2011-2015 г., Китай, финансирование 26 млн. юаней) [Brainnetome].

Без анализа происходящей «перемены перспективы», без понимания причин смены цепи символов познания («Атом» – «Мозг» – «Разум» – «Сознание...») футурологические прогнозы так и останутся в безвоздушном пространстве.

... «И вот наступило потом»...

Но я отношу себя к эволюционным оптимистам. И поэтому завершу своё эссе отрывком из философской повести Вольтера «Кандид, или оптимизм», в котором философ Панглос, свято верящий в доказательство Лейбница о нашем мире как лучшем из всех возможных миров, говорит своему ученику Кандиду:

– Все события неразрывно связаны в лучшем из возможных миров. Если бы вы не были изгнаны из прекрасного замка ..., если бы не были взяты инквизицией, если бы не обошли пешком всю Америку..., если бы не потеряли всех ваших баранов из славной страны Эльдорадо, – не есть бы вам сейчас ни лимонной корки в сахаре, ни фисташек.

– Это вы хорошо сказали, – отвечал Кандид, – но *надо возделывать наш сад.*

Так и нам, **чтобы не происходило на «ярмарке» прогнозов и «новой архаики будущего», надо возделывать наш сад – сад культуры Достоинства, сад современности для бесстрашного поколения сложных свободных людей, готовых к изменениям реальности, сад вариативного образования XXI века.**

Источники и литература:

1. Ассман А. Распалась связь времён? Взлёт и падение темпорального режима Модерна / Алейда Ассман; пер. с нем. Б. Хлебникова; пер. английских цитат Д. Тимофеева. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 272 с.
2. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразия. // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.05.2017).
3. Бардин Г. И вот наступило потом... Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М. И. Рудомино, 2013. 208 с.
4. Вольтер. Кандид, или оптимизм. Вольтер. Избранные сочинения. М.: Рипол Классик, 1997. 848 с.
5. Курцвейл Р. Эволюция разума. М.: Эксмо, 2015. 352 с.
6. Ласло Э. Макросдвиг: К устойчивости мира курсом перемен. М.: Тайдекс Ко, 2004. 208 с.
7. Назаретян А. П. Нелинейное будущее. Мегаистория, синергетика, культурная антропология и психология в глобальном прогнозировании. М.: Аргмак-медиа, 2015. 440 с.
8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
9. Пригожин И. Конец определённости. Ижевск: РХД, 2001. 216 с.
10. Пригожин И. Определено ли будущее. Ижевск: ИКИ, 2005. 240 с.
11. Пригожин И. Философия нестабильности. // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46 – 52.
12. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2008. 560 с.
13. Форрестер Д. Мировая динамика. М.: АСТ, 2006. 384 с.
14. Фрейдл Ч., Бялик М., Триллин Б. Четырёхмерное образование: Компетенции, которые нужны для успеха. М.: Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО, 2015. 212 с.

15. Фромм Э. Бегство от свободы. М: Прогресс, 1995. 231 с.
16. Харари Ю. Н. Sapiens. Краткая история человечества. М.: Синдбад, 2016. 520 с.
17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М. Академический проект, 2008. 208 с.
18. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016. 208 с.
19. BRAIN Initiative. (Brain Research through Advancing Innovative Neurotechnologies). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.braininitiative.nih.gov/index.htm> (дата обращения: 31.05.2017).
20. Brainnetome. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.brainnetome.org/en/> (дата обращения: 31.05.2017).
21. Connectome: Human Connectome Project (funded by National Institute of Health). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.humanconnectomeproject.org/about/scanner/> (дата обращения: 31.05.2017).
22. Covey S. R. Seven Habits of Highly Effective People: Restoring the Character Ethic. New York: Simon and Schuster, 1989. 340 p.
23. Harari Y. N. Homo Deus: A Brief History of Tomorrow. L.: Harvill Secker, 2016. 448 p.
24. Human Brain Project (co-funded by European Union). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.humanbrainproject.eu/en/> (дата обращения: 31.05.2017).
25. Kurzweil R. The Singularity is Near. When Human Transcend Biology. New York: Penguin Group, 2005. 432 p.
26. The Blue Brain Project. A Swiss Brain Initiative. [Электронный ресурс]. URL: <http://bluebrain.epfl.ch/page-59952-en.html> (дата обращения: 31.05.2017).

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 372.4

ББК 74.268.0

Уровень сформированности языковых компетенций: элементарная грамотность в первом классе¹

Полихронов Даниел Петров,

аспирант кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария

Иванова Нели,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария

Аннотация. В статье представлены результаты исследования степени приобретения языковых умений в период формирования начальной грамотности в первом классе. Инструментарий включает в себя два дидактические теста. Они проверяют ожидаемые результаты, установленные как знания, навыки и отношения в учебном плане по болгарскому языку и литературе для первого класса. Эти тесты построены, апробированы и проведены среди 505 первоклассников из 23 школ десяти районов Болгарии. Сравнительный анализ результатов исследуемых детей был осуществлен по следующим трем критериям: 1) по районом; 2.) по типу населенного пункта; 3) в зависимости от того, где обучаются школьники - в среде монокультурной или мультикультурной. Лучшие показатели продемонстрировали дети округа Софии, столичного города и монокультурной среды обучения.

Ключевые слова: элементарная грамотность, языковая компетенция, дидактический тест, результаты обучения

Level of Language Competences Formation: Developing Primary Literacy in the First Grade

Polihronov Daniel Petrov,

PhD student, Faculty of Education, «Sofia University St. Kliment Ohridski», Sofia, Bulgaria

Ivanova Neli,

Doctor of Pedagogical Sciences, Faculty of Education, «Sofia University St. Kliment Ohridski», Sofia, Bulgaria

1. The studies were financed from the target funds granted from the state budget of Sofia University St. Kliment Ohridski for scientific research in 2017 under the project entitled: «Level of Language Competence Formation in Students at the Initial Stage of Primary Education», Supervisor: Prof. Neli Ivanova, Doctor of Pedagogical Sciences

Annotation. The article presents the results of a research on the level of language competencies formation in the period of initial literacy in the first grade. The toolkit includes two didactic tests that prove the expected expected results laid down as knowledge, skills and attitudes in the Bulgarian language and literature curriculum for the first grade. The tests were designed, tested and conducted among 505 students from 23 schools on the territory of Bulgaria. The comparative analysis of the results of the children tested was executed according to the following three criteria: 1.) by district; 2.) by type of settlement; 3.) depending on whether the students are taught in the conditions of a monocultural or multicultural environment.

Keywords: initial literacy; language and speech competencies; didactic test; learning outcomes.

The basic, functional and comprehensive literacies as competences in the subject of Bulgarian Language and Literature form the foundation of reading literacy. [Ordinance 5, 2015: 48] Learning the Bulgarian literary language is compulsory for all children and students taught in the system of pre-school and school education. [Ordinance 6, 2016: 40] This is related to requirements for spoken and written discourse which begin to be fulfilled synchronically as early as the period of giving literacy to all students «regardless of their ethnic and/or religious identity, regardless of their cultural difference» [Ivanova / Иванова 2010: 14].

Primary Literacy is a prerequisite for carrying out the unified linguistic and literary educational process, for developing students' intellect and speech. It allows learning the techniques for reading and writing in unity with understanding what is read and written. To establish the level of competencies in Bulgarian language and literature in the period of developing primary literacy, in May - April 2017, two versions of didactic tests in Bulgarian language and literature for the first grade were constructed, approved and conducted.

These tools allow one to establish to what an extent or degree the pupils in the first grade have mastered the phonetic composition of the word and the reading and writing habits as well as to what an extent they can absorb new educational information in accordance with the learning material covered. Their purpose is to establish the presence of difficulties in mastering the learning material in the period of developing primary literacy in order to take timely steps for its absorption. [Bankov / Банков 2012: 61]

Each version of the didactic tests contains eight questions – six close-ended and two open-ended. The close-ended questions have three possible answers – one correct and two distractors. In the other two questions the testees construct their answers on their own: in one of them verbally (in writing, by arranging jumbled words into a sentence) and in the other non-verbally (by colouring the sound model of a word). Each question is correlatively related to one or several expected results laid down as knowledge, skills and attitudes in the Bulgarian language and literature curriculum for the first grade. [Curriculum 2016] The questions are tailored to the abilities and interests of students in the first grade.

The first version is entitled «The Big Bad Wolf». The first three questions in it are related to a text, part of the Bulgarian folk tale «The Big Bad Wolf - a Shepherd».

The first question requires the students to determine how many sentences there are in the specific text. The correct answer is: c) 7, and the distractors are: a) 1 and b) 3. This task tests students' abilities to delimit the language units: word and sentence and to identify the boundaries of a sentence in a text.

Whether they can delimit the language units: word and sentence is established through the second question: «How many words are there in the first sentence?» The correct answer expected from the students is c) 7, and the distractors are: a) 3 and b) 6.

The first two questions require delimitation of the language units: word, sentence and text but they also test the abilities of first grad students in the area of «Numbers» from the mathematical competency in accordance with the state educational standard for general education training.

«Who did the Big Bad Wolf decide to lie to according to the text?» tests whether the students understand the meaning of what they have read. The correct answer is: a) *the little shepherd*, and the distractors – b) *the dog* and c) *the flock*.

The fourth question establishes to what an extent the students can delimit the syllables in the word in order to carry over parts of words correctly to the next line. It requires children to choose the word separated correctly: b) *теле- / фон*, instead of the distractors: a) *та- / блет* и c) *комп- / ютьр*.

The fifth question asks students to read the task carefully and to indicate the wrongly spelt word *zum* in option «b». The distractors show the correctly spelt words *зид* (a) and *cum* (c).

For the sixth question, the students need coloured pencils. In it, they should make a sound model of the word «ЧИТАНКА» on their own in order to show their ability to recognize vowels and consonants.

Whether first grade students can write «йо», «ьо» and «ю» in words correctly, is checked by the seventh question, where they should choose the correct answer a) *йо* to complete the name to *ЗАЙО БАЙО* (Little Bunny). The answers b) *ьо* and c) *ю* are wrong.

The eight question allows to establish whether the students can make different sentences according to their purpose depending on the communicative situation, to connect the words in the sentence correctly, to form graphically correctly the beginning and end of the sentence and to put the correct punctuation mark for the end of a sentence (in this case full stop). Using the given jumbled words, the first-grade students have the task to make the sentence «The Hedgehog has his birthday.»

Another character well-known to the children accompanies them in doing the second test: The Fox. The text they are expected to read, which the first three questions from the test are related to, is part of Ran Bosilek's tale «On a Visit».

Whether the children can delimit the language unit sentence and identify its boundaries in the text is checked with the first question, where the correct answer is that the text contains 6 sentences (option «c»). The wrong answers that the first-grade students can choose are: a) 1 and b) 4.

The second question establishes the ability of children to delimit the language units: word and sentence. It expects students to find out that in the first sentence there are seven words (option «c»). The distractors are: a) 4 and b) 5.

In question 3, the students must choose the fullest correct answer to the question «Why the Fox left the Stork's home hungry?» namely because «*The Fox's muzzle would not go into the narrow mouth of the pot.*» (option «c»). The distractors: a) *The Stork offered him milk* and b) *The Stork poured the milk into a pot with a narrow mouth* are correct according to the text but not full. This question establishes whether the students understand the meaning of what they have read.

Whether first-grade students can delimit the syllables in the word to carry over parts of words correctly to next line is checked by question 4, which expects children to choose the

word carried over wrongly: *b) не-/я* instead of the distractors: *a) не-/сен* and *с) музи-/ка*.

The ability of students to differentiate the sounds «дж», «ч» and «ж» and their correct spelling in the word is checked by the fifth question, where they must indicate that the word spelt wrongly is *с) жип* and *a) джип* and *с) чип* are spelt correctly.

The sixth question requires the students to make a sound model of the word «БУКВАР» in order to show their ability to recognize vowels and consonants.

Whether children can differentiate the sounds «йо», «ьо» and «ю» and spell them correctly in words is established through the seventh question. In it, they must choose the correct answer *a) йо* in the word МАЙОНЕЗА. The answers *b) ьо* and *с) ю* are distractors.

The eighth question checks whether the students can make sentences of various purposes depending on the communicative situation, to connect the words in the sentence correctly, to form graphically correctly the beginning and end of the sentence and to put the correct punctuation mark for the end of a sentence (in this case question mark). Using the given jumbled words, the first-grade students have the task to make the sentence «Is this beautiful flower a rose?» or «This beautiful flower, is it a rose?»

The didactic test was conducted in 23 schools from 21 settlements in 13 municipalities from 10 districts in the Republic of Bulgaria. 505 children were tested of which 320 are representatives of the ethnic minorities. Of them, 279 are bearers of a mother tongue other than Bulgarian. Each student completes both versions of the didactic tests on different days in the month of April 2017, after the period of developing literacy in all schools has already ended.

The comparative analysis of the results of the children tested was executed according to the following three criteria: 1.) by district; 2.) by type of settlement; 3.) depending on whether the students are taught in the conditions of a monocultural or multicultural environment.

Comparative analysis of the results by district

The study was conducted with 505 first-grade students from schools in the districts of Burgas (53 students), Varna (14 students), Vidin (7 students), Vratsa (51 students), Dobrich (70 students), Kardzhali (7 students), Lovech (39 students), Plovdiv (35 students), Sofia City (183 students) and Shumen (46 students).

What impresses in the first question from the test «The Big Bad Wolf», which requires delimitation of the language unit sentence within a text, is that the predominant answer of the students is the correct one – option «с» indicated by 368 students. Only with the first-grade students from the district of Dobrich, we can observe an overriding indication of the distractor from option «b» (27 students). For comparison, only 13 students indicated the correct answer «с» and 11 students indicated the answer «а». Another interesting result is of a district for the North-eastern part of the country, Shumen, where 24 students indicated the correct answer «с» and 16 students – the distractor from option «b». Although the correct answer predominates among the students from the district of Lovech (25 students), a big percentage of them did not indicate any answer at all (28%). 9.80% of the first-grade students in Vratsa choose all possible answers. Just as many did not choose any one of the options. The indication of distractors, of all possible answers and the lack of answers in the remaining districts is comparatively less frequent.

When conducting the second version of the test, an interesting fact was registered about the students, which can be considered a tendency towards their doing better. The correct answers of the children are 395. What impresses is that the students from the

district of Dobrich already overridingly indicate the correct answer – «с» (90%). There is also a tendency towards the decrease of indicating distractors with the first-grade student from the district of Shumen. In the district of Sofia City, with the second version of the test, an increased indication of distractors – option «а» (12%) and option «b» (5%) is noted. In the district of Lovech, again, most of the students chose the correct answer but 14 of them (36%) did not indicate any one of the options.

The results on the second question from the test «The Big Bad Wolf» show that once again the students did not find any difficulty and achieved very high results. The pass-rate is 75%. We can sum up that in all districts an overriding indication of the correct answer is observed. First-grade students indicate the distractors comparatively rarely and, by districts, the percentage of the frequency of choice of wrong answers is the following: Burgas («а» – 13%, «b» – 8%), Varna («b» – 28,57%), Vidin («b» – 14%), Vratsa («а» – 4%, «b» – 10%), Dobrich («а» – 3%, «b» – 29%), Lovech («b» – 28%), Kardzhali («b» – 29%), Plovdiv («b» – 6%), Sofia («а» – 1%; «b» – 5%) and Shumen («а» – 2%, «b» – 30%). The students indicate more than one answer comparatively rarely and in most cases of indicating two options, one of them is the correct answer. Unlike the situation with the first question, none of the students from the district of Lovech indicated none of the answers suggested.

Likewise, higher results are achieved by the students on the second question of the didactic test «The Fox». The pass-rate is already 83%. It can be summed up that by districts, the percentage of indicating the correct answer is the following: Burgas – 83%, Varna – 50%, Vidin – 71%, Vratsa – 84%, Dobrich – 77%, Lovech – 79%, Kardzhali – 71%, Plovdiv – 97%, Sofia City – 89%, Shumen – 67%. An exception about the achievements of the first-grade students on this question is registered solely with the tested first-grade students from the district of Varna – only 7 of the students indicated the correct answer and just as many did not indicate any possible answer. Results are the highest in the district of Plovdiv, where only one of the students indicated the correct answer, together with one of the distractors – option «b».

Summary: In all districts, we can observe relatively similar results between the first and the second question of each of the two didactic tests. The second version has a higher degree of complexity (the text which student must orientate themselves in has a bigger volume) but the results of the students with both tasks for delimiting the language units is higher as compared to the first version. It can be supposed that the reason for such results is that the test questions are already known to the children, hence the better results. Therefore, it is advisable to give students more tasks of this type.

The task of the type «reading comprehension» in question No. 3 related to the text of the folk tale «The Big Bad Wolf - a Shepherd» does not pose any difficulty to students. Results above the average level are shown by the tested first-grade students from the districts of Burgas (74%), Varna (79%), Vidin (86%), Vratsa (67%), Dobrich (81%), Lovech (59%), Plovdiv (89%), Sofia City (90%) and Shumen (65%). According to the results registered, it was established that the highest pass-rate belongs to the students from the district of Sofia City (165 of 183 students answered correctly, 9 students indicated distractors and 9 students did not indicate any one of the suggested answer options). The lowest is the result of the students from the district of Kardzhali, where the percentage of correct answers chosen is 43 (4 of 7 students indicate the distractor in option «b»).

The version «The Fox» posed considerable difficulty for the students in this question. The results near the average level (56%). Out of 504 students tested, only 283 understood

the meaning of what they read and chose the correct answer. Results above the average level are shown by the first-grade students tested from the districts of Burgas (53%), Vidin (71%), Vratsa (63%), Plovdiv (74%) and Sofia City (66%). Out of them, the students from the district of Plovdiv did best – 26 of 35 children indicated the correct answer. The lowest results are shown by the first-grade students in Kardzhali (14%), Lovech (31%), Shumen (43%), Dobrich (45%) and Varna (50%). Just as in question 2 of the same version, 7 of the students indicated the correct answer, and the remaining 7 did not indicate any possible answer.

In question 4 of the test «The Big Bad Wolf», more than 50% of the tested students in the districts of Burgas, Varna, Vratsa, Dobrich, Plovdiv and Sofia City have the ability to delimit the syllables in a word in order to carry over part of it. 23 of 46 students in the district of Shumen indicated the correct answer and 12 – the distractor in option «a». Below the average level are the results of the first-grade students in the districts of Kardzhali (29%), Lovech (33%) and Vidin (43%). Out of 505 students tested, 55% indicated the correct answer.

A considerably higher result is achieved by the students tested in solving the second version of the test – 71%, although the task presupposes careful thinking and indicating the word carried over wrongly. Results above the average level are shown by the first-grade students from the districts: Burgas (75%), Vratsa (63%), Dobrich (66,67%), Lovech (62%), Plovdiv (91%), Sofia City (83%) and Shumen (61%). The smallest number of correct answers was indicated in the tested schools from the districts: Varna (1 student), Vidin (3 students) and Kardzhali (2 students).

The spelling of words containing at their beginning and end the correlative sound pairs of voiced and voiceless consonants «з» – «с» and «д» – «т» is tested through question 5 in the didactic test «The Big Bad Wolf». Results above 50% were achieved in the districts: Burgas, Varna, Vratsa, Lovech, Plovdiv and Sofia City. In the schools in the districts: Vidin, Dobrich, Kardzhali, Shumen, a level below the average was achieved, the lowest results shown by the students from the district of Shumen (26%).

A tendency towards better results is noted again in the solution of tasks of a similar type in the second version, which checks the ability of students to differentiate the sounds «дж», «ч» and «ж» spell them correctly in a word. The results of the student from Varna and Kardzhali are identical to those from the test «The Big Bad Wolf». Lower results are shown only by the students from the district of Vratsa, where 13 students did not indicate any answer to the question. In all other districts, a progressive increase of the correct answers indicated is observed.

Question 6 in both versions of the didactic tests allows to check the students' ability to recognize vowels and consonants. Both in the test «The Big Bad Wolf» and in the test «The Fox», the students in the districts of Varna, Dobrich, Lovech, Plovdiv and Sofia City cope with the task. Results below the average level were shown in the schools from the district of Burgas, Vidin, Vratsa, Kardzhali and Shumen.

Related to the spelling of words containing «йо», «ьо» and «ю» are the subquestions of question seven in the tests «The Big Bad Wolf» and «The Fox».

In the first version, the students from all the schools studied show a result below the average and the general level of results is 74%. A result below the average level, is noted only among the first-grade students from the district of Vidin, where only 1 of 7 students indicated the correct answer.

Considerably high results are registered for question 7 in the test «The Fox» – 77%. Unlike the test «The Big Bad Wolf», the greater part of the students from the district of Vidin indicated the correct answer. The lowest results belong to the first-grades students from the district of Kardzhali (29%) – the only district with results below the average.

The ability of students to make sentences of various purposes depending on the communicative situation is tested through question eight of the didactic test «The Big Bad Wolf». It was established that 19% of the students tested do not cope with the question. 47% of them can connect the words in a sentence correctly, 48% form graphically correctly the beginning and end of a sentence and 45% put the correct punctuation mark at the end of a sentence (full stop).

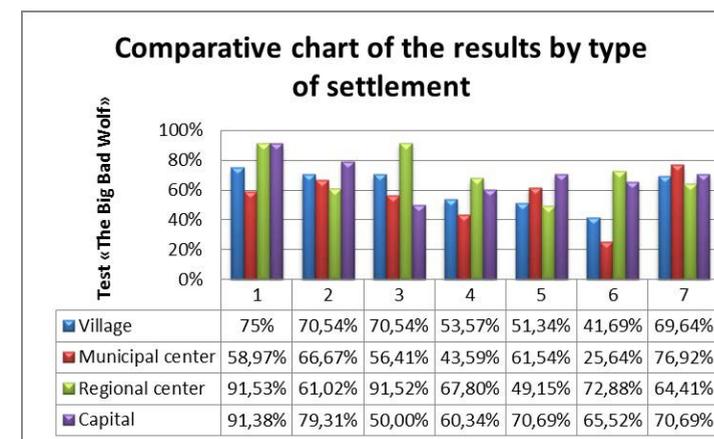
In question eight from the test «The Fox», low results are registered again, namely 23% of the student tested did not cope with the task. 40% of the students can connect the words in a sentence correctly, while 49% can form graphically correctly the beginning and end of a sentence, and 48% put the correct punctuation mark at the end of a sentence (full stop).

Comparative analysis of the results by type of settlement

Does the type of settlement influence the quality of education and more specifically the level of formation of language competences?

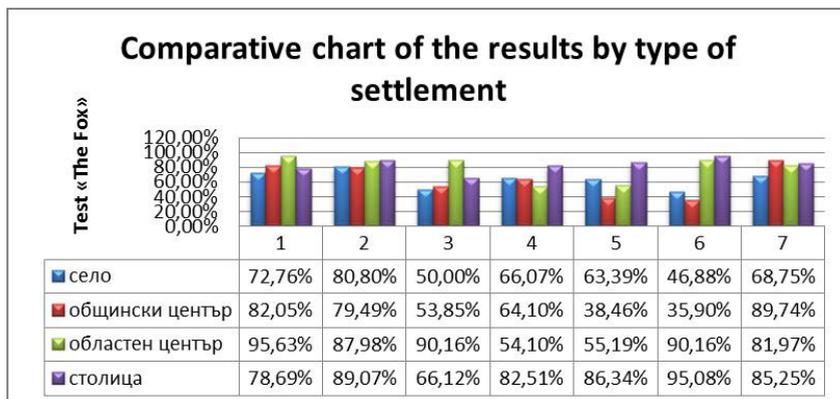
The students tested are distributed as follows: in villages (224 students), municipal centres (39 students), district centres (59 students) or in the capital city (183 students).

The average pass-rate of questions 1 – 7 from the didactic test «The Big Bad Wolf» is 65%. The highest results are shown by students from the district centres (71%), followed by those in the capital (70%) and in villages (62%). The lowest results belong to the tested student from municipal centres (56%).



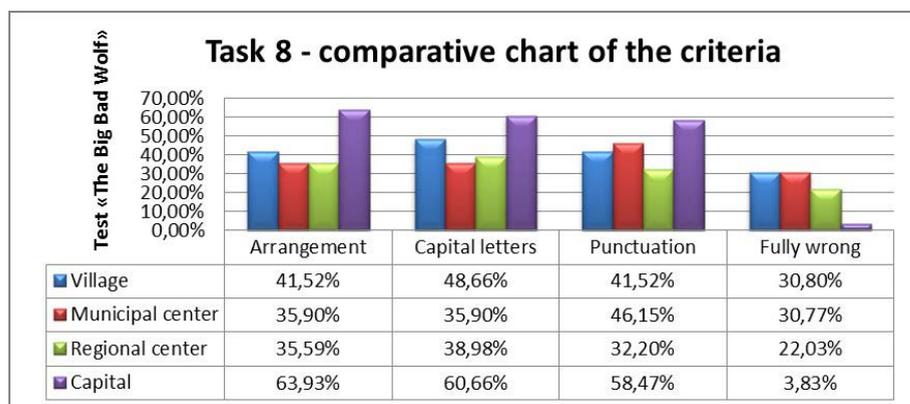
Comment: From the table and graphic representation of the results, it becomes clear that only 26% of student in the municipal centres can make a sound model of the word and 44% can delimit the syllables in the word and carry over parts of it. The students from the villages encounter the greatest difficulty on question six, where they have to make a sound model of the word «читанка» (a correct answer is indicated by 42% of them), and those from the district centres have difficulties with the task of indicating the wrongly spelt word «зит» (51% of them indicate a distractor or do not indicate any correct answer).

The average pass-rate of questions 1 – 7 from the didactic test «The Fox» is 73%. The highest results are shown by the students from the capital (83%), followed by those in the district centres (79%) and in the villages (64%). Lowest again are the results of the students from the municipal centres (63%).

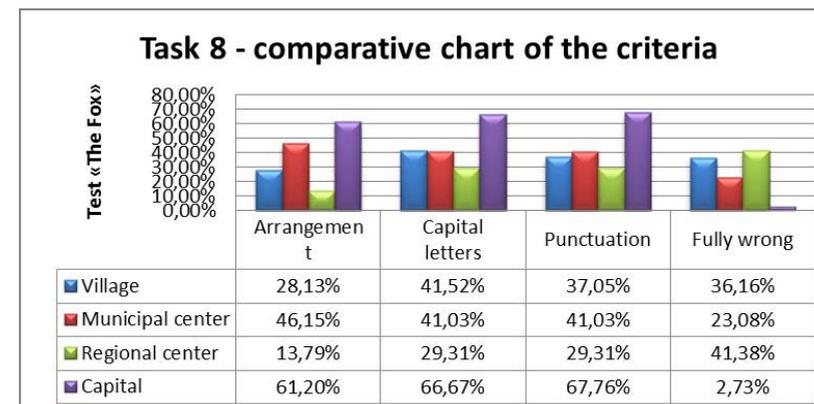


Just as with the first version of the didactic test, on the whole students achieve a pass-rate over 50%. The sound model of the word «буквар» poses difficulty for 64% of the students in the municipal centres and 53% of those in the villages. Only 38% of the students in the municipal centres can differentiate the sounds «дж», «ч» and «ж» indicate their correct spelling in words.

The next two diagrams illustrate the achievements of the students in the schools from the capital city, who gain the highest results on all criteria from question eight and on both didactic tests, by means of which their ability is tested to make sentences of various purposes depending on the communicative situation.



Inability to cope with the task in the test «The Big Bad Wolf» is shown by the students from the village schools (31%). The lowest number of students from schools from the district centres can connect the words in a sentence correctly (36%) and put the correct punctuation mark at the end of a sentence (32%). Only 36% of the students from the municipal centres manage to form graphically correctly the beginning and end of a sentence.

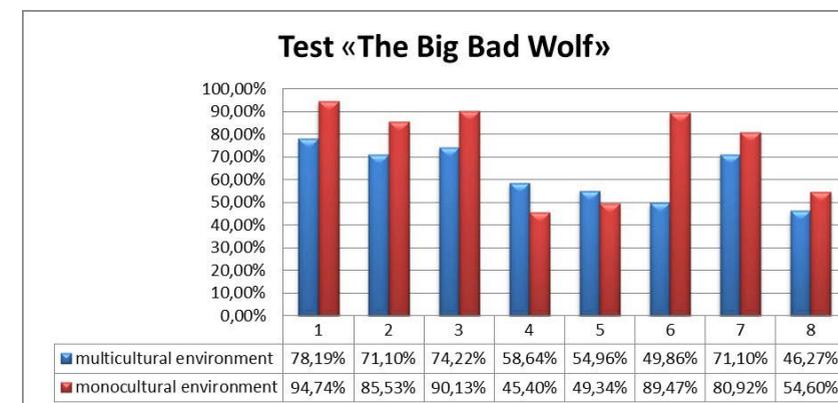


Inability to cope with the task in the test «The Fox» is shown by the students from the schools in the district centres (31%). They are also those who achieve the lowest results on the separate criteria for assessing the question: an ability to connect the words in a sentence correctly (14%), to form graphically correctly the beginning and end of a sentence (29%) and to put the correct punctuation mark at the end of a sentence (29%).

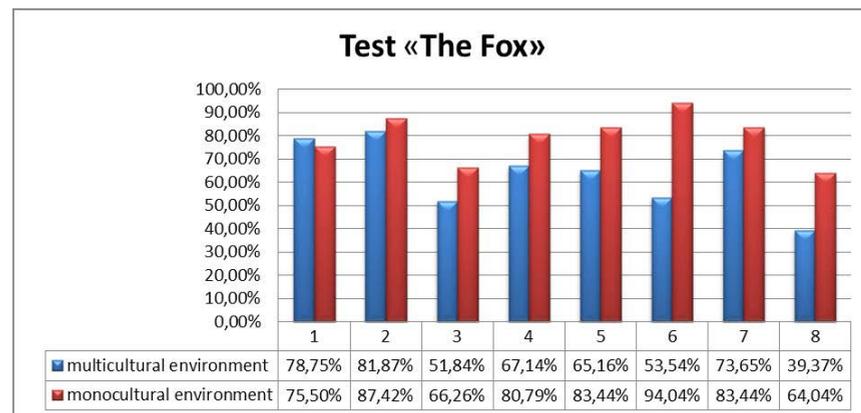
Comparative analysis of the results depending on whether the students are taught in a monocultural or multicultural environment

353 of the student tested are taught in a multicultural environment and 152 – in a monocultural environment. The students taught in a multicultural environment are from schools in villages, municipal and district centres and from the capital, and all those in a monocultural environment are from the capital.

In a monocultural environment, the students achieve higher results as compared to those in a multicultural one. From the table and graphic representation of the results from the didactic test «The Big Bad Wolf», it can be seen that only on question 4, which tests the ability of students to delimit the syllables in a word and to carry over parts of it correctly, and on question 5, in which students must indicate the word spelt wrongly, the students in a monocultural environment achieve results a little lower than the bilingual students.



The results from the test «The Fox» show that the students in a monocultural environment cope better in all questions except the first one which tests their ability to delimit the language unit sentence and to identify its limits in a text.



In conclusion, according to the registered results from the study conducted, it can be summed up that in order to increase the results of the children tested, additional work is needed. This, on the one hand, will raise the level of their language competence and, on the other hand, will stimulate their intellectual and cognitive development.

Источники и литература:

1. Ванков / Банков К. Увод в тестологията. София: Изкуства, 2012.
2. Bizhkov / Бижков Г. Диагностика на грамотността. София: УИ «Св. Кл. Охридски», 2004.
3. Bulgarian Language and Literature Curriculum for the First Grade (general education training), approved by Order No. РД09-1857 of 17.12.2015 of the Minister of Education and Science. Ivanova / Иванова Н. Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен. София: Планета 3, 2010.
4. Ordinance No. 5 of 30.11.2015 on the general education training (promulgated SG, issue 95 of 08.12.2015, effective 08.12.2015)
5. Ordinance No. 6 of 11.08.2016 on learning the Bulgarian literary language (promulgated SG, issue 67 of 26.08.2016 г., effective 01.09.2016)
6. Stoyanova / Стоянова Ф. Тестология за учители. София: Атика, 1996.

УДК 37.018.2
ББК 74.200.51

Поликультурная компетентность учащихся как значимый личностный результат гимназического образования

Лукьянова Маргарита Ивановна,

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Михайлова Марина Анатольевна,

заместитель директора по научно-методической работе, педагог-психолог, Гимназия № 13, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Авторы обращают внимание на важность формирования поликультурной компетентности личности в современных условиях, анализируют опыт формирования поликультурной компетентности в условиях гимназического образования, раскрывают сущность и специфику этого процесса, предлагают пакет методик для диагностики её сформированности.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, поликультурное образование, поликультурность, толерантность, социокультурная толерантность, идентичность, социокультурная идентичность, региональная идентичность.

Polycultural competence of students as a significant personal result of gymnasium education

Lukianova Margarita Ivanovna,

Doctor of Pedagogical sciences, Head of the Department of Management and educational technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Mikhailova Marina Anatolevna,

Program director, educational psychologist, Gymnasium №13, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The authors pay attention to the importance of the formation of the polycultural competence of the individual in modern conditions. They analyze the experience of the formation of polycultural competence in the conditions of gymnasium education, disclose the essence and specificity of this process, offer a unit of techniques for diagnosing its formation.

Keywords: polycultural competence, polycultural education, polyculturalism, tolerance, sociocultural tolerance, identity, sociocultural identity, regional identity.

Введение. Современная Россия представляет собой активно развивающееся государство, стремящееся к всестороннему взаимодействию с другими странами. В последние десятилетия наблюдается расширение и укрепление международных связей нашей страны на различных уровнях: экономическом, политическом, образовательном, культурном, научном и др. Всё чаще можно услышать о создании международных компаний, о подписании долгосрочных договоров с иностранными партнёрами, направленных на сотрудничество в тех или иных сферах жизнедеятельности. Регулярно в России и за рубежом организуются совместные мероприятия самого широкого спектра (форумы, конференции, фестивали, спортивные соревнования, выставки, концерты и т.д.), получила распространение практика обмена специалистами. Заметны изменения и в области образования, которое становится всё более открытым: обучение россиян в иностранных учебных заведениях перестаёт быть экзотикой, разрабатываются учебные курсы и программы, рассчитанные на граждан других государств, успешно институализируются международные студенческие обмены. Все происходящее создает запрос на *поликультурную компетентность* россиян. Данная статья посвящена определению данного понятия, анализу стоящего за ним феномена поликультурности, постановке проблемы формирования поликультурности, поиску путей решения этой проблемы в системе гимназического образования.

Культура каждого народа уникальна. Неповторимостью специфических культурных черт создаётся огромное разнообразие культур в мире. Поскольку культура пронизывает все стороны человеческой жизни, именно культурные различия чаще всего вызывают непонимание людьми друг друга и способны приводить, – в случае неготовности людей данные отличия признавать, – к серьёзным конфликтам как на уровне отдельных личностей, так и на уровне групп и целых народов. Чтобы этого не происходило, современный человек, вступающий во взаимодействие с представителями самых разных этносов и народов, должен быть готов принимать чужую культуру, демонстрируя терпимость к её носителям. Это требует от нашего современника определённого запаса знаний о культуре вообще и о культурных ценностях разных народов, в частности. Кроме того, толерантный человек должен овладеть специальными «навыками» межкультурного взаимодействия. Все выше перечисленные качества индивида выступают характеристикой его **поликультурной компетентности**. Именно она будет задавать характер общения, определять уровень взаимопонимания, влиять на успешность совместной деятельности.

В этой связи Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает определённые требования к личностным результатам образования учащихся. Они предполагают:

- воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;
- формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;
- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции,

к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания и т.д. [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2011: 7–8].

Вышеизложенное свидетельствует о том, что в качестве значимого личностного образовательного результата школьников следует считать *поликультурную компетентность* – интегративное качество личности, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, опыта поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, качество, реализующееся в способности решать задачи эффективного взаимодействия с представителями разных культур (национальностей, рас, верований), сохраняя свою социокультурную идентичность.

В поликультурной компетентности выделяются две составляющие, равноправно в ней существующие и определяющие её структурно-содержательные характеристики: *социокультурная толерантность* и *социокультурная идентичность* [Никитина 2009].

По А. Н. Джуринскому, толерантность, понимаемая как терпимость к иным культурам и этносам, выступает в качестве центрального компонента мультикультурализма (поликультурности) [Джуринский 2007: 26].

Вместе с тем стремление использовать в качестве синонима толерантности (термина латинского происхождения) русский термин «терпимость» вызывает возражение у многих *исследователей*. В частности, они ссылаются на толкование терпимости в «Полном словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, где «терпимость» характеризуется как свойство, качество терпеть что-либо или кого-либо только по милосердию, снисхождению.

Как отмечает П. В. Степанов, толерантность можно рассматривать в двух контекстах: в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их культурной принадлежности); а также в контексте ценностного отношения к людям как представителям иных социокультурных (этнических, конфессиональных, субкультурных) групп. Второй вариант можно охарактеризовать как *социокультурную толерантность*. Именно этот контекст наиболее значим для нас. Отличая толерантность от терпимости как сознательного подавления в себе чувства неприязни к инаковости другого человека и других культур или снисходительно-равнодушного отношения к ним, автор предлагает три значения, наиболее точно определяющих сущность толерантности: *признание, принятие* и *понимание* представителей других культур [Степанов 2006: 4–5].

Таким образом, *социокультурная толерантность* – признание, принятие и понимание представителей других культур.

Но поликультурная компетентность включает в себя не только социокультурную толерантность, но социокультурную идентичность.

Идентичность – представление человека о себе, полученное в ходе идентификации: – отнесения себя к определённым группам, типам людей, – признания в качестве «своей» определённой культурной традиции, – «приписания» себя к значимому для индивида месту и времени. Идентичность складывается в процессе социализации по мере усвоения социокультурных образцов, норм, ценностей и является необходимым условием социальной и культурной преемственности.

Г. Д. Дмитриев понимает под идентичностью индивида «наличие тех или иных культурных черт, позволяющих отличать одного человека от другого». В идентичности «дают

о себе знать» социальная принадлежность, мировоззрение, этническое происхождение, род, пол, половая ориентация, образование, религия, традиции, обычаи, язык, речь, физическое и умственное развитие, профессия, возраст, экономическая, классовая и гражданская принадлежность [Дмитриев 1999: 13–14]. Предложенное Г. Д. Дмитриевым определение нельзя считать удачным в силу совпадения выделяемых им смыслов и значений с устоявшимся содержанием понятия индивидуальности. Обращение к «Collins English Dictionary» помогает увидеть в термине латинского происхождения два отчетливо выраженных различных значения: (1) идентичность – обладание уникальными отличительными характеристиками, по которым узнают *этого* человека, но и *эту* вещь или какое-то конкретное событие; (2) идентичность – способность быть одной и той же узнаваемой индивидуальностью, оставаться самим собой *вопреки* негативным обстоятельствам, быть прежним, обычным [Collins English Dictionary].

В данной статье мы будем исходить из того, что *социокультурная идентичность* – переживание и осознание своей принадлежности к тем или иным социально-культурным сообществам, культуре в целом. Социокультурная идентичность личности неоднородна. Согласно проекту Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации, она включает в себя, как минимум, следующие составляющие:

- *этнокультурное самосознание (идентичность)* – представление о принадлежности к определенному этническому сообществу, которое владеет передающимися из поколения в поколение системными чертами культуры (язык, народное искусство, обряды, нормы поведения и т. д.), имеет особенности психологического склада и осознаёт своё единство и отличие от других этнических сообществ;

- *национальное самосознание (идентичность)* – разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, её народе, чувство принадлежности к своей стране и народу. Основу национальной идентичности составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба;

- *мировую (общечеловеческую) идентичность*, обеспечивающую человеку включенность в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена международного сообщества.

Необходимо гармоничное развитие всех составляющих социокультурной идентичности, иначе при преобладании первой из них может сформироваться личность этноцентрической направленности, при преобладании второй – националистической и шовинистической, при приоритетном развитии третьей – космополитического типа, оторванная от своих этнических корней и национальной культуры.

Рассматривая взаимосвязь идентичности и толерантности, следует обратить внимание на то, что определение себя и установление отдельных характеристик, обычаев, норм, ценностей как «своих» автоматически ведет за собой рождение определённого отношения к «другим» по всем культурным отличиям и своеобразию [Шакурова 2006: 51].

Характер этого отношения (позитивное или негативное, принятие или неприятие), ведущее к толерантности или интолерантности, зависит чаще всего от двух факторов: ценностных основ идентичности и степени гибкости, открытости сознания личности, способной или не способной к изменению своих предубеждений, установок и стереотипов. В ситуации множественности идентификаций возникает проблема сохранения целостности личности, предупреждения «растаскивания» её внутреннего мира на отдельные, подчас противоречивые составляющие, т.е. проблема сохранения своей социокультурной идентичности (прежде всего этнокультурной и национальной).

Действительно, осознание своей собственной поликультурности должно включать *толерантность* – признание, принятие и понимание представителей других культур и сформированную *идентичность* – осознание своей уникальности и способность её поддерживать/воспроизводить. Уже само это «сдвоенное», заключающее в себе некое противоречие, определение поликультурности выводит нас на проблемный уровень, заставляя говорить именно о *проблеме* формирования поликультурной компетентности личности. Проблема эта заключается в том, что мы должны одновременно вырабатывать у человека чувство гордости за свою *отличность* от других и готовность признавать её ценностную *«равность»* с другими идентичностями.

С целью разработки проблемы формирования поликультурной компетентности личности, нами был проанализирован инновационный опыт функционирования российских гимназий в конце XX – начале XXI вв. с опорой на следующие позиции.

Гимназия – вид общеобразовательной организации, в которой учебно-воспитательный процесс реализуется на основе программ полного среднего образования повышенного уровня гуманитарной направленности.

Гимназическое образование – среднее (полное) образование, основанное на принципах: универсальности, гуманитарности, культуросообразности, элитарности (она заключается, в первую очередь в том, что уровень и качество подготовки выпускника гимназии должны быть на несколько порядков выше, чем в стандартной общеобразовательной школе), демократичности, герменевтичности, поликультурности, интеграции личностно-ориентированной и деятельностной парадигм обучения. Основная ценность образования понимается в данном случае не столько как сумма знаний, которую приобретает в стенах гимназии ученик, сколько как его компетентность в различных видах деятельности.

Миссия гимназии заключается в обеспечении такой образовательной деятельности, продуктом которой будет личность культурного, социально активного человека, образовательная подготовка которого основана на профильной подготовке в лингвистической, естественно-научной, финансово-экономической областях знаний. По завершении обучения в гимназии учащиеся должны обладать совокупностью сформированных, воспитанных, приобретенных в стенах гимназии качеств: гуманитарный тип мышления; развитый интеллект, способность к длительному интеллектуальному труду; сформированное мировоззрение; построенная система ценностей, адекватная гуманистическим идеалам, толерантность; развитые рефлексивное сознание, умение учиться и коммуникационные и адаптивные способности; умение пользоваться свободой выбора, понимать свободу как ответственность; умение проектировать свою деятельность, создавать программу реализации проекта; культура мыслительной и речевой деятельности, отношений, эстетическая и правовая культура; встроенность в культурное пространство (оно должно быть узнаваемым, знакомым и обжитым); креативность, культуротворчество.

В образовательной среде гимназии есть еще одно важное свойство, связанное с особой ролью изучения иностранных языков, – то, что можно назвать лингвистической ориентацией гимназического образования, в котором столь значим процесс трансляции знаний, а средство трансляции – язык – рассматривается как объединяющее поле всей образовательной среды, как средство передачи мысли и средство понимания другого человека. В этом проявляется ярко выраженный гуманитарный характер и универсальность гимназического образования, которые должны быть реализованы при построении образовательной среды гимназии.

Выпускники гимназии, изучающие два-три языка, как правило, ориентированы на продолжение их совершенствования и профессиональную деятельность, связанную с активным их использованием в процессе межкультурного взаимодействия и сотрудничества. Всё это делает насущно необходимым акцентирование внимания не только на вопросах межкультурного взаимодействия с представителями этнокультур России, но и других стран и народов.

Наряду с целым спектром достоинств, специфика гимназического образования порождает и ряд проблем, которые требуют особого подхода при организации процесса формирования поликультурной компетентности гимназистов.

Первая из них связана с *элитарностью гимназического образования*, которая достаточно хорошо осознана гимназистами и создаёт предпосылки для формирования интолерантного поведения, формирования чувства снобизма по отношению к учащимся негимназических классов и школ, ведь последние не изучают иностранные языки и другие предметы в том объёме, в каком это делают гимназисты. Таким образом, перед педагогическим коллективом встаёт задача формирования поликультурной компетентности и той, и другой групп учащихся, и прежде всего – *толерантного отношения друг к другу*.

Вторая проблема возникает в связи с *лингвистической ориентацией гимназического образования на интенсивное изучение иностранных языков*. Как отмечают исследователи, изучая иностранные языки, культурные особенности иноязычных стран, учащиеся подчас начинают пренебрежительно относиться к родному языку, обычаям, нормам поведения, характерным для российского общества (Е. И. Пассов, А. Р. Мурсова и др.) Личность может «потеряться» среди приоритетов различных культур. Кроме того, много-численные социологические исследования свидетельствуют о кризисе культурной идентичности современной молодёжи, о снижении её интереса к отечественной культуре, а также о приоритете «потребительских» ценностей массовой, универсальной, «западной» культуры над этнически и национально окрашенными ценностями «творчества и созидания». Проблема сохранения своей культурной идентичности является важнейшей социально-культурной задачей современного российского общества. Особенно актуальна проблема культурного самоопределения гимназистов, т.к. они часто не учитывают то, что родной язык является одним из самых значимых явлений культуры любого народа.

Таким образом, приоритетным аспектом формирования поликультурной компетентности личности в условиях гимназического образования должно быть формирование этнокультурной и национальной составляющих социокультурной идентичности, обеспечивающих становление гимназиста как патриота своей Родины, носителя собственной культуры и равноправного субъекта международного межкультурного взаимодействия.

В процессе формирования поликультурной компетентности как интегративного качества личности гимназиста выделяют основные её структурные компоненты [Лукьянова, Шустова 2015]. Назовем их.

Когнитивный компонент – сформированность системы поликультурных знаний, обеспечивающих межкультурное взаимодействие личности на принципах толерантности и сохранение социокультурной идентичности в поликультурном обществе.

Мотивационно-ценностный компонент – сложившаяся система мотивационно-ценностных образований: мотивов, ценностей, интересов, потребностей, регулирующих повседневную жизнь и деятельность личности в поликультурном обществе.

Поведенческо-деятельностный компонент – сформированность поликультурных умений и навыков, опыта позитивного взаимодействия с представителями разных культур, соблюдение социальных норм и правил поведения в поликультурном обществе, а также сохранение норм и традиций своего этноса и нации, не противоречащих общепринятым в данном обществе.

Разработка содержания и программного обеспечения целостного образовательного процесса, направленного на формирование поликультурной компетентности гимназиста, осуществляется с учетом выделенных этапов данного процесса: начального (1-4 классы), основного (5-9 классы), завершающего (10-11 классы).

Достижение планируемых результатов основной образовательной программы основного общего образования, с нашей точки зрения, возможно через организацию в образовательном учреждении *системы поликультурного образования*, что предусматривает:

- обогащение базовых образовательных дисциплин поликультурной проблематикой путём включения в учебный процесс дополнительных материалов, способствующих поликультурному просвещению обучающихся вне зависимости от их национальной принадлежности;
- реализацию авторских программ поликультурного компонента во внеурочной деятельности школьников;
- корректировку вариативной части учебного плана школы, в которую включены элективные курсы: «Введение в этнологию»; «Страноведение», «Основы межкультурного взаимодействия» и т.п.
- обеспечение деятельности системы дополнительного образования;
- организацию воспитательной работы в образовательном учреждении.

В рамках участия МБОУ «Гимназия № 13» г. Ульяновска в областной программе развития инновационных процессов по теме «Формирование поликультурной компетентности личности в условиях гимназического образования» нами был сформирован пакет методик диагностики для изучения поликультурной компетентности учащихся [Лукьянова, Михайлова 2013].

Диагностический комплекс для начальных классов включает в себя Методику М. Куна «Кто Я?» [Кун, Макпартланд 1984: 180–187] и анкету «Изучение когнитивного компонента поликультурной компетентности».

Диагностический комплекс для учащихся среднего и старшего школьного возрастов включает в себя: методику М. Куна «Кто Я?» [Кун, Макпартланд 1984], «Шкалу экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью» (Н. М. Лебедевой) [Татарко, Лебедева 2011], «Шкалу экспресс-оценки выраженности этнической идентичности» (Н. М. Лебедевой) [Татарко, Лебедева 2011], Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаевой, Л. А. Шайгеровой) [Психодиагностика толерантности личности 2008: 172], методику «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой) [Психодиагностика толерантности личности 2008], методику для определения социокультурной идентичности (ОСКИ) [Ценностные ориентации школьников Ленинградской области 2011: 130].

В качестве примера приведем **результаты входной диагностики сформированности поликультурной компетентности школьников** с целью обозначения проблемных зон в образовании обучающихся.

Результаты исследования среди учащихся 4-х классов по методике «Кто я?» (авторы М. Кун и Т. Макпартланд), направленной на изучение установок респондента на самого

себя, а также на изучение этнической идентичности, свидетельствуют о том, что учащиеся начальных классов при ответе на вопрос «Кто Я?» наиболее часто указывают на групповые идентификации – идентификация с учебной группой («Я – ученик», «Я – одноклассник» и т.п.) и абстрактная групповая идентификация («Я – человек»). Второе место по частоте встречаемости занимает семейная идентификация («Я – сестра (брат)» и т.п.). 55% учащихся указали на свою принадлежность по отношению к любимым занятиям и хобби. В данной возрастной выборке на гражданскую и этническую идентификацию («Я – россиянин», «Я – русский» и т.п.) указали только 31% опрошенных четвероклассников.

Учащиеся 8-х классов чаще всего указывали на групповую и семейную принадлежность. Второе место по упоминанию занимают абстрактная идентификация («Я – человек») и принадлежность по отношению к любимому занятию или хобби. Гражданская и этническая идентификации отражены лишь в 20% ответов учащихся.

В 9-х классах большинство учащихся указывали на групповую, семейную и абстрактную идентификацию, 60% учащихся указывали на свою принадлежность по отношению к любимому занятию или хобби; 48% учащихся отождествляли себя как поклонника какого-либо музыканта, артиста. 44% учащихся указывали на свою гражданскую принадлежность, 31% учащихся из общего числа девятиклассников указывают на свою этническую принадлежность.

Таким образом, результаты диагностики учащихся по методике «Кто я?» в разных возрастных группах аналогичны: учащиеся предпочитают описывать себя через групповую и абстрактную принадлежности, а также через принадлежность к своей семейной группе. Лишь небольшая часть гимназистов (30%), принявших участие в исследовании, указали на свою гражданскую и этническую принадлежность.

Результаты изучения когнитивного компонента поликультурной компетентности учащихся начальных классов и школьников среднего и старшего возраста показали достаточный уровень его сформированности в исследуемых возрастных группах. Учащиеся знают свою национальную принадлежность, знают и называют другие национальности жителей своего региона и России; знают и различают праздники, обычаи и традиции как своего народа, так и других народов; осознают необходимость познания культуры разных народов с целью налаживания между ними взаимопонимания и проявления взаимоуважения.

Изучение социокультурной идентичности проводилось с помощью «Методики для определения социокультурной идентичности (ОСКИ)» [Ценностные ориентации школьников Ленинградской области 2011: 130], авторы которой предлагают диагностировать уровень её сформированности у учащихся, исследуя выраженность её основных компонентов – социальной и региональной идентичностей.

Социальная идентичность указывает на то, как другие люди определяют человека на основе широких социальных категорий и признаков, таких как возраст, профессия или этническая принадлежность. Это те компоненты «Я» человека, которые переживаются им на уровне осознания принадлежности к какой-либо группе [Ценностные ориентации школьников Ленинградской области 2011: 19].

Региональная идентичность понимается как переживаемые и осознаваемые смыслы и ценности той или иной локальной общности, из которых складывается самосознание территориальной принадлежности индивида и группы [Ценностные ориентации школьников Ленинградской области 2011: с. 44].

В рамках данного исследования, компонентами региональной идентичности заявлены: знание истории своего родного края; чувство гордости за свою малую Родину; чувство ответственности за происходящее в регионе; любовь к природе своего родного края; участие в общественной жизни своего родного края; чувство хозяина места своего проживания; ценностное отношение к семье, любовь к близким и дальним родственникам; уважение и гордость за своих земляков; связывание жизненных планов с родным краем.

Диагностика показала, для большинства учащихся среднего и старшего школьного возраста характерно сочетание как позитивного и активного в одних случаях, так и пассивного, и негативного – в других случаях представления о своей малой Родине, в котором отражается оценка индивидом своих возможностей адаптации к наличным социальным условиям, умения стабилизировать свою ситуацию в рамках этих условий.

У большинства учащихся 8-х и 9-х классов региональная идентичность сформирована на среднем уровне. Учащиеся достаточно позитивно относятся к родному краю, знают его историю, участвуют в общественной жизни региона и др. При этом в одних социальных ситуациях они ведут себя, осознавая свою региональную принадлежность, в других же проявляют безразличие и неприятие региональной общности.

Необходимо отметить, что 43% учащихся 9-х классов показали низкий уровень региональной идентичности, что указывает на неприятие региональной общности и наличие устоявшихся негативных установок по отношению к окружающему региональному сообществу.

На основе изучения основных составляющих социокультурной идентичности был определен её индекс, который составляет в 8-х классах 17,13 баллов, в 9-х классах 16,13 баллов, что соответствует среднему уровню сформированности самосознания как основы личностного роста.

Выявленный показатель свидетельствует о том, что идентификационные процессы обучающихся соответствуют стадии становления социокультурной идентичности как новообразования личности. Особенностью данного этапа является тот факт, что в зависимости от внешних условий вектор дальнейшего развития социокультурной идентичности может быть, как восходящим, так и нисходящим. Следовательно, возможны такие траектории развития личности как личностный рост либо личностный регресс.

Результаты исследования сформированности *социокультурной толерантности* учащихся по методике «ОСКИ» свидетельствуют о том, что большинство учащихся 8-х и 9-х классов имеют средний уровень её развития. Для них характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт, когда в одних социальных ситуациях учащиеся ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Немаловажное значение для нашего исследования имела оценка эмоциональной окрашенности этнической идентичности учащихся, которая определялась по шкале экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью, Н. М. Лебедевой [Татарко, Лебедева 2011] и по методике Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности» [Психо-диагностика толерантности личности 2008].

Учащимся 4-х классов с целью выявления их чувств, связанных с принадлежностью к своему народу, был задан вопрос: «Нравится ли тебе твоя национальность?» Большинство четвероклассников ответили на этот вопрос – «да». На вопрос «Хотел бы ты изменить свою национальность?» 94% четвероклассников ответили «нет».

Также большинство учащихся 8-х и 9-х классов ответили, что испытывают «спокойную уверенность», а некоторые школьники даже «гордость» в отношении принадлежности

к своему народу, что позволяет говорить о позитивной направленности их этнической идентичности. Она проявляется в сочетании позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В полиэтническом обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству людей. Она задаёт такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать её, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире.

Некоторые выводы. Таким образом, результаты диагностики поликультурной компетентности учащихся вызывают некоторую озабоченность. Согласно полученным данным, числовые значения, отражающие сформированность всех исследуемых компонентов социокультурной идентичности, находятся в диапазоне среднего уровня. Так же обращает на себя внимание тот факт, что в 9-х классах достаточно большое количество учащихся имеют низкий уровень сформированности региональной идентичности, что указывает на необходимость создания в образовательной среде гимназии дополнительных психолого-педагогических условий для воспитания гражданственности и патриотизма учащихся, которые формируются на основе любви к своей малой родине. В силу сложности и противоречивости процесса формирования поликультурной компетентности личности, мы считаем, что описанная выше тревожная ситуация может быть «оптимизирована» лишь путём объединения воспитательного потенциала социокультурной среды региона и образовательной организации.

Источники и литература:

1. Джуринский А. Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2007. 96 с.
2. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с.
3. Кун М., Макпартланд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя. // Современная зарубежная этнопсихология. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 180–187.
4. Лукьянова М. И., Михайлова М. А. Диагностика поликультурной компетентности учащихся. // Программа развития инновационных процессов в образовательных учреждениях Ульяновской области: достижения, проблемы и перспективы: материалы областной научно-практической конференции (сентябрь 2013 года) / Под ред. Т. Б. Табардановой. Ульяновск: УлГТУ, 2013. 380 с.
5. Лукьянова М. И., Шустова Л. П. Моделирование процесса формирования поликультурной компетентности обучающихся в образовательной организации. // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21295> (дата обращения: 12.04.2017).
6. Методы этнической и кросскультурной психологии: учебно-методическое пособие / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. Высш. шк. экономики, Нац. исслед. ун-т. М.: Издательский дом ВШЭ, 2011.
7. Никитина Н. Н. Социокультурная идентичность и толерантность как составляющие поликультурности личности. // Актуальные проблемы изучения и преподавания немецкого языка в современном поликультурном мире: Материалы Международной научно-практической конференции. Ульяновск, 2009. С. 3–11.
8. Психодиагностика толерантности личности. / Под редакцией Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. 172 с.
9. Степанов П. В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / под ред. Л. И. Новиковой. М.: АПК и ППРО, 2006. 84 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
11. Ценностные ориентации школьников Ленинградской области: материалы социологического исследования: учебно-методическое пособие. / И. В. Васютенкова, Л. Н. Маркина, А. В. Мартынова, В. А. Машарова; научн. ред. С. В. Тарасов. СПб.: ЛОИРО, 2011. 144 с.
12. Шакурова М. В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности: монография. Воронеж: ВГПУ, 2006. 200 с.
13. Collins English Dictionary. Harper Collins Publishers, 2012. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.dictionary.com/browse/identity> (дата обращения: 20.05.2017).

УДК 371.267, 37.033

ББК 74.200.50

Формирование экологической культуры студентов педагогического вуза

Бакирова Кульжахан Шаймерденовна,

доктор педагогических наук, член-корреспондент Международной академии КОНКОРД (Academie Internationale CONCORDE), профессор Института магистратуры и Phd докторантуры, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан.

Аннотация. В статье приведены результаты опытно-экспериментальной работы по изучению уровня сформированности экологической культуры студентов КазНПУ им. Абая. Выводы, сделанные автором по результатам исследования, могут служить материалом для разработки технологий и методик формирования и развития экологической культуры студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическая компетентность, экологическая грамотность, экологическое образование, экологическая направленность личности, экологическая образованность, экологическая сознательность, экологическая деятельность.

Forming ecological culture of students in a pedagogical university

Bakirova Kulzhakhan Shaimerdenovna,

Doctor of Pedagogical Studies, correspondent of Academie Internationale CONCORDE, Professor, Kazakh State Pedagogical university named after Abai, Almaty, Kazakhstan.

Annotation. The article presents the results of experimental work on the level of forming ecological culture of students of KazSPU named after Abay. The conclusions made by the author on the basis of the results of the research can serve as a material for the development of technologies and methods for the formation and development of ecological culture of students in pedagogical universities.

Keywords: ecological culture, ecological competence, ecological literacy, ecological education, ecological orientation of the person, ecological consciousness, ecological activity.

1. Преамбула. Проблемы, связанные с усиливающимся загрязнением окружающей среды, с одной стороны, и низкой экологической культурой населения нашей страны, с другой, требуют углубленного изучения. В первую очередь необходимо разработать технологии и методики повышения уровня экологической культуры студентов педагогических вузов, поскольку именно в детском возрасте закладываются основы мировоззрения человека, а учитель может сыграть решающую роль в формировании экологической

направленности личности, становлении экологического сознания экоцентрического типа, развитии экологических умений и навыков учащихся. Академик Б.Т. Лихачев рассматривает экологическую культуру личности в качестве системообразующего фактора, способствующего формированию в человеке подлинной интеллигентности и цивилизованности, сознания и ощущения себя частью природы, установки на взаимопользующее, взаимооздоровляющее взаимодействие человека с природой [Лихачев 2010].

В вузовской подготовке ориентиром, определяющим уровень сформированности «эколого-педагогической культуры» студентов, является экологическая компетентность – комплексное образование, включающее профессионально значимые качества личности, экологические знания и умения, отражающие готовность выпускника осуществлять педагогическую деятельность, направленную на формирование экологической культуры учащихся в интересах устойчивого развития общества.

Уровень сформированности экологической культуры – один из критериев цивилизованности общества, показатель того, насколько его члены готовы пожертвовать своими интересами ради интересов потомков.

В высшем педагогическом образовании реализуются различные образовательные парадигмы: профессиональная, технократическая, гуманистическая.

Профессиональная парадигма ориентирует образование на получение и углубление научных специальных знаний и расширение спектра профессиональных умений.

Технократическая парадигма отличается ориентацией высшего педагогического образования на достижение прагматически определяемых целей. В рамках данной парадигмы стержневым становится подготовка педагогов, желающих видеть в своих выпускниках экономически успешных агентов, устремленных к развитию производства, бизнеса, получению прибыли.

Альтернативой технократической парадигмы является гуманистическая образовательная парадигма, реализация которой подразумевает, что в процессе получения педагогического образования студенты должны не только вооружиться современными научными знаниями, но и осознать социальную значимость своей будущей профессии, а также научиться актуализировать свои интересы и способности, обеспечивая тем самым самореализацию собственной личности.

Процесс формирования экологической культуры студентов (как аспект их личностно-профессионального развития) возможен, прежде всего, при реализации гуманистической парадигмы высшего образования.

Большой опыт исследования феномена экологического образования дает мне право утверждать, что формирование экологической культуры студентов будет эффективным, если:

- образовательный процесс осуществляется на основе мониторинга хода формирования экологической культуры студентов;
- учебный процесс выстраивается на основе включения экологической составляющей в учебное содержание различных учебных дисциплин;
- в учебном процессе систематически используются методы активного обучения (мотивирующие интегративные лекции, деловые и ролевые игры, проблемные ситуации, включение студентов в проектную работу с выходом на создание экологических уголков, мастерских, лабораторий и т.д.)

2. Опытно-экспериментальная работа. (Часть первая).

Целью первой части опытнo-экспериментальной работы явилось выявление учебно-методических условий формирования экологической культуры студентов педагогического вуза.

Гипотеза этой части исследования: предполагается, что систематическое использование экологически нагруженных методов активного обучения ведёт к повышению уровня экологической культуры студентов и росту удовлетворённости студентов экологической направленностью учебного процесса.

Уровень экологической культуры и удовлетворённость студентов экологической направленностью учебного процесса и стали предметом диагностики в данной опытно-экспериментальной работе.

В научной психолого-педагогической литературе встречаются разные методики диагностики уровня экологической культуры [Zeleeva, Asafova 2016; Бакиров 2004; Буренина 2004]. В соответствии с темой нашего исследования мы посчитали возможным использовать методику Т.С. Бакирова, где интегральным критерием для оценки уровня экологической культуры принимается экологическая грамотность (ЭГ).

Мы исходим из того, что *экологическая грамотность представляет собой единство теоретической и практической готовности личности к осуществлению экологической деятельности и включает в себя не только совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления этой деятельности, но и способность их использовать в моделируемых ситуациях и реальной жизни.*

Экологические умения были объединены нами в четыре группы:

1. Умение ставить конкретные экологические задачи.
2. Умение выстраивать решения задач.
3. Умение выделять связи между компонентами и факторами экологического процесса.
4. Умение анализировать результаты экологической деятельности.

В нашей интерпретации, когнитивной основой данных умений, являются аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные компоненты экологической грамотности.

Исходя из вышесказанного, была разработана следующая формула, позволяющая оценивать экологическую грамотность:

$$ЭГ = A1 \cdot E1 + A2 \cdot E2 + A3 \cdot E3 + A4 \cdot E4,$$

где ЭГ – экологическая грамотность, E1, E2, E3 и E4 – параметры, соответствующие аналитическому, прогностическому, проективному и рефлексивному компонентам экологической грамотности, а A1, A2, A3, A4 – весовые коэффициенты соответствующих параметров.

При оценке параметров E в ходе исследования использовался метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступали преподаватели соответствующей дисциплины (внешняя оценка), студент (самооценка) и другие студенты группы (взаимооценка).

При оценивании каждого из параметров эксперты использовали три значения выраженности соответствующего параметра: 0, 1, 2.

Значение «0» параметр принимает, если соответствующий параметр, по мнению эксперта, не выражен. Значение «2» параметр принимает, если соответствующий параметр, по мнению эксперта, определённо выражен. Значение «1» параметр принимает, если соответствующий параметр выражен в некоторой степени.

Величина каждого параметра E рассчитывалась как средний балл для данной группы от всех оценок экспертов.

Весовые коэффициенты соответствующих параметров были определены как 0,40 (для параметра E1 – аналитический компонент экологической грамотности), 0,30 (для

параметра E2 – прогностический компонент); 0,20 (для параметра E3 – проективный компонент) и 0,10 (для параметра E4 – рефлексивный компонент). Данные весовые коэффициенты приняты с учётом мнений преподавателей вуза, компетентных в сфере экологического образования.

Максимальный возможный балл экологической грамотности, рассчитанный по приведённой формуле: $ЭГ = (0,4*2+0,3*2+0,2*2+0,1*2)*3 = 6$ (где 3 – это число экспертов).

Минимальный балл – 0. $ЭГ = (0,4*0+0,3*0+0,2*0+0,1*0)*3$.

При организации опытно-экспериментальной работы были выделены экспериментальные и контрольные группы студентов.

В экспериментальных группах акцент делался на применении системы учебных заданий и тренингов как средств мотивации учебной деятельности экологической направленности.

В контрольных группах учебная работа велась преимущественно в формах традиционных семинаров и традиционных практических заданий.

Эксперты оценивали уровень экологической грамоты студентов дважды: в начале опытно-экспериментальной работы и по её завершению.

В экспериментальных группах средний первоначальный балл экологической грамотности был 2,0, средний балл экологической грамотности по завершении опытно-экспериментальной работы – 4,6 (разница – 2,6 балла).

В контрольных группах средний первоначальный балл экологической грамотности был 2,3, средний балл экологической грамотности по завершении опытно-экспериментальной работы – 3,5 (разница – 1,2 балла).

В первом приближении полученные данные позволяют утверждать, что первая часть гипотезы (о влиянии активных форм учебной работы на становление экологической грамотности студентов) подтвердилась.

Проверка второй части гипотезы о влиянии активных форм учебной работы на удовлетворённость студентов экологической направленностью учебного процесса проводилась в форме оценивания студентами своей удовлетворённости различными заданиями и формами учебной работы, имеющими экологическую направленность.

Студенты оценивали свою удовлетворённость заданиями по 10 бальной шкале.

В экспериментальных группах средние оценки удовлетворённости учебными заданиями и формами учебной работы с экологической направленностью колебались от 6,7 до 9,2 баллов. В контрольных группах соответствующий индекс колебался в диапазоне от 2 до 4,5 баллов.

Таким образом, и вторая часть гипотезы о влиянии активных форм учебной работы на удовлетворённость студентов экологической направленностью учебного процесса (в первом приближении) подтвердилась.

3. Опыт-экспериментальная работа. (Часть вторая).

В данной части исследования изучался уровень экологической культуры студентов КазНПУ им. Абая географо-экологического факультета.

Исследование проводилось в форме констатирующего эксперимента. Были выделены две группы студентов, отличающиеся наличием или отсутствием в учебном плане экологической составляющей. В первую группу вошли студенты специальности «география-экология» (ГЭ), во вторую – студенты специальностей «география-туризм» (ГТ) и «география с основами экономики» (ГОЭ).

Гипотеза этой части исследования: реализация учебного плана с экологической составляющей ведёт к формированию у студентов, обучающихся по этому учебному

плану, более высокой экологической культуры (в аспектах экологической образованности, экологической сознательности и экологической деятельности), чем у студентов, обучающихся по учебному плану, не включающему экологическую составляющую.

Для анализа уровня экологической культуры студентов в обоих типах групп использовалась тестовая процедура, разработанная Асафовой Е.В. [Асафова 2017].

Тестовые задания прошли апробацию среди студентов Казанского государственного университета и учащихся экологического колледжа при университете.

Принимая во внимание многокомпонентность экологической культуры, в тесте были выделены три части: экологическая образованность (I), экологическая сознательность (II), экологическая деятельность (III)

Эти составляющие демонстрируют направленность личности на:

I – приобретение экологических знаний, умений, навыков; выработку экологических представлений;

II – превращение экологических знаний, умений, навыков и представлений в экологические убеждения, установки;

III – участие в экологической деятельности.

Тестовые задания состоят из 20 вопросов. Используется 6-балльная шкала самооценки качеств, которые характеризуют уровень развития экологической культуры конкретного студента.

На основе общей суммы набранных баллов определяется уровень развития экологической культуры личности в целом. В соответствии с ключом для обработки результатов тестирования, кроме определения уровня общей экологической культуры как интегральной величины, предусмотрено выделение уровней экологической образованности, экологической сознательности и экологической деятельности.

Приведём характеристики соответствующих уровней, как они представлены в тестовых заданиях.

I. Экологическая образованность

Низкий уровень (А), 0 – 13 баллов, характеризуется недостаточной развитостью экологических интересов, наличием фрагментарных экологических представлений и знаний, которые не реализуются в повседневной жизни и творческой работе.

Средний уровень (Б), 14 – 24 балла, означает наличие интересов, представлений в области экологии, понимание важности гармонии между обществом и природой.

Высокий уровень (В), 25 – 35 баллов, предполагает сформированность системы экологических интересов и представлений и их реализацию в научно-исследовательской работе и повседневной жизни, практико-ориентированность знаний.

II. Экологическая сознательность

Низкий уровень (А), 0 – 13 баллов, означает несформированность экологически значимых ценностных ориентаций, недостаточную убежденность в необходимости бережного отношения к природе, отсутствие установки на гармоничное развитие природы и общества.

Средний уровень (Б), 14 – 24 балла, предполагает наличие убеждений, включающих некоторые экологические знания, взаимообусловленность экологических ценностных ориентаций и установок, которые, однако, не всегда реализуются в поступках.

Высокий уровень (В), 25 – 35 баллов, характеризуется сформированностью системы убеждений, ценностных ориентаций и установок, побуждающих овладевать новыми экологическими знаниями и реализовывать их в деятельности, основанной на гуманном отношении человека к природе.

III. Экологическая деятельность

Низкий уровень (А), 0 – 11 баллов, означает пассивность личности, нежелание участвовать в мероприятиях, посвященных экологическим проблемам, а также обусловленность возможного участия только административным привлечением.

Средний уровень (В), 12 – 20 баллов, свидетельствует о достаточно активном участии в экологических мероприятиях, наличии у человека принципиальной позиции, соответствующей его экологическим убеждениям, ценностям и установкам.

Высокий уровень (В), 21 – 30 баллов, предполагает высокую активность личности, проявляющуюся не только в участии, но и в разработке и проведении экологических мероприятий, при сформированности мотивационно-целевого компонента в структуре личности.

Наиболее интересные результаты были получены по компонентам экологической культуры (соответствующие данные приведены в Таблице 1).

Таблица 1. Сравнительная характеристика уровней экологической образованности, сознательности и деятельности у студентов, получивших (ЭГ) и не получивших (ГТ и ГОЭ) эколого-географическую подготовку (в % от общего количества опрошенных).

Уровни	Опрошенные	Экологическая образованность (I)	Экологическая сознательность (II)	Экологическая деятельность (III)
Низкий	Студенты ГЭ	3,2	1,6	19,1
	Студенты ГТ и ГОЭ	8,6	11,4	20,0
Средний	Студенты ГЭ	33,3	12,7	60,3
	Студенты ГТ и ГОЭ	42,9	28,6	60,0
Высокий	Студенты ГЭ	63,5	85,7	20,6
	Студенты ГТ и ГОЭ	48,5	60,0	20,0

Как видно из данных, приведённых в Таблице 1, уровни экологической образованности и экологической сознательности у студентов, получивших эколого-географическую подготовку, – выше, чем у студентов, её не получивших (для высокого уровня разница в 15% – в пользу группы ГЭ по экологической образованности, и в 25,7% – в пользу этой же группы по экологической сознательности).

Важно отметить, что не обнаружено значимых различий между «экологами» и «не экологами» в отношении экологической деятельности. Причём, у обеих групп высокий уровень экологической деятельности показала примерно одна пятая часть студентов (в то время как для экологической образованности и для экологической сознательности эти числа для «экологов» – 63,5% и 85,7%). В этом отношении можно с высокой долей вероятности предположить, что традиционный способ обучения, не подразумевающий развёрнутой экологической деятельности, не стимулирует развитие экологической деятельности как компонента экологической культуры.

Таким образом, гипотеза реализованного констатирующего эксперимента доказана частично (для компонентов «экологическая образованность» и «экологическая сознательность»).

4. Выводы и рекомендации.

Выводы.

1. Процесс формирования экологической культуры студентов как аспекта их личностно-профессионального развития возможен, прежде всего, при реализации гуманистической парадигмы высшего образования, опирающейся на идею «захватывания» в учебные процесс деятельностного и творческого потенциалов студентов.

2. Систематическое использование экологически нагруженных методов активного обучения ведёт к повышению уровня экологической культуры студентов и росту удовлетворённости студентов экологической направленностью учебного процесса.

3. Студенты, в учебном плане которых содержится экологическая составляющая, показывают более высокий уровень развития по компонентам экологической образованности (экологические знания и умения) и экологической сознательности (экологические убеждения).

Рекомендации.

На основе проведённого исследования можно предложить некоторые пути и способы повышения эффективности формирования экологической культуры студентов педагогического вуза:

1. Целесообразно вводить предметы эколого-теоретического блока в учебные планы на первых и/или вторых курсах вузов для обеспечения непрерывности формирования экологических представлений, знаний, умений, навыков, а также для превращения их в соответствующие убеждения и установки.

2. Осуществлять «экологизацию» общеобразовательных предметов («Философия», «Педагогика», «Психология», «Социология», «Политология» и др.) за счет разработки специальных тематических лекций.

3. Соблюдать междисциплинарный подход при изучении специальных дисциплин.

4. Создавать в университете особую «экологизированную» воспитывающую среду, которая способствует закреплению экологических представлений и трансформации их в убеждения, а также в полноценное экологическое поведение студентов.

Источники и литература:

1. Асаfoва Е. В. Основы экологической культуры современных и будущих педагогов. // Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности в субъектно-ориентированном педагогическом образовании. Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 25-26 марта 2015г. / под научн. ред. В.И. Андреева. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2015. С. 9 – 13.
2. Бакиров Т. С. Оптимизация процесса формирования экологической культуры старшеклассников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: Казань, 2004. 23 с.
3. Буренина Т. П. Формирование экологической культуры младших школьников в образовательном процессе на основе использования личностной ситуации. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Воронеж, 2004. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-ekologicheskoi-kultury-mladshikh-shkolnikov-v-obrazovatelnom-protseesse-na-osnov> (дата обращения 15.05.2017).
4. Лихачев Б. Т. Философия воспитания. М.: Владос, 2010. 336 с.
5. Zeleeva V. P, Asafova E. V. Transcommunicative model of development of ecological culture of the participants of the educational process. // Mathematics Education. 2016. Vol.11, Is. 4. P. 549 – 558.

УДК 37.047
ББК 74.202.5, 88.4

Экспериментальные основы педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников¹

Кривцова Наталья Сергеевна,

старший преподаватель кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье описана теоретико-экспериментальная модель формирования положительного образа профессии у старшеклассников, построенная вокруг идеи выбора профессии старшеклассниками как *выбора желаемого образа жизни* (социального положения, стиля жизни, уровня жизни).

В основе анализа лежит положение о том, что профессия и все, что с ней связано, представлены в сознании в виде субъективных, эмоционально окрашенных образов. Определена специфика использования личностных конструктов в качестве ресурса формирования положительного образа профессии у старшеклассников и рассмотрено изменение расположения образа профессии в семантическом пространстве в качестве показателя изменения отношения к профессии.

Представленный методический комплекс опытно-экспериментальной работы содержит описание последовательности (этапов) и педагогических средств (форм работы), необходимых для формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

Разработанный диагностический комплекс позволяет измерять эффективность педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

Реализация описываемой в статье модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников позволяет целенаправленно организовывать профориентационную деятельность в направлении социально актуальных профессий.

Ключевые слова: старшеклассник, формирование положительного образа профессии, профессиональное самоопределение, образ профессии, личностный конструкт, семантический дифференциал, отношение к профессии, педагогическое сопровождение.

Experimental foundations of pedagogical support while forming a positive image of the profession among high school students

1. Научный руководитель исследования - Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии УлГПУ им. И.Н. Ульянова.

Krivtcova Natalia Sergeevna,

Senior lecturer, Department of management and educational technologies, Ulyanovsk State Pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article describes the theoretical and experimental model of forming a positive image of the profession among high school students. It is created within the idea of the career choices made by students as an issue of desired lifestyle (social status, life style, standard of living).

The analysis assumes that the profession is presented in consciousness as subjective, emotionally charged images. The article specifies the use of personal constructs as a resource for the formation of a positive image of the profession among high school students and discusses the changes of the image of the profession in the semantic space as an indicator of changing attitudes to the profession.

The article presents methodical complex of experimental work, which contains the description of the sequence (stages) and pedagogical tools (forms) necessary for the formation of a positive image of the profession among high school students.

There was developed a diagnostic complex, which allows to measure the efficiency of the pedagogical support of the formation of a positive image of the profession among high school students.

The article describes the implementation of the model of pedagogical support of the formation of a positive image of the profession, which allows students to purposefully organize career-oriented activities towards socially relevant professions.

Keywords: high school, forming positive image of the profession, professional identity, the image of the profession, personal construct, semantic differential, attitude towards profession, pedagogical support.

В настоящее время общеобразовательная школа испытывает необходимость в разработке и внедрении новых подходов к вопросам выбора профессии, адекватных современным социально-экономическим условиям.

В числе важных мотивов поступления в ВУЗ абитуриенты называют возможность повышения социального статуса. Но социальный статус человека связан с профессиональной сферой, в которой он занят. В различные исторические эпохи высоким социальным статусом в нашей стране обладали различные профессии. Так, в 1930-е годы в нашей стране высокостатусны были инженеры, в 1960-е годы – учёные, а с 1990-х и по сей день – юристы, экономисты, финансисты. **Но в настоящее время высока потребность экономики в других высококвалифицированных, современно мыслящих, творческих специалистах (например, учителях и врачах), не достаточно высокая престижность профессий, которых позволяет говорить о проблеме, актуальной для всей системы профориентирования в стране.**

Информация, получаемая от школьных педагогов и психологов, в относительно небольшой мере влияет на выбор старшеклассников. Основная нагрузка при построении и реализации профессиональных планов лежит на самих старшеклассниках и их родителях. Сложившиеся методы профориентационной работы не всегда позволяют изменить в сознании школьников значимость того или иного профессионального выбора. Поэтому **поиск новых средств регулирования, управления позитивной динамикой значимости конкретной профессии в сознании старшеклассников является актуальной исследовательской и практической задачей.**

Проблема выбора профессии старшеклассниками носит комплексный и междисциплинарный характер, находясь на пересечении проблемных полей философии, социологии, психологии, педагогики (см. об этом: [Климов 1986], [Чернявская 2001], [Чистякова 2005], [Пряжникова 2010], [Володина 2013] [Овчинникова 2015]).

Одним из путей решения этой задачи является «управление» образами профессий в сознании школьника.

Под образом профессии мы понимаем совокупность представлений о профессии, интегрированных в целостный образ, отражающий её внутреннее содержание и эмоциональную оценку. Образ профессии складывается в контексте всей жизнедеятельности человека. Как любое сложное психическое образование он динамичен, формируется и изменяется на протяжении всей жизни (см.: [Леонтьев 1983], [Смирнов 2003], [Володина 2014]).

Из характеристик образа профессии значимыми для нашей темы являются его содержательный аспект (совокупность представлений о профессии), оценочный аспект (совокупность оценочных суждений, отражающих желаемые или нежелательные прогнозы о возможных результатах деятельности в данной профессиональной среде), а также деятельностный аспект (образы действия по отношению к оцениваемой профессии).

Формирование образа профессии является одним из моментов профессионального самоопределения старшеклассников. В контексте нашего исследования под профессиональным самоопределением, вслед за коллективом брянских учёных, мы будем понимать процесс и результат, следствием которых является самостоятельный, сознательный выбор профессии, включающий в себя нравственную, психологическую и практическую подготовку личности, которая завершается актом реализации профнамерения [Профессиональное самоопределение школьников...1995].

В современной педагогической науке и практике доминируют две идеи связанные с профессиональным самоопределением. Первая – идея дифференциации, в которой психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения организовано в соответствии с возможностями и планами личности в отношении данной профессии [Kelly 1963], [Климов 1986]. Другой подход рассматривает выбор профессии не столько как ориентацию на конкретную профессию, сколько как ориентацию на желаемый образ жизни, связанный с данной профессией [Чернявская 2001].

Концепция дифференциации при выборе профессии является в педагогической науке более разработанной, чем концепция выбора профессии как выборе желаемого для себя образа жизни.

Идея выбора профессии, как выбора желаемого образа жизни в нашем исследовании рассматривается как ведущая.

Теоретическим результатом исследования является когнитивная модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников. Разработанная модель опирается на положения когнитивных моделей психики человека (Дж. Миллер, Дж. Брунер, Р. Солсо, У. Найссер, Дж. Келли) (см. об этом: [Солсо 2006], [Когнитивная психология... 2011], [Braisby and Gellatly 2012]).

Когнитивные модели предполагают, что формирование образа есть результат процесса многоэтапной переработки информации (восприятия, кодирования, воспроизведения, формирования суждений и высказываний).

В качестве основных составляющих образа выделяют обычно – когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты [Смирнов 2003].

Показателями сформированности положительного образа профессии старшеклассников в соответствии с этой структурой являются: владение знаниями о мире профессий (представление о профессии); эмоциональное оценивание, интерпретация и выражение

эмоций, связанных с профессиями (отношение к профессии); опыт поведения, связанного с профессиональным самоопределением (действие выбора профессии).

Эти идеи стали основанием для организации соответствующей экспериментальной работы.

Экспериментальная работа состояла из двух этапов: пилотного и формирующего. Пилотный этап проводился на базе образовательных организаций Ульяновской области: МБОУ «Лицей физики, математики и информатики при УлГУ № 40» г. Ульяновска, МБОУ СОШ № 47 г. Ульяновска, МБОУ Базарносызганская СОШ № 1, МБОУ Отрадненская СОШ, МБОУ СОШ № 21 г. Ульяновска. В нем приняло участие 214 обучающихся 10-х классов.

Цель пилотного этапа – определить перечень профессий, наиболее значимых для старшеклассников. Для этого старшеклассникам предлагалось индивидуально назвать пять привлекательных и пять непривлекательных профессий. Число профессий в общем списке варьировалось по классам от 112 до 126. Профессии, набравшие наибольшее количество «голосов» (повторений) использовались для дальнейшей работы. Отобранные профессии делились условно на «положительные» (привлекательные), «отрицательные» (непривлекательные) и «нейтральные» (отмеченные в равной степени и как привлекательные и как непривлекательные).

Для анализа полученных списков использовалась техника репертуарных решёток [Kelly 1963], [Похилько, Федотова 1984].

Всего было выявлено 218 конструктов репертуарной решётки.

При анализе конструктов, были исключены не имеющие повторений и некорректно сформулированные конструкты. В результате для дальнейшей работы был определён список из 41 конструкта. Также фиксировались конструкты, относящиеся к «положительным», «отрицательным» и «нейтральным» профессиям. Пятнадцать наиболее часто встречающихся (повторяющихся) конструктов, относящихся к «положительным» профессиям, использовались на формирующем этапе эксперимента. Среди наиболее часто повторяющихся, большая группа конструктов, так или иначе связанная с материальным положением и статусом представителей разных профессий: «работают за деньги», «выше заработок», «стабильный заработок», «много денег», «более престижная», «выше статус в обществе». Но если эта группа конструктов была достаточно предсказуемая, то группа, связанная со степенью активности в деятельности оказалась менее ожидаемой: «спокойная», «активная деятельность», «ведомые», «создают», «действует», «делают то, что им велят», «более самостоятельная», «ожидают приказа, подчиняются».

В результате пилотного этапа был выявлен у старшеклассников наиболее положительный образ профессии – профессии экономиста, относительно которого на этапе формирующего эксперимента далее и рассматривалась степень сформированности положительного образа других профессий.

В начале формирующего эксперимента были определены близкие по значимым социально-педагогическим характеристикам экспериментальная (86 старшеклассников) и контрольная (64 старшеклассника) группы. Подтверждением соответствия и возможности использования в формирующем эксперименте выявленных на этапе пилотного эксперимента конструктов является достаточно большое количество обучающихся (214 человек) принявших участие в нём, а так же временной диапазон (3 года).

В пользу валидности начальных условий опытно-экспериментальной работы свидетельствует то, что исследуемые группы старшеклассников являются практически однородными по возрастному (возраст испытуемых варьируется от 16 до 17 лет), первоначальным учебным достижениям (все испытуемые успешно окончили 9 классов), а

также тот факт, что в исследовании приняли участие старшеклассники образовательных организаций одного региона (Ульяновская область).

В экспериментальной группе реализована авторская программа внеурочной деятельности «Профессиональное самоопределение: от образа к выбору». В качестве основной формы экспериментальной работы со старшеклассниками выбраны занятия внеурочной деятельности.

В соответствии с поставленными целями на экспериментальных занятиях применялись такие формы работы как беседа, составление мини-рассказов (сочинений), моделирование (проектирование), дискуссия, ролевые пробы, пресс-конференция.

Беседа использовалась как средство мотивирования и активизации умственной работы старшеклассников, поддержания внимания и интереса к занятиям.

Перед началом беседы старшеклассники индивидуально называли по 4-5 характеристик каждой профессии из списка 15 профессий.

При составлении мини-рассказов (сочинений) высказывания-конструкты, полученные при проведении пилотного эксперимента, служили ключевыми словами для выполнения задания (написания мини-рассказов). Старшеклассникам предлагалось написать по 3-5 предложений о двух «положительных» профессиях. Затем это же задание выполнялось для «нейтральных» профессий. В заключении проводилась аналогичная работа с «отрицательными» профессиями. При написании мини-сочинения обязательным условием было использование в каждом предложении конструктов (слов и словосочетаний) связанных только с «положительными» профессиями. Обоснованность такой последовательности написания мини-сочинений подтвердилась на рефлексивном этапе занятия.

При моделировании образа жизни «Профессия» используются специально подготовленные карточки с названиями «нейтральных» и «отрицательных» профессий. После деления на группы каждой группе предлагалось нарисовать «образ жизни» представителя выбранной профессии. Распределение профессий «организовывалось» в случайном порядке. Никаких дополнительных инструкций по форме и содержанию модели не давалось. После завершения работы каждая группа презентовала свой проект. В заключительной части в процессе обсуждения определяются общие черты и различия в «образе жизни» разных профессий.

Дискуссии в процесс формирования положительного образа профессии стимулировали рефлексивную позицию и рефлексивное мышление старшеклассников в отношении профессий.

Для основной дискуссии была выбрана профессия «Учитель», так как, во-первых, эта профессия попала в список «отрицательных», а во-вторых вопрос повышения статуса этой профессии является одним из актуальных для современной социально-образовательной ситуации.

В ходе ролевых проб старшеклассники моделировали в форме инсценировок элементы профессиональных деятельностей и образа жизни представителей профессий.

При реализации формы «пресс-конференция» старшеклассники, разделившись на группы «по профессиям», защищали свою профессию, отвечая на вопросы других групп.

В заключение каждого из занятий проводилась рефлексия (в форме текстов и высказываний). Процесс и результаты рефлексии анализировались по критериям сформированности положительного образа профессии: когнитивный (знания, информация о профессии), эмоциональный (эмоциональное оценивание, интерпретация эмоций, выражение эмоций), поведенческий (действие выбора, принятие решения).

Для определения эффективности формирования положительного образа профессии у старшеклассников были выбраны диагностические методы, позволяющие зафиксировать результаты формирующего эксперимента: семантический дифференциал и номинальное шкалирование [Серкин 2007].

В исследовании метод семантического дифференциала применялся на констатирующем и контрольном этапе формирующего эксперимента. Полученные результаты интерпретировались в терминах Ч. Осгуда как Сила, Отношение, Активность [Остгуд, Сузи, Танненбаум 1972]. Эти факторы и задали семантическое пространство, в котором «размещалось» субъективное отношение старшеклассников к образам профессий.

Выявление корреляционной «близости» образов профессий друг к другу осуществлялось расчётом евклидова расстояния между ними в семантическом пространстве.

В качестве стимула-объекта использовалось понятие «профессия экономист». Основанием для этого послужили результаты пилотного эксперимента, подтверждённые на начальном этапе формирующего эксперимента. Удалённость исследуемого образа от базового понятия «профессия экономист» в семантическом пространстве рассматривалась как мера отношения старшеклассников к остальным понятиям (профессиям).

Уменьшение расстояния между базовым понятием (профессией) и сравниваемым понятием (профессией) трактовалось как отражение позитивной динамики относительно образа изучаемой профессии.

О результативности формирования положительного образа профессии у старшеклассников можно судить по существенным позитивным изменениям расстояний, произошедшим в экспериментальной группе (табл. 1).

Таблица 1 – Изменение расстояния объектов (профессий) до понятия «Экономист» в семантическом пространстве старшеклассников

Группа	Профессия	Расстояние в семантическом пространстве					
		Экспериментальная группа			Контрольная группа		
		В начале эксперимента	В конце эксперимента	Разница	В начале эксперимента	В конце эксперимента	Разница
-	Инженер	4,29	3,01	-1,28	4,36	4,20	-0,16
N	Психолог	2,32	1,78	-0,54	2,20	2,39	+0,19
N	Юрист	2,03	1,03	-1,00	2,07	1,91	-0,16
+	Актёр	1,09	1,54	+0,45	1,01	1,09	+0,08
N	Полицейский	1,71	1,95	+0,24	2,05	1,87	-0,18
-	Водитель	4,47	6,00	+1,53	4,50	4,82	+0,32
N	Повар	2,10	3,11	+1,01	2,56	2,52	-0,04
-	Продавец	5,22	5,14	-0,08	5,47	5,38	-0,09
-	Учитель	4,44	2,69	-1,75	4,50	5,15	+0,65
N	Врач	1,97	0,55	-1,42	2,25	1,87	-0,38
-	Менеджер	3,93	3,08	-0,85	4,07	3,36	-0,71
N	Программист	1,99	2,34	+0,35	1,95	1,81	-0,14
+	Дизайнер	1,17	1,98	+0,81	1,06	0,97	-0,09
+	Военный	1,08	1,98	+0,90	1,33	0,97	-0,36

Уменьшение расстояния в экспериментальной группе отмечено для профессий: инженер (-1,28), психолог (-0,54), юрист (-1,00), продавец (-0,08), менеджер (-0,85). Наибольшие изменения произошли относительно профессий учитель (-1,75) и врач (-1,42). Все вышеперечисленные профессии относились первоначально к группе отрицательных или нейтральных.

Максимальный сдвиг по профессии Учитель предположительно связан с тем, что эта профессия присутствовала в работе школьников на каждом занятии.

Для статистического подтверждения предварительных выводов относительно разницы результатов по каждой профессии на констатирующем и контрольном этапе был применён метод парного t-критерия Стьюдента. Полученное значение t-критерия Стьюдента для экспериментальной группы – 3,6 (критическое значение на уровне значимости $p=0,05$ составляет 2,37).

Так как полученное значение больше критического, можно утверждать о наличии статистически значимых различий привлекательности профессий до и после проведения эксперимента. В контрольной группе полученное значение t-критерия Стьюдента по аналогичному показателю является статистически не значимым.

Для определения результатов формирующего эксперимента также был применён метод номинального шкалирования.

На контрольном этапе формирующего эксперимента старшеклассники экспериментальной и контрольной группы выразили своё отношение к заданным профессиям. Необходимо было заполнить номинальную шкалу, отметить соответствующий полюс признака «нравится – не нравится». Для анализа результатов отдельно по каждой группе (экспериментальной и контрольной) и в дальнейшем для сравнительного анализа был использован Критерий Фишера. Значимость различий на 1 % уровне были получены по профессиям: инженер, экономист, актёр, водитель, продавец, учитель, менеджер, дизайнер и военный, что может рассматриваться как значимые различия.

Существенных сдвигов в сторону улучшения отношения к профессиям в контрольной группе в отличие от результатов экспериментальной группы не было.

Таблица 2 – Изменение отношения к профессиям старшеклассников по результатам номинального шкалирования

Группа	Профессия	Привлекательность профессии							
		Экспериментальная группа (кол-во старшеклассников, %)				Контрольная группа (кол-во старшеклассников, %)			
		В начале эксперимента	В конце эксперимента	фЭмп		В начале эксперимента	В конце эксперимента	фЭмп	
Значение	Уровень значимости различий			Значение	Уровень значимости различий				
-	Инженер	36	53,5	2,321	0,01	35,9	37,5	0,187	-
-	Учитель	25,6	45,3	2,728	0,01	28,1	32,8	0,583	-
N	Врач	41,9	60,5	2,452	0,01	39,1	39,1	0	-
-	Менеджер	31,4	48,8	2,341	0,01	35,9	31,3	0,554	-

Таким образом, по нашим данным эмпирического значения ϕ^* можно определить профессии, изменение отношения к которым находится в зоне значимости.

В экспериментальной группе в зоне значимости оказались результаты по профессиям: инженер, учитель, врач и менеджер. Следовательно, принимается гипотеза: доля старшеклассников, достигших уровня сформированности положительного образа профессии в экспериментальной группе в конце эксперимента больше, чем в начале. Иными словами, разница в эмпирических показателях первого и итогового срезов может являться подтверждением эффективности разработанной программы.

В контрольной группе в зоне значимости отсутствуют результаты по всем профессиям, следовательно, принимается гипотеза: доля старшеклассников, достигших уровня сформированности положительного образа профессии, в контрольной группе в конце эксперимента не больше, чем в начале.

Из приведённых результатов следует, что тенденция к росту уровня сформированности положительного образа профессии у старшеклассников наиболее выражена в экспериментальной группе.

Установленная положительная динамика в экспериментальной группе, заметно превышающая динамику в контрольной группе, подтверждает гипотезу исследования и является основанием для общего вывода об эффективности разработанной нами теоретико-экспериментальной модели формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

Выводы.

1. Предложенная идея педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников как средства профессионального самоопределения предполагает рассмотрение категории «образ профессии» как совокупности представлений о профессии, интегрированных в некий формирующийся и изменяющийся на протяжении всей жизни целостный образ, отражающий её содержание, внутреннее содержание и его эмоциональную оценку.

2. Подтвердилось содержание педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии как педагогической деятельности, обеспечивающей: расширение знаний о мире профессий (представления); стимулирование изменения эмоционального оценивания, интерпретации и выражения эмоций, связанных с образом профессии (отношение); приобретение опыта поведения, связанного с профессиональным самоопределением старшеклассником (действие выбора, принятие решения).

3. Разработанный диагностический комплекс (выбор старшеклассниками отношения к профессиям с использованием номинального шкалирования и определения расположения образа профессии в семантическом пространстве с использованием метода семантического дифференциала), позволяет изучить и измерить эффективность педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

4. Реализация модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников даёт возможность образовательной организации целенаправленно организовывать профориентационную деятельность в направлении социально актуальных профессий.

Источники и литература:

1. Ассанович М. А. Тест Роршаха на основе адаптированной Интегративной Системы Экснера: теоретические и прикладные аспекты // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 4.
2. Методика чернильных пятен Роршаха [Электронный ресурс] // Энциклопедия психодиагностики. - URL: <http://psylab.info/Psylab.info> (дата обращения: 05.03.2017)
3. Селигман М. Как научиться оптимизму. М.: Альпина Паблишер, 2013.
4. Exner John E. The Rorschach: A Comprehensive System. Volume 1. Basic Foundations and Principles of Interpretation. 4th edition. NY.: John Wiley & Sons, 2003.

АНАЛИЗ ПРАКТИК

УДК 159.9.072.43

ББК 88.52

Психолого-акмеологическое сопровождение педагогической деятельности в системе университетского образования

Михайленко Ольга Ивановна,

кандидат психологических наук, доктор акмеологии, директор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В данной работе приводится описание организации психолого-акмеологического сопровождения в системе университетского образования на примере Кабардино-Балкарского государственного университета.

Ключевые слова: акмеология, акмеологические технологии, акмеологическая служба, профессиональная состоятельность, индивидуальный стиль деятельности, высокопрофессиональная личность, психолого-акмеологическое сопровождение, профессиональная деятельность, акмеологическое воздействие.

Psychological and acmeological support of educational activities in the University educational system

Mikhailenko Olga Ivanovna,

Candidate of Psychological Sciences, Doctor of Acmeology, Director of the Institute of Pedagogics, Psychology and Physical-sports education, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Annotation. This article provides a description of the organization of psychological and acmeological support in the system of University education on the example of Kabardino-Balkarian state University.

Keywords: acmeology, acmeological technology acmeological service, professional viability, individual style of activity, professional identity, psychological and acmeological support, professional activity, acmeological influence.

Процессы мировой интеграции, глобализации и информатизации, социально-экономические реформы внутри страны повлекли за собой существенные изменения во всех сферах социальной и духовной жизни российского общества. Рождается качественно иная образовательная ситуация, обуславливающая перестройку системы высшего образования в связи с объективной потребностью общества в современно мыслящих педагогах, готовых к постоянному личностному и профессиональному

самосовершенствованию. Обнаруживается значительный интерес молодежи к образованию, развивающему способность личности к персонализации (способности жить, работать, общаться в гармонии с самим собой и окружающими людьми), к принятию самостоятельных решений, осмысленному выбору способов педагогической деятельности из спектра возникающих альтернатив.

Важной задачей педагогической науки и практики становится концептуализация и поиск механизмов организации в вузе целенаправленного образовательного процесса, способствующего целостному развитию педагога, владеющего технологиями личностного роста и методиками обучения таким технологиям.

Накопленный в педагогике профессионального образования значительный теоретический и фактический материал (см. работы, вышедшие только за последние пять лет: [Акмеология... 2016], [Базылевич 2013], [Жуина 2013], [Мандель 2015], [Одинцова 2015], [Паутова 2016], [Прохоров, Юсупов 2013], [Розин 2015], [Романенко и др. 2013], [Руденко и др. 2015], [Хамизова 2013], [Посохова 2015], [Чапаев, Акимова 2013]) все же недостаточен для удовлетворения потребности системы высшего профессионального образования в преподавателе с высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности. Мы считаем, что в решении проблемы обеспечения системы образования высококвалифицированными современно мыслящими профессионалами главную роль может сыграть акмеологический подход.

Акмеология как наука, берущая начало на стыке естественных, общественных и технических наук, изучает феноменологию активного социального субъекта (человека, группы), закономерности, механизмы и способы его развития на ступенях зрелости и, особенно при достижении им наиболее высокого уровня – «акме». Акмеология, как практика, способствует продвижению человека к вершинам в деятельности и собственной жизни, развивая все его макрохарактеристики как индивидуальности, личности, субъекта труда (см. статьи выходящего с 2001 года научно-практического рецензируемого журнала «Акмеология», включённого в «список ВАК», гл. редактор А.А. Деркач: [Акмеология] [Деркач 2006]).

Основным содержанием акмеологического подхода является выявление акмеологических условий и факторов развития профессионала и становления профессионализма. Под акмеологическими условиями мы подразумеваем значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма деятельности и развития личности. Акмеологические условия в большинстве своём объективны по отношению к субъекту деятельности. Это задатки, общие и специальные способности, условия семейного и школьного воспитания, возможность получения образования, доступ к культурным и научным ценностям, общественная потребность в профессионалах высокого класса и пр. Акмеологические факторы – основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма. Акмеологические факторы имеют скорее субъективный характер. Это мотивы, интересы, направленность активности, личностные стандарты, ценностные ориентации и другие субъективные причины, содействующие росту профессионализма. В то же время акмеологические факторы могут быть и субъективно-объективными, например, связанными с организацией профессиональной среды, качеством управления и пр. [Деркач 2001].

Акмеология тесно связывает категории «профессионал» и «профессионализм». Мы предлагаем определять профессионализм как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем – профессионализма личности и профессионализма деятельности.

При этом профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью [Кузьмина, Реан 1993]. Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [Кузьмина 1989].

Можно говорить об особых **акмеологических инвариантах профессионализма**, основных качествах и умениях профессионала (или в ряде случаев необходимых условиях), *обеспечивающих высокую стабильную эффективность деятельности, независимо от её содержания и специфики*. Акмеологические инварианты профессионализма проявляются также и во внутренних побудительных причинах, обеспечивающих активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала. Формирование профессионализма изначально должно осуществляться за счёт этих акмеологических инвариантов. Именно они позволяют индивиду быстро формировать систему нужных навыков и умений, а также специальных профессионально важных качеств, делающих профессиональную деятельность высокоэффективной и стабильной.

Профессионализм выражается в высокой продуктивности или эффективности деятельности. С акмеологической точки зрения высокопродуктивной считается деятельность, отличающаяся высокими показателями качества, а малопродуктивной – та, в которой не выражено стремление человека к достижению положительных социально значимых целей.

Высокая продуктивность деятельности, присущая профессионалам, нередко является основанием для отождествления профессионализма с профессиональным мастерством. Действительно, между этими базовыми категориями психологии труда и акмеологии много общего, но все же они не тождественны. Мастерством в психологии труда называется свойство личности, приобретённое с опытом, как высший уровень профессиональных умений в определённой области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода [Деркач, Ситников 1993]. Как видно из данного определения, мастерство в содержательном отношении близко к категории профессионализма деятельности, так как во главу угла ставятся развитые профессиональные умения и гибкие навыки. В то же время в определении мастерства речь не идёт об уровне личностно-профессиональных качеств, хотя очевидно, что система умений и навыков вряд ли может быть сформирована без них. Для того чтобы достигнуть профессионального мастерства, необходимо обладать определённым личностным потенциалом или стартовыми личностными возможностями – общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой. В связи с этим категория мастерства является важной составной частью категории профессионализма. Обретение профессионального мастерства является основополагающим этапом движения в «акме», на основе которого происходит формирование профессионализма деятельности и личности.

Соотнесение признаков мастерства и профессионализма позволяет предложить систему акмеологических показателей профессионализма деятельности, по которым можно осуществлять его оценку. Профессионализм деятельности может характеризоваться:

- высокой стабильной продуктивностью и эффективностью деятельности;
- высоким уровнем квалификации и профессиональной компетентности;
- оптимальной интенсивностью и напряжённостью труда;
- высокой точностью и надёжностью деятельности;
- высокой организованностью;
- низкой опосредованностью (как зависимостью от внешних факторов);
- креативностью;
- возможностью развития субъекта труда как личности;
- направленностью на достижение положительных социально значимых целей.

Достижение профессионализма в акмеологическом понимании связано не только с достижением профессионального мастерства, но и с развитием важнейших личностно-профессиональных качеств (целеустремлённости, инициативности, организованности и др.), черт характера (упорства, настойчивости, последовательности и др.), интеллектуальных качеств, раскрытием творческого потенциала личности и её нравственным совершенствованием. Становление настоящего профессионала и его профессионализма всегда связано с личностно-профессиональным развитием [Деркач, Кузьмина 1993].

Согласно структурно-динамической концепции личности К.К. Платонова, в процессе личностно-профессионального развития происходят следующие прогрессивные структурные изменения личности:

1. Изменяется направленность личности:
 - расширяется круг интересов и изменяется система потребностей;
 - актуализируются мотивы достижения;
 - возрастает потребность в самореализации и саморазвитии;
 - повышается креативность личности.
 2. Увеличивается опыт и повышается квалификация:
 - повышается компетентность;
 - развиваются и расширяются умения и навыки;
 - осваиваются новые алгоритмы решения профессиональных задач;
 - повышается креативность деятельности.
 3. Развиваются сложные частные способности.
 4. Развиваются профессионально важные качества, определяемые спецификой деятельности.
 5. Развиваются личностно-деловые качества.
 6. Повышается психологическая готовность к деятельности в различных, в том числе осложнённых, ситуациях.
 7. Развиваются акмеологические инварианты профессионализма [Платонов 1986].
- Решению социально обусловленных задач организации университетского образовательного процесса способствует акмеологическая работа, создание самого типа акмеологической деятельности преподавателя.
- Предметом акмеологической деятельности в высшей школе можно считать стратегии, модели и технологии развития реального творческого потенциала субъектов образования и продуктивного его применения, а также условия и факторы, которые необходимо создать для творческой самореализации будущего специалиста.
- Для широкого внедрения акмеологического сопровождения в образовательный процесс имеются определённые возможности. К ним целесообразно отнести непосредственно акмеологические, психологические, педагогические, организационные и потребностные предпосылки.

Психологические предпосылки акмеологического сопровождения педагогической деятельности состоят в развитии творческих способностей преподавателя. Как показывает опыт, высокопродуктивные технологии решения данной задачи основываются на возможностях развивающей психологии. **Педагогические предпосылки** заключаются в утверждении субъект-субъектных взаимоотношений в учебном процессе с использованием инновационных элементов сотворчества преподавателя со студентами и формированием акмеологической культуры участников образовательного процесса. **Организационные предпосылки** состоят в создании в системе образования специальных служб акмеологического сопровождения педагогической деятельности. **Потребностные предпосылки** задаются теми психологическими перегрузками, которым подвергаются субъекты системы образования в ходе её реформы. Возможности акмеологического сопровождения, как доказывают результаты его осуществления в рамках государственной службы Российской Федерации, позволяют «смягчать социально-психологические удары» и добиваться безболезненного демонтажа личных и социальных стереотипов, которые не соответствуют утверждающимся тенденциям в развитии общества.

Рассмотрим далее вариант акмеологического сопровождения педагогической деятельности в системе вузовского образования. Его внедрение, как свидетельствует опыт, создаёт новые возможности для более продуктивной реализации профессиональных функций каждым педагогом. Такая работа может проводиться в рамках единой концепции Государственной акмеологической службы Российской Федерации.

Центральной задачей предлагаемого акмеологического сопровождения следует считать развитие профессиональной компетентности преподавателей. Основное внимание, безусловно, отводится развитию тех личностных и профессиональных качеств, которые необходимы для выполнения конкретной профессиональной деятельности. Опыт показывает, что акмеологическое сопровождение в системе университетского образования целесообразно вести по следующим направлениям:

- акмеологическое моделирование педагогической деятельности, приоритетное место в котором занимает лидерство;
- экспертный мониторинг профессионализации кадров и развитие их творческого потенциала в процессе педагогической деятельности;
- организация системной деятельности акмеологической службы в университетском комплексе.

Акмеологическое моделирование педагогической деятельности включает: анализ педагогических целей, задач, объективно необходимых функций и предпосылок продуктивного выполнения всей деятельности в общем контексте труда и с учётом жизненных интересов конкретного преподавателя; разработка и апробация прогностической и нормативной моделей педагогической деятельности преподавателя; подготовка обоснованных предложений по использованию продуктивных алгоритма, технологии и процедуры деятельности преподавателя во взаимосвязи всех его сторон, а также выработка критериев, показателей оценки уровней его эффективности; осуществление системно-структурного анализа имиджа и стиля педагогической деятельности, а также формулирование требований к преподавателю в соответствии с интересами университетского образования и возможностями конкретного человека.

Экспертный мониторинг профессионализации педагогической деятельности и развитие творческого потенциала предполагает решение таких вопросов, как: разработка

исследовательско-диагностических и экспертных процедур социально-психологического анализа и прогнозирования труда, выполняемого преподавателями, оценка их профессиональной компетентности и содействие в выработке стратегии продуктивного развития собственного творческого потенциала; создание и использование инструментария и методик развития творческого потенциала, необходимых для эффективной профессиональной деятельности; разработка социально-психологических основ подбора, расстановки кадров в образовательных структурах, их профессионального становления и подготовки, а также методики оценки уровня профессиональной компетентности в соответствии с выработанными критериями и показателями; выявление общих социально-психологических закономерностей развития профессиональной компетентности преподавателей и учёт конкретных результатов их профессионализации, а также разработка научно-практических рекомендаций по диагностике и экспертизе.

Следующим этапом является необходимость создания реально действующей акмеологической службы в вузе. Её первоочередной задачей будет обеспечение постоянного функционирования каналов обратной связи в целях коррекции субъект-субъектного взаимодействия педагогов и студентов. От качества этого взаимодействия будет зависеть, окажется ли студенчество в выстраивании своей жизненной траектории стратегом и проявит ли готовность осуществлять крупномасштабные цели, работающие на прогресс избранной сферы будущей профессиональной деятельности, и будет ли оно, реализуя эти цели, действительным творцом, а не бездушным исполнителем.

Одна из проблем, чрезвычайно важная для кардинального совершенствования профессионально-образовательной подготовки в высшей школе, связана с тем, что в процессе обучения, как правило, чрезмерно загружается память в ущерб развитию интеллекта. Проведённые нами лонгитудинальные исследования отражают тревожную динамику: в большинстве своём показатель интеллекта студентов на выпуске либо равен его уровню, установленному при приёме, либо даже снижается, хотя академическая успеваемость при этом улучшается. И только у отдельных студентов (6-10 % от выпуска) показатель интеллекта незначительно возрастает. В связи с этим весьма иллюзорным становится утверждение, что увеличение количества знаний по мере обучения в вузе влечёт за собой и овладение соответствующими интеллектуальными операциями. Эти данные свидетельствуют о недостатках ныне существующих организационных форм вузовского обучения, что требует их пересмотра.

Осуществление в вузовском учебном процессе перехода студентов от позиций потребителя информации к позиции творца своих знаний и самого себя (в том числе и с помощью информации как средства регуляции действий и деятельности) с необходимостью требует модернизации традиционной дидактики. Принято считать, что дидактика изучает закономерности взаимодействия двух субъектов в системе обучения и образования. Отстаиваемая нами дидактическая концепция акцентирует внимание на взаимодействии *индивидуальностей* педагога и студента, т.е. на деятельности в самом широком смысле, а не только на учебных действиях. В данном случае следует вести речь о парадигме «образования индивидуальности». Внедрение разработанной акмеологической технологии организации профессионально-образовательной подготовки в условиях вуза обеспечивает смещение устоявшихся педагогических традиций в сторону процесса диалога, общения, учебно-исследовательского поиска и утверждения личностной самооценности двух субъектов этого процесса. Таким образом, предлагается новый ракурс в организации вузовской учебно-образовательной деятельности,

выражающийся в сочетании дидактической целесообразности со свободными творческими поисками педагогов и студентов.

Именно в творчестве выражаются самые лучшие качества педагога, проявляется яркая палитра его индивидуальности. При этом нужно помнить, что педагог совершенствуется на основе своеобразия, а не за счёт него. Поэтому достижение профессиональных вершин, подлинное овладение мастерством подразумевают индивидуализацию педагогической деятельности, когда на первый план выходит профессионально целесообразное использование природных данных. Тогда можно говорить о формировании у педагога своего собственного эффективного индивидуального стиля деятельности.

Сформировать свой индивидуальный стиль поможет акмеологический тренинг.

Акмеологический тренинг – это система воздействий и упражнений, направленных на формирование, развитие или коррекцию необходимых человеку профессиональных качеств. Акмеологический тренинг, являясь системой специально организованного интенсивного воздействия, позволяет решать множество актуальных проблем, как в повседневной деятельности, так и при подготовке к определённым видам деятельности. Достичь этого позволяет последовательная реализация таких функций как: анализ, планирование, организация, контроль и регулирование.

Акмеологический тренинг (АТ) – это не только отработка внешних приёмов, «техник», умений труда, но и развитие профессионально важных качеств и компетенций.

Таким образом, основной задачей и особенностью АТ является освоение коммуникативных, личностно-организационных, психокоррекционных, развивающих и профессиональных психотехнологий и перевод их на уровень навыка в смоделированных игровых ситуациях.

Эффективность использования акмеологического тренинга в ходе подготовки к профессиональной деятельности обусловлена комплексом условий, главными из которых являются: специальная подготовка участников к освоению технологий и осознанию их необходимости для эффективной профессиональной деятельности; личная заинтересованность и психологическая готовность.

Подготовка и проведение тренинга представляет собой замкнутый циклический процесс. АТ состоит из четырёх этапов: программно-целевого, подготовительного, основного (этап проведения цикла занятий) и этапа оценки опыта тренинга и его эффективности. Остановимся на каждом из этих этапов подробнее.

В рамках первого этапа были проведены исследования, обеспечивающие программно-целевую направленность тренинга. Для определения степени готовности персонала к профессиональной деятельности были проведены исследования, направленные, как на выявление проблем совершенствования профессиональной деятельности вообще, так и на уточнение задач по совершенствованию профессионального мастерства будущих участников тренинга, определяемых спецификой, характером и уровнем их подготовки. На основании анализа полученной информации были определены тематические приоритеты программы тренинга на различных уровнях её реализации и конкретные задачи, направленные на повышение общего уровня профессионального мастерства участников.

Сравнительная экспертная оценка идеального уровня развития компетенций, которому должен соответствовать педагог, и наличного уровня показал, какие из профессионально важных способностей участников не соответствуют по своему развитию

актуальному уровню профессиональных требований, и требуют особого внимания.

На самих занятиях происходит ролевое проигрывание важнейших ситуаций социального взаимодействия, овладение необходимыми ролями на когнитивном и поведенческом уровнях. Организация тренинговых занятий предполагает провоцирование замены неадекватных форм поведения, в которых реализуется инфантильный или заимствованный опыт (в этом случае мы говорим о «сопряжённой субъектности»), на адекватные формы, являющиеся показателями достижения личностью «автономной жизненной позиции».

Тренинг состоит из взаимосвязанных тематических блоков. Первый блок посвящён осознанию участниками некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Он содержит упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самих себе.

Второй блок направлен на осознание участниками себя в системе профессионального и личного общения и оптимизацию межличностных отношений с подопечными. Здесь особое внимание уделяется развитию психологических возможностей личности, её социально-перцептивных и коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии.

Третий блок ориентирован на осознание участниками себя в системе производственной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этом этапе основной акцент делается на закреплении новых поведенческих паттернов, отработку умений самоанализа профессиональной деятельности, а также высвобождение своего творческого потенциала.

Четвёртый блок направлен на выработку у участников тренинга личной мотивации к ведению наставнической деятельности и углубление осознания и понимания этих мотивов.

На подготовительном этапе акмеологического тренинга решаются следующие задачи:

1. составление программы тренинга с обязательным учётом специфики профессиональной деятельности участников;
2. формирование тренинговой группы по таким принципам как: гомогенность: одинаковый пол, возраст, степень знакомства; проблемность: отбор на основании предварительного тестирования, в ходе которого выявляются «проваленные компетенции» и желание приобрести навыки, способствующие развитию компетенции.

Результатом подготовительного этапа стал план проведения 2-х дневного 12-часового тренинга в двух группах. Максимальный размер одной группы составляет 15 человек. Целевой группой для участия в тренинге были определены магистранты, специализирующиеся в области химической науки.

Основные этапы проведения тренинга:

- реализации и дальнейшая конкретизация программы;
- анализ каждого занятия в виде кратких записей в дневнике тренинга;
- построение соответствующей стратегии и тактики по отношению к каждой группе и отдельным её участникам.

Основной технологический модуль, заложенный в основу тренинга – блок продуктивной компетентности. Типовая структура развивающего модуля включает такие направления как: формирование субъекта саморазвития, повышение аутосензитивности;

повышение инструментальной гибкости в развиваемой области; обучение средствами управления психическими состояниями в развивающейся области; усиление общего личностного потенциала.

При выборе тренинговых упражнений, используемых в целях акмеологического тренинга, его организаторы руководствовались тем, чтобы их содержание и характер соответствовали реальной действительности и были актуальны для участников тренинга.

На заключительном этапе акмеологического тренинга (этапе оценки опыта тренинга и определения его эффективности), производится оценка степени достижения намеченных результатов. Оценивается эмоциональное состояние группы, качество отношений между участниками, уровень заинтересованности и включенности в учебный процесс и др. Для подтверждения данных, полученных путём внешнего наблюдения, участникам тренинга было предложено ответить на вопросы «Анкеты обратной связи для участников тренинга».

Результаты анкетирования показали, что 90 % участников обеих групп отмечают личную пользу от участия в тренинге, которая выражается в диагностике границ собственного познания. 95 % участников видят пользу от участия в тренинге для своей непосредственной деятельности.

Диагностическая оценка результатов тренинга показала значительный рост продуктивной компетентности у его участников.

Анализ проведённой опытно-экспериментальной работы показал, что становление профессиональной состоятельности у выпускников высшей школы на основе внедрения акмеологических технологий происходит на более качественном уровне. К моменту окончания вузовского образовательного цикла, совпадающего с завершением этапов экспериментальной работы, уровень сформированности гностических, проектировочных, организаторских и коммуникативных умений и навыков у выпускников был достоверно выше, чем в контрольной группе и по отношению к прежним годам, когда подобная технология не внедрялась.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что разработанная нами акмеологическая модель движения преподавателя к вершинам профессионального мастерства может способствовать трансформации адаптивной деятельности педагога в деятельность, направленную на творческую самореализацию в профессии.

Источники и литература:

1. Акмеология [официальный сайт журнала]. [Электронный ресурс]. // URL: <http://acmeology.elpub.ru/jour/index> (дата обращения: 25.06.2017).
2. Акмеология профессионального образования. Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции / редакция: О. Б. Акимов, Г. П. Сикорская, Н. К. Чапаев. Екатеринбург: РГППУ, 2016. 346 с.
3. Базылевич Т. Психология высших достижений (психоакмеология). М.: Инфра-М, 2013. 332 с.
4. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. М.: Издательство РАГС, 2006. 424 с.
5. Жуина Д. В. Акмеология профессиональной деятельности. Саранск, 2013. 231 с.
6. Кузьмина Н. В. Акмеология – наука о факторах достижения вершин в профессиональной деятельности. // Проблемы повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1989. С. 6-13.
7. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: СПбГУ, 1993. 78 с.
8. Мандель Б. Р. Психология развития. Полный курс. М. / Берлин: Директ-Медиа, 2015. 743 с.
9. Одицова М. Психология жизнестойкости. Учебное пособие. М.: Флинта / Наука, 2015. 296 с.
10. Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности. Коломна: ГСГУ, 2016. 176 с.
11. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.

12. Посохова А. В. Проблема полипрофессионализма в психологии, акмеологии и на практике. // Власть. 2015. № 6. С. 81–85.
13. Плугина М. И., Донская Л. Ю. Профессиональное становление и имидж преподавателя высшей школы: акмеологический подход. Монография. Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2010. 250 с.
14. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта. Монография. Ярославль: ООО «Изд-полигр. комплекс «Индиго», 2013. 296 с.
15. Розин В. М. Мышление. Сущность и развитие. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
16. Романенко Ж., Шахов Е. Актуальные аспекты психического развития в формировании гармоничной личности. Учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Изд-во Нижегородской мед. академии, 2013. 196 с.
17. Руденко А., Самыгин С., Дюжиков С., Кумыков А. Управление человеческими ресурсами. Учебник. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. 352 с.
18. Сагайдак С. С. Акмеология интегральной индивидуальности. Минск: Изд. Центр БГУ, 2010. 302 с.
19. Сериков В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.
20. Чапаев Н. К., Акимова О. Б. Развивающий потенциал акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки. // Научный диалог. 2013. Выпуск № 9(21): Психология. Педагогика. С. 151 – 165.
21. Хамизова И. Х. Акмеологические факторы готовности молодых специалистов и студентов к успешной профессиональной деятельности: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Кострома, 2013. 24 с.

УДК 378.046.4

ББК 65.497

Мониторинговое исследование удовлетворённости качеством образовательной деятельности в системе повышения квалификации педагогов

Зарубина Валентина Викторовна,

*кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»,*

Данилов Сергей Вячеславович,

*кандидат психологических наук, доцент, директор центра образовательных перспектив и инноваций
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»,*

Шустова Любовь Порфирьевна,

*кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела перспективных исследований и проектов
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова»*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности мониторинга качества образовательной деятельности в учреждении последипломного педагогического образования. Авторы описывают процедуру и результаты исследования удовлетворённости слушателей образовательной деятельностью и условиями её организации на факультете дополнительного образования УлГПУ им. И. Н. Ульянова. На основании проведённого исследования авторы делают вывод о роли мониторинга в управлении качеством образования в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: образовательные услуги, мониторинговое исследование в системе повышения квалификации педагогов, качество образовательной деятельности, удовлетворённость педагогов образовательной деятельностью.

Monitoring research of satisfaction with the quality of educational activities in the system of pedagogical advanced training

Zarubina Valentina Viktorovna,

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of the Department of Additional Education,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

Danilov Sergei Viacheslavovich,

*Candidate of Psychological sciences, associate professor, Director of the Center of educational perspectives and innovations,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

Shustova Lubov Porfirevna,

*Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Head of the Department of the Center of educational perspectives and innovations,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

Annotation: The article considers the possibilities of monitoring the quality of educational activities in the institution of postgraduate pedagogical education. The authors describe the procedure and results of the study of students' satisfaction with educational activities and the conditions of its organization at the Department of Additional Education of ULSPU named after I.N. Ulyanov. Based on the conducted research, the authors draw a conclusion about the role of monitoring in managing the quality of education in the system of professional development of pedagogical personnel.

Keywords: educational services, monitoring research in the system of teacher training, quality of educational activities, teachers' satisfaction with educational activities.

На пути перехода к постиндустриальному обществу от российского образования требуется всё большая гибкость, от системы ждут способности меняться и создавать условия для обеспечения мобильности её ключевого элемента – педагога. Такие ожидания и требования диктуют задачи по изменению образовательного процесса в сфере повышения квалификации и переподготовки педагогов, помогающей педагогам поддерживать профессиональные компетенции в актуальном состоянии, а системе образования – иметь квалифицированный кадровый состав.

Еще несколько лет назад институты повышения квалификации работников образования, предлагая педагогам повысить свою профессиональную компетентность, являлись монополистами в сфере дополнительного профессионального образования. Сегодня ситуация на рынке образовательных услуг коренным образом изменилась. В разных регионах страны в сегменте дополнительного образования взрослых свои предложения формируют сразу несколько организаций, создаются депозитарии программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, что предоставляет педагогам и образовательным организациям возможность широкого выбора места обучения, форм и программ в соответствии со своими образовательными потребностями.

В условиях подобной конкуренции основным критерием успешности учреждения, реализующего дополнительные профессиональные программы, становится качество предлагаемых образовательных услуг, которое во многом определяет востребованность и конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Обеспечение качества предоставляемых образовательных услуг сегодня требует системной работы и является одной из приоритетных задач дополнительного образования взрослых.

Для достижения новых образовательных результатов необходимо обладать точными данными о результатах образовательного процесса, тенденциях развития теории и методики повышения квалификации педагогов, динамике качества образования, на основе анализа которых возможна выработка мер по его повышению. В условиях усилившейся конкуренции получение учреждением дополнительного образования взрослых исчерпывающей и объективной информации о качестве предоставляемых им услуг приобретает принципиальное значение. В ней испытывает необходимость, прежде всего, руководитель образовательной организации для определения стратегии её развития, оценки качества условий, предоставляемых потребителям образовательных

услуг, и корректировки управленческих решений, а также преподаватель – для самооценки профессиональной деятельности. Для получения точных данных создаются мониторинговые службы, организующие специальные исследования.

По мнению В. Сенашенко и Г. Ткач, различные системы оценки качества образования отличаются по многим параметрам, но, несмотря на это, оценка качества осуществляется в них в двух плоскостях: внутренней (самооценка) и внешней [Сенашенко 2003]. Внешняя оценка качества производится как на федеральном уровне (соответствие критериям и стандартам качества, требованиям аккредитации), так и на уровне связей образовательного учреждения со своими партнёрами и другими организациями системы образования. Внутренняя оценка качества, в свою очередь, диагностируется по двум направлениям: 1) анализ элементов образовательного процесса (профессорско-преподавательский состав, качество образовательных программ, технологий, ресурсного обеспечения); 2) определение уровня эффективности управления (качество целей, организации учебного процесса, управления персоналом, мониторинга).

Одним из востребованных методов получения информации о состоянии и качестве образовательного процесса в настоящее время является мониторинг как «регулярное, протянутое во времени отслеживание состояния с помощью диагностики» [Зеер 2006: 32]. Исследователи выделяют различные виды мониторинга: информационный (сбор, накопление, систематизация информации); фоновый (выявление проблем до того, как они станут осознанными на уровне управления); проблемный (выявление проблем, которые существенны с точки зрения управления (по заказу органа управления); управленческий (отслеживание и оценка эффективности, последствий и вторичных эффектов решений, принятых в области управления) [Калмазан 2011]. Каждый из этих видов мониторинга оценивает какой-либо аспект образовательной деятельности. Между тем в процессе управления качеством образования важную роль играет системность: оценка качества образования как процесса и как последствий результата обучения.

Мониторинг качества образовательных услуг на сегодняшний день является наиболее совершенным способом получения объективной информации в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, становясь одним из основных компонентов структуры педагогического менеджмента. По мнению Э. Ф. Зеера, мониторинг имеет ряд *отличительных особенностей*. Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций (непрерывный сбор информации, её структурирование, анализ, передача данных для использования в управлении). Во-вторых, для мониторинга характерны: непрерывность (постоянный сбор данных); диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние изучаемого объекта, системы или процесса); проблемная ориентированность (включение в состав критериев отслеживания наиболее проблемных показателей, на основании которых можно делать выводы о недостатках в наблюдаемых процессах); технологичность критериев отслеживания (включение в них максимального количества информации при сохранении удобства отслеживания); широкий спектр обнаружения изменений (возможность выявления нетипичных результатов); научность (обоснованность модели и изучаемых параметров) [Зеер 2006: 71].

Любая система управления качеством образования включает в себя мониторинг как процесс сбора, обработки и передачи информации. Цель мониторинга в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования состоит в содействии обеспечению конкурентоспособности образовательной

организации посредством получения оперативной обратной связи об удовлетворённости слушателей предоставляемыми образовательными услугами.

Такой мониторинг, согласно В. Н. Введенскому, может включать в себя следующие *параметры качества* повышения квалификации: качество условий, в которых функционирует система повышения квалификации (финансирование, нормативно-правовое обеспечение, санитарно-гигиенические условия образовательного процесса, морально-психологические условия); качество субъектов повышения квалификации (профессорско-преподавательский состав, слушатели-педагоги); качество содержания повышения квалификации (учебные программы и учебно-методические комплексы); качество образования (учебный и информационный процессы); качество организации (обеспечение непрерывности профессионального развития и личностной ориентированности) [Введенский 2003: 48].

Указанные параметры оценки отражают именно те компоненты образовательной деятельности, которыми реально можно управлять в рамках системы повышения квалификации. Мы подчеркиваем это потому, что, признавая необходимость измерения качества всех приведенных параметров, учёные полагают, что технология мониторинговой оценки качества курсовой подготовки должна включать лишь те параметры, которые можно реально оценить в существующих условиях и на которые возможно влиять. Напомним также, что под качеством курсовой подготовки понимается соответствие образовательных результатов потребностям участников педагогического процесса, социума и государства [Мозгарев 2004: 14].

В целях: – повышения качества образовательных услуг, предоставляемых факультетом дополнительного образования УлГПУ им. И. Н. Ульянова, – развития условий, направленных на обеспечение удовлетворённости слушателей, проходящих обучение по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, – поддержания и развития устойчивой обратной связи с потребителями образовательных услуг на факультете организуются следующие мероприятия по описанной ниже схеме [Мониторинг качества образовательного процесса в системе повышения квалификации 2007].

1. Мониторинг удовлетворённости слушателей, включающий: а) оформление и анализ протоколов закрытия курсов; б) анкетирование слушателей повышения квалификации и профессиональной переподготовки на предмет их удовлетворённости образовательным процессом на факультете дополнительного образования.

2. Анализ статистической информации в подразделениях.

3. Подготовка, передача информации и обсуждение с руководством факультета результатов мониторинга с целью решения выявленных проблем.

4. Выработка рекомендаций по коррекции и предупреждению появления выявленных несоответствий качества образовательного процесса или неудовлетворённости слушателей курсами повышения квалификации.

5. Использование данных мониторинга качества образования при анализе итогов работы кафедр и факультета.

Одним из важных показателей качества образования в системе повышения квалификации педагогов является удовлетворённость слушателей качеством образовательных услуг, их направленности на удовлетворение образовательных потребностей. В течение 2016 года отделом перспективных исследований и проектов УлГПУ им. И. Н. Ульянова проводился мониторинг удовлетворённости слушателей качеством образовательной деятельности и условиями её организации на факультете дополнительного образования.

В качестве основного инструмента мониторинга использовалось анкетирование (экспресс-диагностика) с целью изучения удовлетворённости слушателей образовательным процессом во время прохождения курсов повышения квалификации или переподготовки. Ответы на вопросы анкет дают возможность выявить удовлетворённость слушателей:

– *качеством предлагаемой дополнительной профессиональной программы* (актуальность проблем, рассматриваемых в рамках курсов; содержание курсов; формы и методы, используемые преподавателями на курсах; практическая направленность курсов; содержание и организация дистанционного модуля);

– *условиями организации образовательной деятельности* (отношение сотрудников факультета, специалистов, кураторов групп, администрации, к слушателям курсов; материально-техническая оснащённость учебных аудиторий; условия проживания, качество обслуживания в общежитии; условия питания, качество обслуживания в столовой; информационно-коммуникационное оснащение образовательного процесса);

– *профессионализмом профессорско-преподавательского состава* (умение обеспечить высокий теоретический уровень материала курса; умение заинтересовать слушателей содержанием преподаваемого курса; умение создать психологически комфортную образовательную среду на занятии; умение обеспечить новизну учебного материала; умение откликаться на персональные запросы, учитывать индивидуальные образовательные потребности слушателей).

Оценивая, таким образом, степень своей удовлетворенности по каждой из 15 позиций анкеты, респондент пользовался 4-балльной шкалой, где 1 балл соответствовал утверждению «определенно неудовлетворен (а)», 2 балла – «скорее не удовлетворен (а), чем удовлетворен (а)», 3 балла – «скорее удовлетворен (а), чем неудовлетворен (а)», и 4 балла – «определенно удовлетворен (а)». При проведении анкетирования гарантировалась анонимность респондентов, что служит, на наш взгляд, условием искренности даваемых ими оценок.

В ходе проведенного в 2016 году исследования нами было опрошено 446 педагогов (27 групп), работающих в различных образовательных организациях (от дошкольного до среднего профессионального образования), воспользовавшихся услугами факультета дополнительного образования. Опрос в форме группового анкетирования проводился со слушателями всех шести кафедр факультета: методики естественнонаучного образования и информационных технологий, методики гуманитарного и поликультурного образования, педагогических технологий дошкольного и начального образования, менеджмента и образовательных технологий, коррекционной педагогики, здорового и безопасного образа жизни, стандартизации профессионального и технологического образования. Среди слушателей, обучающихся по программам названных научно-образовательных подразделений, в исследовании приняло участие от 36 до 122 человек, что позволяет считать выборку репрезентативной. Полученные данные усреднялись по каждому критерию и показателю в разрезе кафедр.

Определение доли итоговых результатов по каждому критерию или кафедре (в %) от максимально возможного (4 балла) позволило нам выделить «индекс удовлетворённости» – параметр, отражающий степень удовлетворённости слушателей, как отдельными параметрами качества образовательных услуг, так и качеством работы отдельных подразделений. На завершающем этапе обработки данных было проведено сравнительное исследование, позволяющее выявить степень значимости различий в

удовлетворённости слушателей образовательными услугами разных кафедр факультета. Для этого использовались усреднённые значения, полученные кафедрами по каждому из 15 показателей анкеты, которые затем обрабатывались с применением t-критерия Стьюдента. Данный критерий позволяет определить статистическую значимость различий средних величин при сравнении независимых выборок (в нашем случае – различных групп слушателей курсов повышения квалификации, проходящих обучение на разных кафедрах факультета).

Анализ средних величин, выявленных в ходе мониторинга, показал следующие результаты (Рис. 1). Наиболее высокой является удовлетворённость слушателей **профессионализмом профессорско-преподавательского состава** – 3,86 балла или 96,5% по факультету в целом. Расхождения этого показателя по кафедрам являются незначительными и составляют 0,1 балла: от минимального значения в 3,81 (95,25%) до максимального в 3,91 (97,75%). Эти цифры позволяют говорить о том, что на кафедрах сформировался достаточно «ровный» в плане профессиональной компетентности профессорско-преподавательский состав.

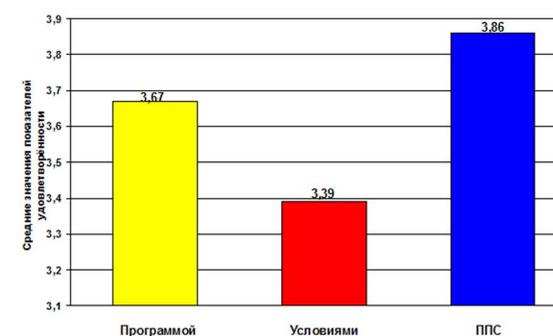


Рисунок 1. Средние показатели удовлетворённости слушателей на факультете дополнительного образования.

Наиболее «сильные» позиции преподаватели проявляют в умении создать психологически комфортную образовательную среду на занятии (в среднем – 3,91 балл) и в способности обеспечить высокий теоретический уровень излагаемого материала (3,89 балла). Достаточно высоки оценки слушателей и в отношении таких компетенций преподавателей, как умение откликнуться на персональные запросы, учитывать индивидуальные образовательные потребности слушателей (3,84 балла), заинтересовать слушателей содержанием преподаваемого курса (3,83 балла) и обеспечить новизну учебного материала (3,81 балла).

Высокие оценки респондентов указывают на то, что преподаватели сумели выстроить для слушателей благоприятный психологический климат, способствующий формированию отношений, основанных на взаимопонимании и уважении, открытости и взаимном доверии, позволяющих педагогам ощущать себя на курсах комфортно и уверенно. В то же время, полученные данные указывают на необходимость совершенствования преподавательской деятельности в области персонификации работы со слушателями и обновления её содержания.

Второй по степени удовлетворённости слушателей в нашем исследовании оказалась содержательная сторона образовательного процесса на факультете. Она включает в себя предлагаемую слушателям информацию об актуальных проблемах современной науки и образования, современных тенденциях развития, которые служат свидетельством глубины освоения материала авторами дополнительных профессиональных программ и, следовательно, позволяют слушателям делать заключения о высоком качестве последних. Изучая удовлетворённость этой стороной образовательного процесса,

можно сделать вывод о соответствии или несоответствии содержания программ курсовой подготовки реальным запросам педагогов. Данный показатель по факультету составил 3,67 балла (индекс удовлетворённости – 91,75%), что можно признать достаточно высоким для оценки качества программ.

При более внимательном взгляде на результаты, полученные по кафедрам, мы обнаруживаем расхождения в 0,19 балла: от минимального значения в 3,55 (88,75%) до максимального в 3,74 (93,5%). Это больше, чем в предыдущем критерии, что указывает на увеличение различий в работе подразделений факультета и требует детализации имеющихся данных. Так, наибольшее удовлетворение слушателей вызвано формами и методами, используемыми преподавателями (в среднем по факультету – 3,74 балла), помогающими раскрыть актуальность рассматриваемых в рамках курсов проблем (3,68 балла). В то же время приведённые цифры отражают пожелания, касающиеся расширения тематической проблематики в рамках преподаваемого предмета и увеличения разнообразия форм и методов работы слушателей на занятиях. Это также справедливо для ожиданий по обновлению содержания курсов (3,65 балла), усилению их практической направленности (3,66 балла) и, в особенности, - по дальнейшему развитию содержания и организации дистанционного модуля (3,55 балла).

Меньше всего слушатели оказались удовлетворены условиями организации образовательного процесса на факультете. Критерий удовлетворённости слушателей составил 3,39 балла (индекс удовлетворённости – 84,75%), что можно рассматривать как наиболее перспективную точку роста в работе факультета со слушателями. И здесь обнаруживается наибольшее расхождение в результатах, полученных по кафедрам. Оно составляет 1,12 балла: от минимального значения в 2,79 (69,75%) до максимального в 3,91 (97,75%). Более внимательный анализ данных позволяет обнаружить очень доброжелательное отношение сотрудников к слушателям (3,91 балла); в меньшей степени – удовлетворённость последних информационно-коммуникационным оснащением (3,62 балла) и оснащённостью учебных аудиторий (3,54 балла). Отсутствием на момент проведения исследования возможности пообедать в столовой, а также рядом объективных проблем с общежитием можно объяснить довольно низкие результаты по этим показателям (2,79 и 3,0 балла).

Анализируя итоги мониторинга в русле удовлетворённости слушателей качеством работы отдельных кафедр факультета, мы использовали данные, полученные при усреднении результатов каждого подразделения по трём критериям. Своеобразным эталоном для сравнения стали результаты, полученные по факультету в целом. Они составили 3,65 балла («индекс удовлетворённости» – 91,25%). Это весьма высокий показатель и расхождения данных, полученных по кафедрам, весьма невелики: от 3,51 до 3,74 баллов.

Однако при сопоставлении данных мы обнаруживаем, что слушатели оценивают удовлетворённость образовательными услугами пяти подразделений – кафедры стандартизации профессионального и технологического образования (3,74 балла; 93,5%), коррекционной педагогики и здорового образа жизни (3,72 балла; 93,0%), методики гуманитарного и поликультурного образования (3,7 балла; 92,5%), педагогических технологий дошкольного и начального образования (3,68 балла; 92,0%), менеджмента и образовательных технологий (3,66 балла; 91,5%) – выше, чем в среднем по факультету. Оценки кафедры методики естественнонаучного образования и информационных технологий (3,51 балла; 87,75%) несколько ниже средней по факультету.

Для определения значимости различий этих данных мы привлекли результаты

исследования, полученные кафедрами с максимальным и минимальным средним баллом по каждому из 15 показателей качества образовательной деятельности, и подвергли их обработке с применением t-критерия Стьюдента. Полученные результаты ($t = 1,23$ для степени свободы = 28) показали незначимость различий, что позволяет объяснить их влиянием «фоновых» факторов. Можно с определённой уверенностью утверждать, что кафедры работают в таких форматах, которые позволяют обеспечить сходный уровень качества образовательных услуг, которые способствуют высокой степени удовлетворённости слушателей (от 87,75 до 93,5%) образовательной деятельностью на курсах.

В то же время, результаты проведённого мониторинга позволяют кафедрам определить первоочередные направления совершенствования своей работы, которые связаны с внесением корректив в образовательные программы, своевременным устранением организационных недостатков, поиском новых методов и способов повышения заинтересованности педагогов в дальнейшем сотрудничестве с факультетом дополнительного образования.

Таким образом, осуществление мониторинга на уровне каждого компонента является неотъемлемой частью механизма управления качеством образовательной деятельности, что позволяет решать задачу, стоящую перед дополнительным профессиональным образованием взрослых: приведение в соответствие уровня качества образовательных услуг к требованиям заказчика (педагогов, образовательных организаций) и потребителей.

По итогам проведённого исследования отметим, что, несмотря на появившиеся альтернативы на рынке образовательных услуг, факультет дополнительного образования УлГПУ им. И. Н. Ульянова продолжает оставаться той образовательной организацией, где знают о реальных проблемах широкого круга педагогических работников, отвечают на их образовательные запросы, всегда готовы помочь в разрешении возникающих профессиональных проблем.

Источники и литература:

1. Введенский В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования. // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 4. С. 40–16.
2. Веснина Л. В. Тенденции изменений в современном образовании. // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2010. № 2. С. 17–23.
3. Димура И. Н. Мониторинг в образовании: социологический, психологический и педагогический. СПб.: Образование и культура, 1998. Кн. 2. Опыт проведения и результаты (1992 – 1996). 439 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 240 с.
5. Калмазан А. В. Мониторинг образовательного процесса как фактор повышения качества в системе дополнительного профессионального образования. // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 4 (106). С. 175–180.
6. Мозгарев Л. В. Структура качества повышения квалификации работников образования. // Педагогика. 2004. № 10. С. 46–54.
7. Мониторинг качества образовательного процесса в системе повышения квалификации: коллективная монография / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, А. Д. Барбитовой. М.: АПКППРО; Ульяновск: УИПКПРО, 2007. 232 с.
8. Сенашенко В. Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций. // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 25–34.

УДК 373.31
ББК 74.204, 74.205

Роль и формы совместной работы педагогов и родителей в формировании духовно-нравственной культуры младших школьников¹

Дурнева Татьяна Владиславовна,

учитель начальных классов МБОУ СШ № 35 города Ульяновска, аспирант кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу практики положительных микроизменений в контексте решения задачи налаживания взаимодействий между семьей и школой. Предложена технологическая карта формирования духовно-нравственной культуры младших школьников усилиями педагогов и родителей. Описываются условия, при которых этот процесс будет наиболее эффективным. Определены методы и приемы работы, способствующие созданию эффективных педагогических условий для формирования духовно-нравственной культуры младших школьников в процессе взаимодействия семьи и школы. Выводы делаются на основании первых результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной аспирантом кафедры педагогики и социальной работы на базе МБОУ СШ № 35 города Ульяновска.

Ключевые слова: младший школьник, семейное воспитание, духовно-нравственная культура, технологическая карта формирования духовно-нравственной культуры учащихся, взаимодействие семьи и школы, детско-взрослые сообщества, социальное доверие.

The role and forms of joint work of teachers and parents while forming the spiritual and moral culture of junior schoolchildren

Durneva Tatiana Vladislavovna,

Primary school teacher, secondary school № 35, Ulyanovsk, Postgraduate student, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article is devoted to the analysis of the practice of positive micro-changes in the context of solving the problem of establishing interaction between the family and the school. The article proposes a technological map for the formation of the spiritual and moral culture of younger schoolchildren throughout the efforts of teachers and parents. The article describes the conditions under which this process will be most effective. The author provides the methods of work that contribute to the

creation of effective pedagogical conditions for the formation of the spiritual and moral culture of younger schoolchildren in the process of interaction between the family and the school. Conclusions are made on the basis of the first results of experimental work conducted by the postgraduate student of the Department of Pedagogy and Social Work on the basis of the secondary school № 35, Ulyanovsk.

Keywords: junior schoolchildren, family education, spiritual and moral culture, technological map of formation of spiritual and moral culture of pupils, interaction of family and school, children-adult communities, social trust.

Введение. Проблема духовно-нравственного воспитания личности является актуальной для нашего общества и для всей системы российского образования, находящегося в процессе реформирования. В проекте Федерального государственного стандарта общего образования духовно-нравственное развитие, воспитание и социализация обучающихся определены как задачи первостепенной важности [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2010].

Современное образование в Российской Федерации развивается в контексте решения задачи возрождения базовых национальных ценностей в сознании граждан. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» духовно-нравственное воспитание определяется как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество» [Данилюк, Кондаков, Тишков 2009: 11]. Авторами Концепции определены базовые национальные ценности: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [Там же: 18 - 20].

Среди целей и задач духовно-нравственного развития и воспитания, выделенных авторами Концепции, следует особо отметить «трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей; осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности, умение им противодействовать» [Там же: 12].

Соглашаясь в целом с положениями Концепции, мы считаем дискуссионной уверенность авторов в том, что «общее образование, выстраивающее партнёрские отношения с другими институтами социализации, является основным институтом педагогического воздействия на духовно-нравственное развитие личности гражданина России», что «основным субъектом, реализующим цели духовно-нравственного развития и воспитания, определяющим непосредственные пути и методы их достижения на основе опыта и традиций отечественной педагогики, собственного педагогического опыта, является педагогический коллектив общеобразовательного учреждения» (выделено нами) [Там же: 16]. Мы уверены, что **задача духовно-нравственного воспитания может быть решена только совместными усилиями семьи и образовательного учреждения, родителей и педагогов, когда не педагогический коллектив, а детско-взрослое сообщество выступает субъектом духовно-нравственного развития личности.**

1. Научный руководитель аспиранта – Гринева Елизавета Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и социальной работы УлГПУ им. И.Н. Ульянова.

1. Теоретическая часть. Сама идея взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания ребенка впервые появляется на рубеже XIX – XX веков. Русский педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания Константин Николаевич Вентцель (1857 - 1947) наряду с обсуждением проблем семейного воспитания и просвещения родителей ставит проблему связи семьи со школой. Один из основоположников советской педологии, русский и советский философ, педагог и психолог Павел Петрович Блонский (1884 - 1941) отмечал, что нельзя воспитывать детей, не воспитывая их родителей [Шепелева 2012: 24]. В наши дни о важности создания детско-взрослых сообществ, разворачивания в школе инфраструктуры технологии и практики капитализации человеческого потенциала в форме производственных мини технопарков и детско-взрослых образовательных производств, превращения школы в субъекта деятельности по хозяйственно обустройству себя и ближайшего социума, в субъекта, реализующего в рамках этой миссии амбициозные проекты, вокруг которых разворачивается воспитательная жизнь школьного сообщества взрослых и детей, говорят многие выдающиеся педагоги, ученые, успешные предприниматели и общественные активисты (см.: [Кушнир 2010, Русаков 2017, Поляков 2016, Рыбаков 2017], а также работы авторов сборника «Портал доверия...» [Портал доверия 2016]).

Толковый словарь С. Ожегова [Ожегов 1988: 189] определяет семью как «группу живущих вместе близких родственников или объединение людей, сплоченных общими интересами». В современной социологии утвердилось следующее определение понятия семьи: «семья – это малая социальная группа, члены которой связаны браком, родительством и родством, общностью быта, общим бюджетом и взаимной моральной ответственностью» [Бежевец 2014: 75]. В чем же заключается моральная ответственность членов «малой социальной группы», семьи?

Одна из функций семьи – воспитание подрастающего поколения. Семья, которая для младшего школьника является первой общественной средой, обладает богатейшими возможностями формирования социально значимых ценностей, но *эти возможности должны быть, во-первых, актуализированы, а во-вторых, актуализированы правильным образом.*

Целенаправленно, осознанно и систематически воспитание нравственной культуры младшего школьника происходит, конечно, в процессе обучения. Несомненно, что урок – место разнообразных коллективных действий и связанных с ними переживаний, сложный и противоречивый процесс накопления опыта нравственных взаимоотношений. При всем том, *определяющее* значение в нравственном становлении младших школьников имеет, на наш взгляд, семейное воспитание и пример родителей. Семья закладывает основы нравственности. «Только в той среде, где чтят традиции и обычаи, где существует связь между прошлым, настоящим и будущим, можно воспитать истинно нравственного и духовного человека» [Бежевец 2014: 77].

При этом нельзя недооценивать взаимодействие школы и семьи, ведь только *через и в ходе* такого взаимодействия можно добиться «долгоживущих» результатов в процессе воспитания подрастающего поколения, в том числе и формирования духовно-нравственной культуры младших школьников.

Учитывая то, что в ряде случаев родители не обладают необходимыми знаниями в области педагогики и психологии, учителя призваны оказывать им надлежащую научно-методическую помощь, способствуя повышению культуры семейного воспитания.

В статье Г.Г. Шепелевой и С.В. Сотниковой «Классный руководитель и семья: как организовать эффективное взаимодействие» раскрываются содержание и формы воспитательной работы Среднесибирской средней общеобразовательной школы Тальменского района Алтайского края. Эта деятельность нацелена в первую очередь на

создание условий для повышения качества социального партнерства школы и семьи в интересах формирования у школьников гражданской позиции, веры в духовный и нравственный смысл собственной жизни, стремления к самореализации. Залогом успешной воспитательной деятельности с учащимися авторы считают сотрудничество классного руководителя с родителями. Авторами даются ответы на многие вопросы: «Что нужно, чтобы родители стали активными участниками педагогического процесса?», «С чего начать работу с семьей молодому классному руководителю?», рекомендуют разнообразные формы взаимодействия классного руководителя и родителей, описывают основные этапы технологического процесса включения родителей в построение социального партнерства.

Авторы приходят к выводу, что «одной из существенных сторон совместной деятельности семьи и школы является *единый подход* к реализации целевых установок и повышению содержательности образовательно-воспитательной работы с учащимися. Поддерживая связи с семьей, учителя имеют возможность глубже изучать интересы и увлечения детей и способствовать их развитию. Большое значение имеют проблемы побуждения активности учащихся к работе над своим личностным развитием» [Шепелева, Сотникова 2012: 27].

Итак, школа должна не только поддерживать тесные связи с семьей и общественностью, но и *оказывать воздействие на активизацию воспитательной деятельности родителей*, повышать их ответственность за воспитание детей [Куликова 2014: 28]. Важно объяснить родителям, что они не просто наблюдатели за игрой детей или за педагогическими действиями педагога, но они сами должны включаться в процессы «воспитатель – ребенок», «учитель – ученик», а затем и в самостоятельную организацию домашних игр и дел. Родителям нужно показать важность и благоприятные последствия смены функции «проживания рядом» с детьми на функцию построения взаимоотношений, основанных на принципах уважения, доверия, открытости. Необходимо привить родителям вкус к совместным семейным праздникам в детском саду и школе, к планированию и реализации различных совместных деловых проектов, к домашним театральным постановкам в кругу близких и родственников, наконец. Педагоги должны использовать все имеющиеся в их арсенале методы и средства сближения членов семей и развития доверительных отношений между ними и семьями, чтобы родители переходили от практики ситуативного воздействия на ребенка к систематическому, содержательному, эмоционально наполненному досугу [Куликова 2014].

Ясно, что такая деятельность не может быть простой, особенно, если учесть то, что «в нашей стране общество пока слишком разобщено, чтобы деятельность людей была солидарной и успешной. В целом плотность социальной ткани существенно меньше, чем в ряде успешных стран. Из-за этого у нас не накапливаются знания и культура, которые необходимы, чтобы развиваться и делать что-то вместе» [Мальцева 2017: 11]. Объединяя педагогические усилия, учителя и родители сталкиваются с проблемами, над решением которых им следует работать совместно.

2. Практическая часть. С целью апробации технологической карты формирования духовно-нравственной культуры младших школьников в контексте совместной работы педагогов и родителей, нами была выбрана экспериментальная площадка – МБОУ СШ № 35 города Ульяновска, 2 «Б» класс (25 человек).

Для определения уровня сформированности духовно-нравственных ценностей у младших школьников (когнитивный критерий) был разработан опросник «Я и мир»,

который включал следующие утверждения:

- Быть одному лучше.
- Только с помощью друзей и близких можно чего-то добиться.
- Ложь помогает людям выживать.
- Главное в жизни – деньги.
- Главное в жизни – здоровье.
- Дом и семья – моя крепость.
- Нужно всегда говорить правду, даже если боишься наказания.
- Семья не самое главное в жизни.
- Нужно помогать другим.
- Делай все только для себя, другие справятся сами.

Учащимся была дана инструкция: «Выдели при помощи знака «+» только те утверждения, которые, на твой взгляд, являются справедливыми».

В результате анализа ответов по опроснику мы получили следующие данные (Таблица 1):

Таблица 1

Утверждение	Количество выборов	Выражение в %
1. Быть одному лучше.	6	24%
2. Только с помощью друзей и близких можно чего-то добиться.	10	40%
3. Ложь помогает людям выживать.	4	16%
4. Главное в жизни – деньги.	15	60%
5. Главное в жизни – здоровье.	8	32%
6. Дом и семья – моя крепость.	6	24%
7. Нужно всегда говорить правду, даже если боишься наказания.	6	24%
8. Семья не самое главное в жизни.	6	24%
9. Нужно помогать другим.	9	36%
10. Делай все только для себя, другие справятся сами.	5	20%

Таким образом, если подсчитать количество выборов «положительных» и «негативных» утверждений, мы получим следующую картину:

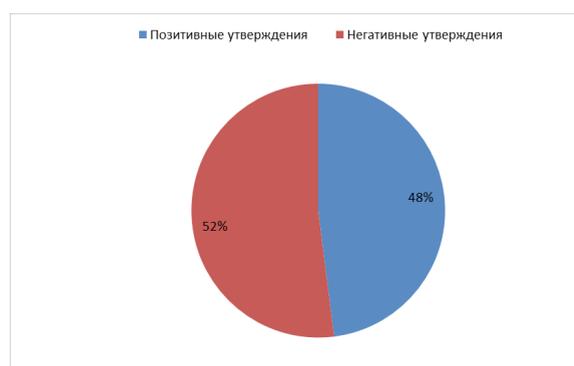


Диаграмма 1. Выбор позитивных и негативных утверждений учащимися 2 «Б» класса

Можно сделать вывод, что большинство учащихся имеют представления о моральных ценностях, могут пояснить, что стоит за этими выражениями, чем, на наш взгляд, и объясняется 52% выбора в сторону «положительных утверждений». Считаем, что убежденность в значимости семьи и духовных ценностей формируется именно благодаря семейному воспитанию. То, что «негативные утверждения» составили 48%, – что всего на 4% меньше «положительных», – отражает, как нам кажется, социальное нездоровье современного российского общества. Столь небольшое превышение количества детей – носителей семейных ценностей, ставящих духовное выше материального, осознающих важность социального поведения, привело нас к выводу о необходимости рекомендовать педагогам класса воспользоваться специальными дополнительными методами и способами формирования когнитивной составляющей морально-нравственных ориентиров учащихся.

Учителям были предложены определенные нами методы и приемы работы, способствующие созданию эффективных педагогических условий для формирования духовно-нравственной культуры младших школьников в процессе взаимодействия семьи и школы:

- интерактивные родительские собрания;
- классные часы;
- мастер-классы;
- развлекательно - воспитательные мероприятия;
- коллективные творческие дела;
- проектная деятельность.

Содержание программы по взаимодействию семьи и школы с целью формирования духовно-нравственной культуры младших школьников представлены в Таблице 2:

Форма и название мероприятия	Цель/задачи	Содержание/План/Кто проводит
Блок «Я и моя семья»		
Родительское собрание «Говорим с детьми о ценностях»	Рассказать родителям о том, как говорить с детьми о базовых национальных ценностях, подсказать, с помощью чего и как можно формировать духовные ценности.	1. Что такое ценности. 2. Базовые ценности. 3. Духовные и материальные ценности. 4. Способы и формы работы над формированием ценностей в семье. Проводит учитель и школьный психолог.
Мастер-класс «Мое генеалогическое древо»	Побудить родителей и детей к изучению истории своей семьи. Формирование семейных ценностей.	1. Что такое семья. 2. Что такое генеалогическое древо. Как оно создается. 3. Совместная работа над созданием генеалогического древа семьи. Проводит классный руководитель и учитель ИЗО.
Проект «Традиции моей семьи»	Побудить родителей и детей к определению, изучению или формированию традиций своей семьи. Формирование семейных ценностей.	1. Что такое традиции. 2. Обучение проектированию. 3. Определение родителями и детьми цели и задач, вопросов проекта. 4. Совместная защита проекта родителями и детьми.

Блок «Я – гражданин России»		
Родительское собрание «Говорим с ребенком о патриотизме»	Рассказать родителям о том, как можно воспитывать патриотические чувства.	1. Что такое патриотизм. 2. Патриотическое воспитание с учетом особенностей младшего школьного возраста. 3. Способы и формы формирования патриотизма в условиях семьи.
КТД «Мы разные, но мы вместе»	Воспитание толерантности и причастности к истории своей страны.	1. Наша огромная страна (основные сведения о многонациональном и многоконфессиональном составе населения). 2. КТД «Мы разные, но мы вместе»: написать на вырезанной из бумаги «ладошке» свое имя, возраст, национальность, прилепить к заранее нарисованному плакату с контурами России. 3. Просмотр мультфильма о России.
Блок «Труд человека»		
Родительское собрание «Говорим с детьми о труде, или 'Как организовать трудовое воспитание дома'»	Рассказать родителям о том, как можно прививать детям любовь к труду, как организовать трудовое воспитание и формировать ценностное отношение к труду.	1. Значение труда в жизни человека. 2. Вопросы трудового воспитания в отечественной педагогике. 3. Способы и формы формирования ценностного отношения к труду.
Проектная деятельность «Профессии моей семьи»	Побудить родителей и детей к изучению истории своей семьи. Профориентирование. Формирование профессиональных ценностей.	1. Что такое профессия, зачем она нужна. 2. Правила создания проекта. 3. Создание проекта. 4. Совместная защита проекта родителями и детьми.
Блок «Я и мое здоровье»		
«Как вырастить здорового ребенка»	Рассказать родителям о психофизиологических особенностях развития ребенка в младшем школьном возрасте, о важности обучения ребенка заботе о себе, привития ему ценности здорового образа жизни.	1. Здоровье и его составляющие. 2. Психологическое и физическое здоровье ребенка. 3. Режим дня. 4. Особенности здоровья младшего школьника. 5. Сохранение здоровья. Проводит учитель, врач-педиатр.
Веселые старты «Мама, папа, я – здоровая семья!»	Формирование у родителей и детей способности работать в команде, умения прилагать усилия, преодолевать лень, робость, стеснительность.	1. Основы командной работы. 2. Соревнование семей. 3. Коллективные игры.
Классный час «Береги здоровье смолоду»	Формирование ценностного отношения к своему здоровью, знакомство с составляющими нашего здоровья, введение понятия заботы о себе.	1. Кто такой «здоровый человек». 2. Викторина «Береги здоровье смолоду»

Программа по взаимодействию семьи и школы с целью формирования духовно-нравственной культуры младших школьников проводилась с февраля по апрель 2017 года. Большая часть родителей положительно реагировала на совместные дела и мероприятия. Так, если в самом начале эксперимента участие в совместной деятельности принимали всего лишь 10 семей (40%), затем число участников увеличилось до 20 семей (80%). Из них только 8 семей участвовали абсолютно во всех мероприятиях (32%).

Ориентируясь на результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, можно говорить о *потенциальной* полезности использования технологической карты формирования духовно-нравственной культуры младших школьников в процессе взаимодействия семьи и школы. Выводы об *актуальной* значимости применения, разработанной нами и приведенной в статье технологической карты, должны быть получены в ходе полноценного научного эксперимента.

Некоторые выводы. Наша гипотеза о том, что для повышения эффективности формирования духовно-нравственной культуры учащихся педагогу необходимо разрабатывать и применять специальные технологии развития воспитательного потенциала семьи, используя научный подход, организовывать и управлять процессом взаимодействия семьи и школы, получила косвенное подтверждение. **Даже небольшие по объему и краткие по времени, но систематически выстроенные регулярные воздействия на семьи школьников дают заметные результаты.**

Учителю следует анализировать проведенные им мероприятия, вести мониторинг эффективности методов и способов, используемых им в своей профессиональной деятельности.

Результаты работы позволяют предположить, что целенаправленные усилия учительского сообщества по созданию системы связей с семьями их учеников, а затем – их выпускников, с жителями района в целом, будут способствовать укреплению социальной ткани, повышению общего уровня социального доверия и возвращаться учителям доброжелательностью учеников, их готовностью помогать школе, ответственным отношением к порученным делам.

Источники и литература:

1. Бежевец Д. А. Взаимосвязь школы и семьи в духовно-нравственном образовании школьников. // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 4. С. 75 – 77.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
3. Калинина Л. В. Ориентация младших школьников на нравственные ценности. // Начальная школа. 2011. №1. С. 46 – 50.
4. Куликова В. А. Ценностный подход к проблеме семейного воспитания. // Образование. 2014. № 6. С. 27 – 35.
5. Кушнир А. М. «Наша новая школа» не совсем наша и вовсе не новая. // Народное образование. 2010. № 7. С. 9 – 20.
6. Мальцева А. П. Слово главного редактора. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1(19). С. 10 – 15.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1988. 675 с.
8. Поляков С. Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы (Предисловие А. Г. Асмолова). М.: Федеральный институт развития образования, 2016. 196 с.
9. Портал доверия: сборник научных трудов. / Под ред. С. Д. Полякова, А. П. Мальцевой, Л. П. Шустовой. Ульяновск: УлГПУ, 2016. 149 с.
10. Русаков А. С. В чем не обойтись без педагогики. // Новая газета. 2015. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.povayagazeta.ru/articles/2015/06/01/64366-v-chem-ne-oboitis-bez-pedagogiki> (дата обращения: 02.03.2017).
11. Рыбаков И. «Если что-то где-то менять, то менять в школе». Интервью «Newtonew»: 2016. [Электронный ресурс]. // URL: <https://newtonew.com/discussions/rybakov-education> (дата обращения 10.03.2017).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. // Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010.
13. Шепелева Г. Г., Сотникова С. В. Классный руководитель и семья: как организовать эффективное взаимодействие. // Воспитание школьников. 2012. № 5. С. 24 – 30.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 930.1
ББК 63

«Понимающий взгляд, освещённый надеждой»: Эссе по философии истории

Русаков Андрей Сергеевич,

обозреватель издательского дома «Первое сентября», директор Агентства образовательного сотрудничества, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Автор статьи совершает первое приближение к вопросу о том, как отражаются в общественных практиках те или иные способы обращения с историей, те или иные стереотипы её восприятия. Анализируются сформировавшиеся за последнее время резко различные способы общественных и личных «взаимоотношений» с историей, при этом определяются оригинальные критерии их различия. Читателю предложено рассмотреть аргументы в поддержку мысли автора о понимающем взгляде на историю, когда допускается принципиальное многообразие её трактовок, «освещённое надеждой в отношениях к будущему».

Ключевые слова: философия истории, литературоцентричная нация, историкоцентричная нация, эмоциональное восприятие истории, понимающая история, многообразие способов понимания прошлого, понятие истории, личная история, модель конструктивного обращения с историей, настоящая история, живая история, научная история, точная история, гибкая история, понятие исторической справедливости.

«Understanding sight, illuminated by hope»: an essay on the Philosophy of history

Rusakov Andrei Sergeevich,

Reviewer of publishing house «Pervoe Sentiabria (1st of September)», Director of «Agencies of educational collaboration», Saint Petersburg, Russia

Annotation. The author makes the first attempt to analyze the question of how social practices are reflected in different ways of dealing with history, as well as certain stereotypes of their perception. The article considers various variants of social and personal «relations» with history, which developed dramatically over the past years, it identifies the original criteria for their distinction. The reader is invited to consider the arguments in support of the author's thoughts about understanding the history, allowed to regard the fundamental diversity of its interpretations.

Keywords: philosophy of history, literature-centered nation, history-centered nation, emotional perception of history, understanding history, the variety of ways of understanding the past, the concept of history, personal story, a model of the constructive treatment of history, real history, living history, scientific history, accurate history, bending history, the concept of historical justice.

Предисловие. В годы перестройки российская нация из «литературоцентричной» стремительно превращалась в «историкоцентричную»: всё происходящее стало принято мерить историческими аналогиями, объяснять причинами, идущими из глубины времён, выражать в понятиях излюбленных исторических эпох. Зато три десятилетия спустя молодому поколению современной России желание рассуждать о жизни «исторически» представляется дурным тоном, демонстрация исторической эрудиции – вариантом занятого чудачества, подобного коллекционированию значков или страсти к кроссвордам. Разрыв в мировоззрениях поколений задаёт то скрытое напряжение, энергия которого может оказаться как движущей общество, так и разрушительной для него. Попытки разрыв заретушировать, заполнить его квази мифологиями советской эпохи, понятны психологически, но оборачиваются шествием голых королей.

Переход от эмоционального восприятия к осмысленности, от «драки за прошлое» к взвешенному разговору о будущем предполагает и переход в дискуссиях об историческом самосознании, образовании, культурной политике от «перетягиваний канатов» – к признанию того, что **многообразие в способах понимания прошлого неслучайно**; что значимые результаты будут давать «сцепления», совместные «срабатывания» разных культурных позиций.

Как отражаются в общественных практиках те или иные способы обращения с историей, те или иные стереотипы её восприятия? Серьёзный обзор данной темы, конечно, не по силам одному человеку; я рискну провести лишь первое приближение к указанной выше проблеме: сделать обзор недавно сформировавшихся резко различных способов общественных и личных «взаимоотношений» с историей, разметив лишь условные ориентиры.

1. Несколько предваряющих эскизов.

1.1. Скрытая архитектура окружающего культурного и бытового мира. «Так это у вас нет истории: у вас же всё меняется!» – такую фразу бросил удивлённый индийский учёный в беседе со своим российским коллегой. Русский историк шутливо высказал свои впечатления от индийских хроник: действий вроде бы множество, но вовсе непонятно, какая часть калейдоскопа событий, на чём сказывается; кажется, что ничего и не происходит: всё в Индии движется, колеблется, но столетиями остаётся на своих местах. Где тут история как *последовательность событий, отчётливо менявших образ жизни страны?*

На его рассуждения индийский историк и ответил приведённой выше фразой. Продолжил он примерно так: «Чего стоит история, в которой общественная и культурная ткань то и дело разрушаются, и создаются вновь с нулевой отметки? История – это то, как мы живём, то, среди чего мы живём, что дошло к нам актуальным и действенным. История рассказывает о том, что способно сохраняться во времени. Если до наших дней из прошлого докатились лишь какие-то обломки – то какая здесь история, где предмет, достойный исследования, в чём повод для образовательных усилий?»

Отстранимся от индийской экзотики, но запомним само отношение: история занята поиском ответов на детский вопрос *«откуда оно такое?» – когда возникло, как выросло,*

почему оказалось именно таким? История под таким углом зрения оказывается наукой не временной, а пространственной: наукой о скрытой архитектонике окружающего культурного и бытового мира.

По стилю мысли она сродни едва ли не ботанике и садоводству; не периферийными, а стержневыми для неё оказываются «истории искусств» и их методологии (зато концепции, посвящённые логике военно-политических событий, выглядят скорее описаниями патологий развития, объяснениями, почему многое вокруг настолько изуродовано).

1.2. «Слоёные истории» или «Три круга истории». Братья Стругацкие несколько раз пересказывали сюжет своего ненаписанного романа, намеченного стать продолжением «Обитаемого острова». В нём Максим Камерер направляется вглубь Островной империи, пытаясь с огромными трудностями проникнуть в её сердце.

Фронт империи ошестинился своего рода адом: военными садистами, племенами людоедов, бандами преступников, сплетением передовых военных технологий и крайнего одичания. Но те, кто умудрялся преодолеть пограничные области, оказывались в куда более уютном «чистилище» – в землях, населённых «средними людьми» с обычными и осторожными – нравами, грехами и достоинствами.

А вот на центральных островах открывался рай, едва ли не аналог коммунистического мира Полудня, откуда прибыл главный герой. Только творческие, мудрые и гуманные аристократы Островной империи не представляют, что мир может быть устроен как-то иначе: что их «коммунизм» может существовать без опоры на людоедскую периферию.

Возможно, архетип идеалов имперской государственности наметился у Стругацких слишком резким и узнаваемым, чтобы доводить сочинение романа до конца. А мы оттолкнёмся от этого сюжета и прикинем, какого рода взгляды на прошлое подошли бы каждому из трёх имперских кругов? Вообразить их несложно:

- интеллектуализированная и эстетизированная история-искусство, вдохновляющая элиту центрального «рая»;
- шовинистически-погромная, «военно-патриотическая» история-истерия, заряжающая периферию энергией озлобления;
- и путаная, расшатанная в ценностях, фактах и ориентирах, зато более-менее успокаивающая и усыпляющая история для среднего «обывательского» общества.

Не правда ли, такие ведущие композиции историографической музыки нам хорошо знакомы? Но делают ли три столь испытанные формы «обработки прошлого» более достойной жизнь сегодняшнюю?

1.3. Личная история. Общий тренд историографии второй половины XX века – уход от ажиотажного интереса к подробностям великих событий и к деяниям великих героев; на первый план вышли систематизация и анализ источников, связанных с обыденной жизнью людей, с культурой повседневности, с взаимодействием общества и природного пространства. А также с тем, как трагические или возвышенные события «большого времени» проходили через судьбы конкретных людей; как в этих судьбах «прочитывается» всеобщее и вместе с ним звучит уникальное, личностное.

Наряду с этим шло массовое возрождение интереса людей к семейным воспоминаниям. Когда-то родовые предания о собственных предках и представляли собой основную «историческую науку» для каждого человека¹. Лишь с эпохи Просвещения трактаты о великих этапах национального и всемирного развития начали активно оттеснять «семейную историю» с глаз долой, достигнув цели лет за полтора.

1. Именно о такой истории – известные строки пушкинского черновика: «...На них основано от века // По воле Бога самого // Самостоянье человека, // Залог величия его».

Теперь история в зеркале родных биографий повсеместно возрождается. Прошлое твоих родителей, бабушек и дедушек, их родни, их предков; семейные истории твоих друзей – именно такие иллюстрации к «большой истории» вызывают настоящее доверие.

Или же не иллюстрации – а точки отсчёта? Сперва настоящее, личное, кровное, а уже от него отсчитывается нечто более абстрактное и всеобщее.

Не случайно для такой истории не было места в советских школах: могли всплыть нежелательные и опасные для всех – и для родителей, и для учителей, и для государства – факты. Семейная память – невольная и неистребимая угроза для истории-мифологии закрытого общества. Фигуры умолчания о прошлом, на которых во многом держится общественное благополучие, бывают слишком ломкими для проверки живой памятью.

Углубление в личную историю грозит и сменой перспективы. Когда ты вжилась в мысли и чувства кого-то из твоих давних родственников, то словно уже не сам всматриваешься в прошлое, а напротив: это из прошлого устремлён на тебя мудрый оценивающий взгляд, который высматривает в тебе воплощение неких своих надежд, нравственных ожиданий и грёз о будущем.

История *изнутри*, история глазами «прежних» людей переворачивает наш собственный взгляд: ведь те люди видели впереди не «магистральную линию» развития событий, а спектр альтернативных возможностей. Они стояли перед развилками непредсказуемого будущего, которое пытались угадать и предвосхитить, делая тот или иной выбор (а перспективы их судеб представлялись им зачастую совсем не так, как сложились потом). Стоит взглянуть на поток времени их глазами – и многое уже в нашей современности захочется признать куда менее однозначным, куда более хрупким и требовательным к нам.

1.4. Модель конструктивного обращения с историей. Вот удивительный сюжет из Верхоянского района, с полюса холода.

«Мир Афанасьевич Юмшанов, учитель резьбы по мамонтовой кости, стал руководителем верхоянского управления образованием. И... занялся переносом местной столицы – для начала хотя бы образовательной – в маленькую деревню в центре улуса, на перекрёстке дорог между нынешним райцентром Батагаем и старинным крохотным Верхоянском».²

Батагай – самый крупный посёлок района, бывшая лагерная столица. Бараки, замёрзшие заброшенные промзоны, пустынные долины – сперва опустошённые гулаговской индустрией, а теперь вновь зарастающие чахлой тайгой, над ними – самые холодные хребты северного полушария. Образы безнадежной разрухи и эхо человеческих страданий.

Инфернальная сторона истории не всегда может «схватить за горло», но уж «вязать руки» и «держаться за ноги» способна; вырваться из её объятий – особое искусство. Окружающая нас историческая символика: «память места», сцепленные с ней образы прошлого, артефакты, сфокусировавшие боль или надежды прежних времён – всё это

2. Подробнее об этом сюжете читайте в книге А.М. Цирульникова «Педагогика кочевья». Якутск: Офсет, 2009. В аннотации к работе члена-корреспондента РАО, последователя научно-педагогического направления социокультурных исследований в образовании, сказано: «В книге известного учёного и писателя, созданной на основании многолетних педагогических исследований, экспедиций и путешествий по Якутии, рассказывается о происходящих сегодня в жизни явлениях и процессах с точки зрения образования... Совершая путешествие в разные районы Якутии, автор вместе с героями книги, учёными, учителями, детьми, местными жителями, ищет выход из сложных проблем, открывает педагогику выживания и жизни. Образование – это путь, показывает автор. Педагогика кочевья рождает мысли, важные для общей педагогики, из увиденного и пережитого в Якутии вырастают выводы для развития страны. Её главный потенциал – как это было во все времена и в разных странах – не вычерпываемые нами запасы природных ископаемых, а человек» [Цирульников 2009].

действует на нас едва ли не ошутимей пресловутых «законов истории». Потому и «сменить прошлое» зачастую хочется попытаться в пространстве, а не во времени.

«Гулаговский Батагай не переделывать» – решил Мир и затеял «сцепить» будущее с другой историей: перенести столицу Верхоянского края оттуда, где нет культурной традиции, туда, где она может возникнуть. Для этого планировалось перенести отдел образования, построить здание для новой школы, объединить с ней создаваемый клуб и культурный центр, найти соратников в этом деле и надеяться, что постепенно деревушка на перекрёстке дорог перетянет население. Не важно, осуществился ли этот проект, – надежды, расчёты и усилия таких людей, как Мир Афанасьевич, ценны сами по себе, так как являют собой модель конструктивного обращения с историей.

2. Понятия истории.

2.1. История начинается там, где заканчивается социология. Тезисы Павла Флоренского. Последовательно аргументировал такую позицию П.А. Флоренский. В конспекте лекций «Об историческом познании» (которые Павел Александрович составлял в середине двадцатых годов) он, оттолкнувшись от размышлений об истории философии, оценивает предмет исторической науки как таковой [Флоренский 2013].

Представим выдержки из его работы в виде нескольких логических ходов.

Тезис 1. Причинно-следственные закономерности отступают, когда наступает подлинная история:

«Классификация в делении наук. Шесть «sciences fondamentales» – *Математика* → *Астрономия* → *Физика* → *Химия* → *Биология* → *Социология*.

Где же история? История лишь постольку наука, поскольку она социологична, поскольку в ней действуют, например, законы статистики.

Такова монотонная сторона истории, её вечное *бывает*.

Смысл монотонной стороны истории – в том, что когда нет ни особых причин, ни особых условий, когда все и всё остаётся по-старому, то и всё делается по-старому. <...>

Скажем определённое. Общество подчиняется законам статистики и социологии постольку, поскольку оно прозябает, а не живёт. Другими словами, поскольку нет истории, а есть быт. Но лишь наступает история, поскольку наступает история, где наступает история – и тогда, и постольку, и там отменяются эти мёртвые закономерности. <...>

Жизнь духа всегда идёт к новому, не потому, что новая вещь лучше старой вещи, а потому, что для деятельности быть новой – это и значит быть, а быть неподвижной – это значит быть бездеятельной – не быть вовсе» [Флоренский 2013].

Тезис 2. История – наука о своеобразии, наука не о вещах, а о лицах:

«История имеет предметом своим не законы, а единичное; она не обобщает, а обособляет – не генерализирует, а индивидуализирует. Другими словами, она имеет своими характерными признаками нечто противоположное признакам таких бесспорных наук, как химия. <...>

Лицо человеческое и есть предмет истории, и всё с ним и ради него и из него совершающееся, в противоположность совокупности вещей, природе.

Науки о законах суть науки о природе.

Науки об единичном суть науки о культуре, или о человеческом духе – или гуманитарные. Если угодно, сюда можно добавить ещё противоположение: *науки о лице – науки о вещи*. <...>

Культура – связанное целое, иерархия целей. Но наука и состоит в расчленении своего материала с тем, чтобы понять его строение. Но как расчленяется это целое? Где центры целей и их осуществлений? Мы знаем, что это суть личности, лица. Если природа

расчленяется на вещи, то история – на лица.

Культура – не в вещах как таковых, а в своеобразно преломляющейся по поводу них воле человека, чувствах человека и целях. Совокупность же волевых устремлений и целей их характеризует лицо. <...>

Для наук о культуре всё своеобразно, и, если исследователь не видит своеобразия исторических явлений и тем более лиц, – это значит, что он не умеет овладеть предметом своего исследования. И напротив, ухватить своеобразие явления – это и значит понять его» [Флоренский 2013].

Тезис 3. История – наука о единичном и целостном: о том, как фокусируется целостное в личности и о том, как складывается целостность культуры.

«Хотя и занятая единичным, история не расплывается в беспредельности своих предметов, ибо культура как осуществление царства целей, сама образует единство...

Каждый объект культуры предполагает тысячи других, те – опять других и т.д. Каждая ниточка культуры подразумевает всю культуру, как среду, вне которой она не может быть.

Общности (схожести) природы через закономерность соответствует живое единство культуры через целестремительность. <...>

И тут для нас открывается ответ на поставленный ранее парадокс. Связность культуры как царства целей. Отсюда единство – то, что заменяет закономерность. Культура – целое, целостное. Отсюда понятно, что в ней и должно быть всё единично и при этом было бы целостным» [Флоренский 2013].

Можно заметить, что П. Флоренский уводит нашу мысль на давний сюжет, ярко освещённый ещё Кантом: противопоставление царства природы (где всё предопределено и подчинено научным законам) и царства свободы, в котором действуют те существа, которым может быть вменён моральный закон именно в силу их свободной воли и разума.

Если история – дисциплина естественнонаучная или социологическая, тогда в ней не место моральным оценкам; мы можем изучать причины и следствия, но не имеем оснований никого хвалить или осуждать – ведь люди вынуждены были подчиняться законам истории и выполнять свои фатально определённые роли.

Но если понимать историю так, как предлагает Флоренский – то **всё, что относится к настоящей истории, подлежит сфере этических оценок и является одной из основ нравственного опыта и воспитания людей.**

2.2. «Точная история» и «гибкая история». К 1990-м годам казалось, что на смену причинно-следственному обращению с историей придёт история-диалог, искусство сопрягать противостоящие точки зрения, гибкая логика бахтинских «хронотопов» и т.п.

Но, похоже, постмодернистские игры с культурой, гуманитарной наукой и информационной средой вызвали слишком горячее отвращение к двум незатейливым выводам, стандартно извлекаемым постмодернистской эстетикой из любой противоречивости: «всё так сложно, всё так запутано» и «всё можно представить чем угодно». Тогда анти-тезой, противоядием нарастающему хаосу исторических фантазмов на первый план вышла ценность фактической, буквальной, чётко обоснованной стороны истории.

Значимость точного факта и документированных аргументов легла в основу триумфа «Википедии», где смогли неразрывно переплавиться научные и любительские подходы к истории, энергия любознательных дилетантов и формальные требования академического порядка. Характерно, что этот глобальный механизм представления и

совершенствования корректной базы «фактологической истории» (едва ли не наиболее мощный на сегодняшний день) выработала не отборная элита, а весьма разные люди, но в каждом случае с заинтересованностью и ответственностью «выше среднего» и готовностью подчиняться установленным здравым правилам³.

Википедия – самый масштабный феномен; но разворачивание мерцающих и широких полотен событий с опорой на рационально проверяемые факты – общий тренд просветительской историографии. Как на локальный образец жанра можно указать на недавний изящный замысел – проект Яндекса «1917. Это революция. Прямо сейчас⁴» – с его структурированной картиной документов, писем, дневников, совершающихся из дня в день событий в привязках к конкретным домам и улицам и т.п. Такого рода проекты теперь становятся «порталами» входа в исторические знания для миллионов людей.

Обратим внимание ещё на одну особенность: обобщающий, теоретический взгляд на историческую картину теперь оказывается связан по преимуществу не с проблемой причин и следствий, а с задачами понимания масштаба. Умение простраивать логические цепочки становится второстепенным, а ключевым – способность установить меру значимости тех или иных явлений, их вес, их размерность, их типологические свойства. (И многие «камни, отвергнутые строителями» исторических концепций, нередко начинают утверждать своё место «во главе угла»).

3. На парадах исторических справедливостей.

3.1. Когда прорывает плотины. Музы истории равнодушны к забвению, зато мстят, когда их силой заставляют умолкнуть; на свободу они вырываются валькириями.

Я подозреваю, что советское государство было обречено на гибель не своим практическим устройством к 1980-м годам, а эхом ГУЛАГовской эпохи. Последствиями уничтожения миллионов наиболее активных людей, традициями взаимной подозрительности и озлобления общественных нравов, глубоким маркированием ГУЛАГовскими метками всего пространства страны, языка и общественных практик – и, наконец, главным, заключительным ударом по советскому проекту: крахом плотины фальшивой истории СССР.

Такая плотина и не могла не рухнуть при первых же общественных потрясениях. Её наспех возвели из подручных средств на рубеже шестидесятых в качестве негласного общественного договора «не ворошить прошлое», переходя в эру строительства материального благополучия, уважения к здравому смыслу и признания более-менее гуманных ценностей.

Но отгороженное море ужасов продолжало нависать над «долинами» спокойных размеренных дел, сочилось сквозь «щели плотины», питало сомнения множества людей в моральной оправданности советского режима⁵. Когда же иерархическое управление страной зашло в тупик, и советское общество должно было начать открыто разговаривать, искать решения, договариваться внутри себя – то разговоры по существу насущных забот были вскоре сметены той «правдой, которая хлынула потоками»; миллионы людей эта правда заставила брезгливо отшатнуться от оснований собственного государства (к которому большинство было не так уж и враждебно) и упразднила саму

3. Сбоев в строгом соблюдении википедических правил, конечно, хватает, но чаще всего в предсказуемых сегментах: или в темах, слишком давящих на мозоли «национальных справедливостей», или в оценках новейшей истории – в той мере, в какой она ощущается ещё кровотокающей современностью.

4. См. <https://project1917.ru>

5. Характерно, что почти всё диссидентское движение в позднем СССР было связано не с социальными или политическими требованиями, а с многочисленными попытками разоблачения раннесоветского прошлого одними людьми, их репрессированием со стороны властей – и волной правозащитного движения против в поддержку несправедливо осуждённых.

недосложившуюся советскую политическую нацию, обратив друг против друга составлявшие её народы.

Для расколотого и разобщённого общества этническая идентичность – самая понятная, жажда ощутить себя обиженным – общераспространённая, желание назвать и заклеить виновных – глубоко органично. И со счетов мёртвому сталинизму легче всего было соскальзывать на счета, которые предъявлялись «от нашего народа вашему». Лозунги восстановления «исторических справедливостей», погранных за последние лет пятьсот – шестьсот, легко отбрасывали народы на грань или за грань войны и обрекали новые государства на долгие годы парадно-патриотической разрухи.

3.2. А как же без исторической справедливости? Опыт Ботнического залива. Пример из альтернативной истории. Когда Финляндия объявила о своей независимости, братская Швеция приветствовала такой факт, но с одним уточнением. Надо бы вернуть Аландский архипелаг, который до российского завоевания к Финляндскому княжеству не относился, населён исключительно шведами, да и к Стокгольму расположен куда ближе, чем к Хельсинки. К тому же сами жители архипелага подали петицию шведскому королю с просьбой поскорее вернуть их в подданство.

Но и финны за столетие свыклись с тем, что Аланды – часть их родины; а для финского государства ставить под сомнение едва обретенные границы казалось делом смертельно опасным.

После двух лет конфликтов и обид об «исторических справедливостях» всё-таки решили забыть, государственные амбиции сдержать, а **сделать так, как было бы удобно для людей.**

В результате Аландские острова остались частью Финляндии, но приобрели особый международный статус.

Острова получили автономию почти по всем вопросам внутренней жизни; местные жители не служат в финской армии; существует местное гражданство и только оно даёт право на приобретение недвижимости на островах; финские законы (и даже международные договоры Финляндии) вступают здесь в силу только после утверждения местным парламентом. Даже финский язык не является обязательным ни в административных делах, ни в школьном обучении (хотя при этом все им владеют, в жизни пригождается). В ЕЭС положение Аландской автономии регулируются особыми соглашениями; Аланды, в частности, не входят в налоговый союз ЕЭС и не подчиняются многим обязательным для Финляндии и Швеции регламентам.

Прошедшее столетие показало, что такое положение дел устраивает и шведов, и финнов и особенно аландцев – да и для других оказывается притягательным: характерно, что на Аландские острова (население которых составляет 25 000 человек, а климат вполне петербургский) ежегодно приезжает миллион туристов.

Тяжба за священный суверенитет между олицетворёнными в государствах нациями (выученными на своих «исторических справедливостях») решается лишь фактом применения силы или фактом обидного для обеих сторон компромисса.

Но когда взгляд во времени обращён в будущее, а интересы людей признаются соразмерными интересам государств, тогда получается найти решение, оптимальное для всех. Увы, такое решение – всегда нетривиально.

4. Чему мы учимся, когда изучаем историю?

4.1. Дети пишут учебник истории. Тридцать лет назад новосибирский профессор Юрий Троицкий загорелся желанием привлечь крупных сибирских учёных к разработке новых подходов в преподавании школьных предметов. Во многом это удалось, и

к началу 1990-х годов сложилась уникальная лаборатория «Текст», объединившая ряд выдающихся филологов, историков, математиков и большое число учителей из разных городов [Русаков 2012], [Троицкий 2009], [Тюпа 1997].

Сотрудники лаборатории исходили из того, что **гуманитарная наука на школу должна влиять не бесконечными пересмотрами сюжетно-тематического планирования, а созданием условий, меняющих тип деятельности школьников**. А потому и оформляться не через программы, а через методы учебной работы (которые в свою очередь должны меняться от года к году, чтобы перекликаться с меняющимися возрастными интересами школьников).

Название лаборатории символизировало переоценку логики взаимодействия учителя, учеников и учебного текста на уроке. Если привычная задача для преподавателя понималась как пересаживание заданного «текста» из учебника в голову ребёнка, то теперь «текст» (т.е. комплект подготовленных учебных материалов) занимал место между учителем и учениками, становится предметом, по поводу которого выстраивалась их совместная работа. Учебный материал становился предметом *изучения*, а не *выучивания*.

В собственной технологии исторического образования Ю.Л. Троицкий постарался смоделировать на уроках в подростковых классах жанры работы историка-исследователя и повествователя, его подходы к первоисточникам, проблемы их критики и т.п. [Троицкий 2009], [Троицкий 2012].

Ребята в пятых-шестых классах, работавших по технологии Ю.Л. Троицкого, в каждой учебной теме встречались с тремя позициями, представленными в подготовленных текстах:

- *современника событий* («горячая» позиция включённого в действие соучастника),
- *потомка* (дистанцированная, «холодная» позиция наблюдателя),
- *«иностранца»* (удивляющееся сознание «переводчика» одной культуры на язык другой).

При этом акцент ставился не на совпадении, а на различии позиций хрониста или летописца (с одной стороны); историка, писателя, школьника (с другой); путешественника, торговца или паломника (с третьей). Временами эти позиции дополнялись четвёртой – ролью *переселенника*, сатирика или карикатуриста на исторические темы.

Предварительной задачей учителя было подготовить соответствующие комплекты документальных фрагментов с учётом двух принципов: их *противоречивости* по содержанию и *разнотипности* по жанру (карта может соседствовать со словесным описанием, репродукция – со статистикой, дружеское письмо – с законодательным актом).

Так история из плоскостной и чёрно-белой становилась объёмной и многокрасочной. Безапелляционность уступает место любопытству, сомнению и балансу аргументов.

В седьмом классе три позиции преломлялись в три характерные блока работы:

- *Архив* – хрестоматия стилизаций ребят под средневековые тексты;
- *Библиотека* – истории, написанные детьми о тех или иных сюжетах;
- *Музей* – предметные реконструкции (макеты средневековых храмов, поселений, одежды), «история сквозь пальцы».

А характерный жанр в пятых-шестых классах можно было назвать так: «Мы пишем учебник истории». Ребята размышляли над противоречиями определённой темы, и готовили для будущих читателей (гипотетических или реальных) учебник по ней, где излагали согласованную между собой версию событий, стараясь представить её убедительно, интересно и доходчиво [Троицкий 2009].

В такой работе школьникам становились понятны как обоснованная вариативность (а порой и альтернативность) трактовок исторических событий, так и представления о достоверности / недостоверности, доказательности / абсурдности тех или иных утверждений.

4.2. «Химия» и «алхимия» исторических текстов. За прошедшие четверть века Юрий Львович Троицкий стал автором многих проектов для всех ступеней образования, в разной мере воплощавшихся в практике. Свой подход к перестройке гуманитарного образования Ю.Л. Троицкий и его коллеги постепенно назвали «Школой понимания» [Троицкий 2012]. Некоторые её особенности они формулировали, например, так: «*Навыку* репродуктивной педагогики «Школа понимания» противопоставляет *вкус*. Наличие или отсутствию вкуса, степени его развитости решающее значение принадлежит не только в области эстетического воспитания. Приобщение к любой сфере культурной деятельности означает наращивание ценностной шкалы суждений, углубление интерсубъективной обоснованности субъективного мнения, ... что входит необходимой частью в то, что может быть названо *культурой предметного мышления*» [Троицкий 2012: 68].

Такая «гибкая», отчасти интуитивная сторона «Школы понимания» дополнялась подходами весьма рациональными и аналитическими. В одной из недавних своих работ (связанных скорее с вузовским образованием) Ю.Л. Троицкий предложил такой «атомарный» анализ материи любого «исторического» текста:

- *Факты* (данные, которые нам известны из первоисточников)
- *Аргументы* (то, за счёт чего мы эти данные проверяем и обобщаем)
- *Мифемы* (архетипические образы восприятия истории)
- *Идеологемы* (средства рационального управления историческим сознанием)

[Троицкий 2012].

Установление пропорции этих «атомарных составляющих» позволяет на «химическом» уровне достаточно легко представить, чего мы должны ожидать от того или иного исторического сочинения.

Риску продолжить эту мысль в виде менее ответственной метафоры; попарная связь указанных типов «атомов» даёт и своего рода «молекулярную структуру» для четырёх «химически чистых» отношений к пониманию истории:

- «научная история» – *то, что уже понято* (рациональная история, «история фактов», результаты критического анализа источников) – *данные × аргументы*;
- «нормативная история» – *то, как требуют понимать* (сакральная история, «история монументов») – *мифемы × идеологемы*;
- «теоретическая история» – *в какой логике мы что-то можем понимать* (исторические концепции, «история понятий») – *аргументы × идеологемы*;
- «живая история» – *то, как сама история «понимает нас», за счёт каких средств нас формирует* («история артефактов», символическое пространство истории) – *факты × мифемы*.

4.3. «Болезнь» или «лекарство»? Евгений Валентинович Медриш, учитель истории и директор харьковской гимназии «Очаг», отвечая на вопрос «Что мы изучаем в истории и зачем делаем это?», сказал: «Душевно здорового человека от невротика отличает способность осознавать и принимать в полной мере реалии собственной жизни; он способен принять на себя ответственность за собственную жизнь и судьбу в её реальном времени, месте и событийной канве». По таким же основаниям здоровому обществу соответствует здоровое, полноценное и полноцветное осознание собственной истории. Способность воспринимать происшедшее таким, каково оно есть, опираться на факты, а не на домыслы, мнения и оценки, способность к пониманию реальности и принятию собственной ответственности за это своё понимание делает общество устойчивым и, в конечном счёте, жизнеспособным. Замена реального содержания истории «правильными»,

«нужными», «патриотичными» и прочими «хорошими» историческими схемами и фантазиями невротизируют и психотизируют общество, способствуя развитию в нем болезненных состояний. Так далее пишет об этом Евгений Валентинович: «Чем больше аспектов собственной жизни, включённых в исторический контекст, находится в поле осознания человека, тем более устойчив такой человек. Это можно обозначить как личностно-терапевтический и социально-терапевтический смысл изучения истории... Для того чтобы понимать, реконструировать смыслы и значения истории, мы с необходимостью должны основываться на вопросах, обращаемых к отдельным текстам истории – событиям и источникам. Тот, кто сам не ощутил труд и вкус собственного осмысления, вряд ли будет в состоянии признавать и узнавать право на подобное для другого и вряд ли сможет научить этому. А ведь есть все основания полагать, что история творится именно так, как она познаётся. И в одном случае историю будут творить активные, интеллектуально и духовно трезвые и сознающие свою ответственность субъекты, а в другом...» [Русаков 2005].

Из этих формулировок можно сделать довольно простой, но нетривиальный вывод о том, чему стоило бы учиться на уроках истории. А именно: описанию, осмыслению и исследованию творимой человеком жизни – далеко не только прошлой, но настоящей и будущей.

4.4. Вера в жизнь как условие понимания. Цитатой про понимание не столько истории, сколько себя и других, мне хотелось бы завершить эту статью. Принадлежит цитата Евгению Шулешко, создателю педагогической практики, сфокусированной, прежде всего на задачах взаимопонимания детей и взрослых (характерно, что и главная его книга называется «Понимание грамотности»).

Е.Е. Шулешко подчёркивал в своей работе с воспитателями и учителями, что понимание в принципе не может быть проблемой чисто интеллектуальной. Что мы привыкли говорить о понимании на рассудочном уровне, но если нам на самом деле нужно не промысливать, не рефлексировать, а понимать – то рефлексия скорее способна помешать, нежели помочь; нам-то нужно уметь *срабатывать на понимание* в конкретной ситуации взаимодействия. Вот запись характерных для него слов:

«Интересно не столько то, как понять другого – и какие способности для этого культивировать. Самая-то важная задача – уметь приходить к взаимопониманию с самим собой. Но только общение с другими даёт нам эту возможность.

Для понимания нужна простая штука – вера в жизнь.

Если мы говорим о личностных взаимодействиях людей, то нужно понимать, что они основываются на незатейливой тайне. На надежде, что что-то может разрешиться в этой жизни. Поэтому нам интересно понимать друг друга. Дети спокойно и увлечённо живут, пока у них не отнимают веру во что-то. Как только у них веру отняли – тогда всё кончается. Если остаётся только трезвый пессимизм – то пониманию места не обнаружится.

Потому что сначала надо утвердить веру в жизнь. Если она закрепилась – будет и понимание». [Шулешко 2011: книга 2: 270].

Если вернуть нашу мысль обратно к историческим сюжетам, то напрашивается такая аналогия. **Трезвый, внимательный и неизбежно во многом печальный взгляд на прошлое становится понимающим только тогда, когда освещён надеждой (пусть даже приправленной здоровой самоиронией) в отношениях к будущему.**

Источники и литература:

1. Русаков А. С. Эпоха великих открытий в школе 90-х годов. Лаборатория «ТЕКСТ». Круги деятельного понимания. 08.06.2012. [Электронный ресурс]. // URL:<http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/2/4> (дата обращения: 7.06.2017).
2. Русаков А. С. Тайны знакомых предметов. Первое сентября. №41 (1387), 11.6.2005. Статья третья*: История. Анклавы прошлого в перспективах будущего. 08.06.2012 [Электронный ресурс]. // URL:<http://ps.1september.ru/article.php?ID=200504108> (дата обращения: 7.06.2017).
3. Троицкий Ю. Л. Коммуникативная дидактика: от школы знания к школе понимания. Газета «Петрове сентября» № 19 (суббота), 17.10.2009. 08.06.2012 [Электронный ресурс]. // URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200901908> (дата обращения: 7.06.2017).
4. Троицкий Ю. Л. «Понимание» как образовательная технология. // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 66 – 71.
5. Троицкий Ю. Л., Корчинский А. В. Текст: стратегии чтения. // Новый филологический вестник. 2010. № 4. Том 15. С. 1-9.
6. Тюпа В. Три кита коммуникативной дидактики. Доклад на заседании лаборатории «ТЕКСТ» 1 мая 1997 г. 08.06.2012. [Электронный ресурс]. // URL:<http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c3/21> (дата обращения: 7.06.2017).
7. Флоренский П. А. Об историческом познании. Конспект лекций. В кн.: Флоренский П. А. У водоразделов мысли: (черты конкретной метафизики). Т. 2. М.: Академический проект, 2013. 607 с. [Электронный ресурс]. // URL:<https://coollib.com/b/299500/read> (дата обращения: 7.06.2017).
8. Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. О педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет. Книга первая. Условия успеха. Общая организация жизни детей и взрослых в детском саду и начальной школе, их взаимоотношений вне занятий и на занятиях по разным родам деятельности. СПб.: Образовательные проекты, Участие, Агентство образовательного сотрудничества, 2011. 288 с.
9. Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. О педагогическом решении проблем преемственности в начальном образовании детей от пяти до одиннадцати лет. Книга вторая. Метод обучения. Освоение детьми письма, чтения и счёта в связи с занятиями по разным родам деятельности. СПб.: Образовательные проекты, Участие, Агентство образовательного сотрудничества, 2011. 414 с.
10. Цирульников А. М. Педагогика кочевья. Якутск: Офсет, 2009. 312 с.

УДК 908
ББК 63.3-7

Православные памятники Ульяновского левобережья: Ильинская церковь села Кайбелы

Бурдин Евгений Анатольевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Рыбакова Александра Васильевна,

научный сотрудник ОГБУК «Ленинский мемориал», аспирант историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается история создания, деятельности и ликвидации православной церкви в старинном селе Кайбелы (современный Чердаклинский район Ульяновской области), которое попало в зону затопления Куйбышевской ГЭС в 1956–1957 гг. Впервые вводятся в научный оборот архивные документы, раскрывающие историю храма и прихода в XVIII–XX вв., а также письменные документы и устные свидетельства, содержащие сведения о репрессивной политике советского государства по отношению к Русской православной церкви. Приводятся данные об основных этапах работы Ильинского храма, информация о священно- и церковнослужителях.

Ключевые слова: Ульяновская область, зона затопления, культурное наследие, православный храм, церковь, православные памятники, политика советского государства, репрессии.

Orthodox monuments of the Ulyanovsk left bank region: Ilyinskaya church of the village of Kaibely

Buridin Evgenii Anatolevich,

Doctor of Historical sciences, professor, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Rybakova Aleksandra Vasilevna,

Scientific researcher of "Lenin Memorial", Postgraduate student, Department of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. This article examines the history of the creating, functioning and liquidating of the Orthodox Church in the ancient village of Kaibely (modern Cherdaklinsky district of the Ulyanovsk region), which was in the flood zone of the Kuibyshev hydroelectric

station in 1956-1957. The authors consider the archival documents that reveal the history of the church and the parish in the XVIII-XX centuries, as well as written documents and oral testimonies containing information about the repressive policy of the Soviet state towards the Russian Orthodox Church. The authors provide the data on the main stages of the work of the Ilyinskaya temple, information about the clergy and clergymen.

Keywords: Ulyanovsk region, flood zone, cultural heritage, Orthodox church, church, Orthodox monuments, policy of the Soviet state, repression.

Мы продолжаем публиковать результаты реализованного в 2014–2015 гг. научно-исследовательского и просветительского проекта «Культурное наследие зон затопления Куйбышевской и Саратовской ГЭС на территории Ульяновской области». Необходимо отметить, что эти результаты активно внедряются в образовательный процесс Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, например, при преподавании дисциплин «Объекты культурного и природного наследия в России и за рубежом» и «Объекты культурно-исторического наследия Ульяновской области». Кроме того, промежуточные итоги проекта прошли апробацию как в России, так и за рубежом [Burdin 2016], [Бурдин 2015], [Бурдин 2016].

В рамках данной статьи мы публикуем результаты изучения истории православного храма в одном из наиболее старинных сельских населённых пунктов Ульяновского Заволжья. Поселение Кайбелы основано предположительно в первой половине XVII в. Кайбулой Карамышевым из Исенгилей (современный Лаишевский район Республики Татарстан, левый берег Волги) [Ермолаев 1978: 9]. К середине XVIII в. этнический состав села изменился, и оно стало русским. В 1952 – 1954 гг. жители Кайбел переселились из зоны затопления Куйбышевской ГЭС на возвышенное место, в новый хозяйственный центр – с. Крестово-Городище.

По инициативе прихожан в 1791 г. в Кайбелах была построена деревянная холодная однопрестольная церковь во имя пророка Ильи [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 1: 236]. В описании владений Костромского Богоявленского монастыря 1764 г., в котором приводились данные и за 1744 г., помимо Крестово-Городища и Красного Яра указывалось село Ильинское, Кайбела тож [РГАДА. Ф. 280. Оп. 3. Д. 48: 131]. Первое название села – по храму, свидетельствует о его наличии уже в то время. Исходя из этого видно, что первый храм здесь появился в первой половине XVIII в. По данным 1848 г. священно- и церковнослужители жили в собственных деревянных домах на обывательской земле, особого оклада не имели, поэтому их содержание оценивалось как скудное. Ближайшими церквями являлись две – Христорождественская в Крестово-Городище и Богоявленская в Тургенево. В храме находились копии метрических книг с 1780 г., исповедные росписи с 1828 г., опись церковного имущества 1830 г. и другие документы [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 1: 236 об.].

Должность священника с 1837 г. исполнял Михаил Иванов (пономарский сын, из необучавшихся в училище), до этого с 1807 г. служивший пономарём в Чердаклах, затем с 1817 г. диаконом и с 1824 г. священником в Крестово-Городище (до 1829 г.) [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 1: 237 об.]. Он отличился в селе Средняя Майна, где в 1835–1836 гг. обратил из раскола в православие 43 человека, за что получил архипастырское удовольствие. Но немало у него было и проступков. В 1828 г. за пьянство и неблагопристойное поведение его на год понизили в должности, а в 1838 и 1839 гг. оштрафовали соответственно на 10 и 20 рублей за неисправную подачу метрических книг и растрату церковных денег. В 1835 г. священника

обязали не отлучаться от должности без ведома благочинного, а в 1839 – не требовать плату за требоисправления. В этом же году он за тайное крещение и погребение незаконнорожденного младенца крестьянки села Томышева для очищения совести был направлен на три месяца в Алатырский монастырь в священнослужение, а в свободное время работал. В 1841 г. Михаил [в который раз!] дал письменное обещание духовной консистории в том, что впредь будет «трезво и честно стараться оправдать своё поведение» [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 1: 238].

С 1845 г. пономарём являлся Феодор Яковлев. Дьячком с 1846 г. здесь служил Михаил Яковлев, родной брат пономаря [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 1: 237 об.]. В 1842 г. во время пребывания в с. Ерыкла Сенгилеевского уезда (современная Старая Ерыкла Теренгульского района) его вместе с причтом приговорили к штрафу за ложное показание по духовным росписям местных крестьян, бывших на исповеди, но потом простили. С пономаря, как и со священника, взяли подписку, согласно которой за пьянство его временно отрешили от должности и для обучения чтению, пению и уставу направили в Симбирский Покровский монастырь [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 1: 239].

В 1879 г. в Кайбелах случилось громкое событие, всколыхнувшее всю округу, документы по которому отложились в отдельном архивном деле. В ночь с 4 на 5 мая (здесь и далее все даты по старому стилю) в селе сгорела Ильинская церковь [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 1]. И сразу же началась эпопея по возрождению храма, закончившаяся (судя по документам) в феврале 1880 г., то есть через 10 месяцев.

Первое прошение кайбельского общества от имени его уполномоченных Ефима Долганова и Александра Симанова архиепископу Самарскому и Ставропольскому Серафиму датировано 22 мая. Они ходатайствовали о разрешении возвести новый храм, ссылаясь на приговор жителей села Кремёнки Симбирской губернии (правый берег, в 1980 г. оно вошло в состав г. Новоульяновск) о безвозмездном пожертвовании кайбельцам своей церкви в честь святой Параскевы: «...в обществе все истинные ревнители о храме Божиим, и душевно прискорбно нам жить без этой святыни в нашем селе, приобретённой усердием нашими праотцами...» [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 1-1 об.].

Приговор 73 кайбельских домохозяев также от 22 мая заверил сельский староста Симеон Матвеев Данилов [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 2-3 об.]. Приговор 234 крестьян-собственников Кремёнок во главе со старостой Порфирием Полуэктовым от 14 мая заверил волостной старшина Семёнов [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 4-7 об.]. Вместе с храмом они хотели передать иконы и хоругви. Из текста видно: в Кремёнках была ещё одна церковь – Троицкая, причём здешние крестьяне взяли на себя обязательство вскоре построить каменную часовню и кладовую для культовых вещей. Передаваемый храм являлся временным, возведённым на время сооружения нового. Его перевезли в Кайбелы уже в июне, и планировали поставить на место сгоревшего [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 8]. Но здесь возникла проблема – ввиду того, что культовое здание являлось временным, на него не было проекта. Дело поменялось, когда его решили превратить в стационарный храм в Кайбелах. Тем не менее, в сентябре кайбельское сельское общество попросило архиепископа освятить церковь [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 10]. Как и следовало ожидать, 8 октября Самарская духовная консистория отказалась это сделать, поскольку епархиальное начальство не дало разрешения на постройку храма в селе [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 13-13 об.]. Несмотря на то, что вся необходимая для богослужения утварь имелась, здание собрано, дело затянулось.

27 января 1880 г. благочинный четвёртого округа священник Александр Вознесенский в рапорте на имя архиепископа Серафима писал, что временная церковь прочна, вместительна и снабжена всем должным [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 15]. К этому документу прилагалась обширная опись. В ней указывалось, что деревянное здание храма снаружи обшито и покрыто новым тёсом, а трапезная оклеена холстом и окрашена масляной краской. Также в иконостасе и в других местах насчитывалось более 30 икон живописной работы (в том числе Пресвятой Троицы, Чудотворца Николая, Христа Спасителя и т.д.), имелись все богослужебные книги [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 16-16 об.]. Всё это помогло приобрести церковный попечитель Антип Никитин [Никитович] Китахин и крестьянин Захар Дмитриев [ич] Абрамов, которые как доверенные лица кайбельского общества добивались открытия храма, причём, судя по документам, их прошение дошло до царя Александра II [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 17]. В итоге 8 февраля Самарская духовная консистория всё-таки разрешила освятить церковь.

Знаменательное событие произошло 21 февраля. Кроме благочинного в нём участвовали священники с. Крестово-Городище Василий Петров, с. Красный Яр Косьма Тихов и с. Коровино Григорий Крестинский [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858: 18]. В освящённом храме не было колокольни, поэтому колокола висели на перекладине между двух столбов. Заготовили материал для ограды, а дом для священника планировали достроить в марте. Следует добавить, что в документах дела ясно чувствуется стремление жителей Кайбел к независимости, в том числе и от Крестово-Городища, хотя тамошние крестьяне и помогали кайбельцам.

Новую церковь во имя пророка Ильи возвели в селе через 14 лет, в 1894 г. – деревянную на каменном фундаменте с такой же колокольней и покрытой железом крышей [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 14]. В отличие от 1848 г., в 1910 г. материальное положение причта несколько улучшилось – священник и псаломщик получали от казны 400 рублей, также за год было собрано 207 рублей кружечных доходов. Сельское общество нерегулярно платило им 250 рублей (все суммы указаны за год). Церкви принадлежало 37 десятин (40,4 га) земли, в том числе 24 пахотной и 13 сенокосной [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 14 об.]. Это несколько выше средней цифры по России – 33 десятины. Деревянные дома для священно- и церковнослужителей построили прихожане в 1900 г. Кроме того, храму принадлежала церковно-приходская школа, открытая в «собственном» доме в 1892 г. (в 1910 обучалось 30 мальчиков и 25 девочек) [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 14 об., 15 об.]. Сельское общество ежегодно тратило на неё 44 рубля.

После пожара 1879 г. сгорели многие документы. Копии метрических книг сохранились лишь с 1860 г. (за исключением 1879), исповедные росписи – с 1880 г., а опись церковного имущества заведена только с 1894 г. [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 15]. Уже тогда в храмовой библиотеке находилось 100 томов книг, предназначенных для чтения [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 15 об.].

С 1908 г. должность церковного старосты исполнял крестьянин Егор Ефимов [ич] Прохоров. Священником являлся Александр Владимиров [ич] Рождественский (с сентября 1901 г.) [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 16 об., 17 об.]. До этого с 1898 г. он служил в нескольких сёлах, в том числе в 1899–1901 гг. в Троицком храме Белого Яра. Также с 1899 г. состоял заведующим и законоучителем церковной школы, в 1904–1905 гг. – катехизатором четвёртого благочинного округа, с 1905 г. – помощником благочинного данного округа, а с 1908 г. – в должности окружного следователя [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 17 об.]. В 1907 г. А. В. Рождественского наградили набедренником. Рвение он проявлял и в

последующем: за 1910 г. священник произнёс 18 собственных поучений, провёл 27 печатных и 22 устных собеседования [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 17]. Псаломщиком тогда служил Матвей Павлов[ич] Исаков (с 1902 г.) [ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192: 18 об.]. До этого с 1899 г. он состоял учителем в пригороде Тиинске, с 1901 г. – в деревне Андреевке (приход села Тургенево), а с 1902 г. – в кайбельской церковной школе.

Сведения об Ильинском храме в советское время весьма немногочисленны, и все они говорят о гонениях и репрессиях. Среди протоколов общих собраний граждан Кайбельского сельсовета за 1930–1931 гг. удалось найти обязательство местного священника – результат нешуточного давления: «Я, *Благоразумов А. В. (Антонин Владимирович – Е. А. Б., А. В. Р.)*, осознал, что религия мешает строительству социализма и тормозит культурную революцию. Снимаю с себя сан священника и отказываюсь от своих прежних убеждений, считаю их ошибочными. Желаю заниматься общественно полезным трудом. Бывший священник с. Кайбел, *Благоразумов А. В.*» [ГАУО. Ф. Р-3172. Оп. 1. Д. 1: 83а]. И ещё один документ, говоря современным языком, докладная записка, от него же: «*Настоящим довожу до вашего сведения, что... я оставил навсегда должность священника. Состоя всегда на платформе советской власти и сочувствуя перестройке жизни на социалистический лад, я не хочу быть невольным тормозом, а желаю заняться общепризнанным полезным трудом. Прошу пленум допустить меня на работу хотя бы отчётным работником в пределах Кайбельского сельсовета или дать мне отзыв о моей жизни в Кайбелах, что я никогда и ничем не вредил строительству новой жизни*» (1931 г.–Е.А.Б.,А.В.Р.) [ГАУО. Ф. Р-3172. Оп. 1. Д. 1: 84]. Безусловно, эти документы отражали колоссальное давление советской власти на местную православную общину.

25 сентября 1937 г. Чердаклинским райотделом НКВД было начато и 22 октября закончено дело № П-1596 «О контрреволюционной организации эсеров в Чердаклинском районе Ульяновского округа» [Скала 2007: 582-583]. По нему осудили 27 человек, в том числе священника Ильинской церкви Николая Никандровича Сальникова (также в Кайбелах кроме него арестовали несколько десятков человек). Из документов дела следует, что он служил священником в селе с 1934 г., был арестован 5 августа 1937 и приговорён 22 октября этого же года к расстрелу. Приговор приведён в исполнение 15 декабря в Ульяновске. Реабилитирован Ульяновской областной прокуратурой в 1989 г.

В связи с началом строительства Куйбышевского гидроузла и предстоящим созданием водохранилища к 1955 г. жители Кайбелы, как и соседнего Крестово-Городище, должны были переселиться из зоны затопления, а все здания и строения либо переносились, либо уничтожались. На заседании Чердаклинского районного исполкома 27 июля 1953 г. власти приняли решение о передаче деревянных церквей вышеуказанных селений на сооружение клубного здания на новой площадке села Крестово-Городище [ГАУО. Ф. Р-3038. Оп. 2. Д. 811: 319]. Однако по неизвестной причине почти через год власти изменили это решение. Так, протокол №16 от 8 июня 1954 г. содержал пункт «О передаче Кайбельской церкви Андреевскому сельсовету», в котором говорилось: «*В связи с переселением населения села Тургенева в Андреевку, подлежит переносу в Андреевку и Тургеневский сельский клуб, который не обеспечивает население укрупнённого села Андреевка, требуется дополнительное здание для пристройки фойе, библиотеки, а также нужен стройматериал.*

Исполком решает: 1. Передать для дополнительной пристройки фойе, библиотеки к Тургеневскому сносимому клубу в село Андреевка здание бывшей Кайбельской церкви.

2. Обязать Андреевский сельсовет и рекомендовать правлению колхоза обеспечить перенос и строительство Тургеневского клуба в селе Андреевка, используя здание бывшей Кайбельской церкви, по назначению» [ГАУО. Ф. Р-3038. Оп. 2. Д. 811: 328-329].

Интересные и важные сведения о храме и многом другом удалось узнать от уроженки Кайбел Клавдии Петровны Чечнёвой (1933 г.р.): «Церковь стояла на круче, на возвышенности, деревянная на каменном фундаменте. В 1955 г. её разобрали (плотник и три помощника, не местные), из стройматериалов построили клуб в Крестово-Городище (*располагался рядом с современным кирпичным клубом – Е.А.Б.,А.В.Р.*). Некоторые шутили – «пойдёте в клуб, бесы там вас поугаюют». Тётя Нюра Архипова, сестра мамы Анны Константиновны Мухортовой, утверждала, что видела в клубе свет (сцену-то сделали из алтаря)» [Чечнёва 2014: 1].

Выводы. Итак, в результате исследования по проекту «Культурное наследие зон затопления Куйбышевской и Саратовской ГЭС на территории Ульяновской области» удалось выяснить, что Ильинская церковь в селе Кайбелы была возведена предположительно в первой половине XVIII в. В 1791 г. построили новый храм, который сгорел в 1879 г. В результате больших усилий прихожан в 1880 г. была сооружена новая церковь. Но она простояла недолго, и в 1894 г. по неизвестной причине в Кайбелах вместо существовавшего с 1880 г. культового здания построили другое, также деревянное. Ильинский храм являлся архитектурной доминантой села и духовным центром для местной православной общины. Несмотря на репрессии 1930-х гг., богослужения в церкви велись как минимум до 1937 г. Однако в связи с тем, что с. Кайбелы попали в зону затопления Куйбышевской ГЭС, культовое здание в 1955 г. разобрали, а полученные строительные материалы были использованы для сооружения клуба в новом селе Крестово-Городище.

Источники и литература:

1. Burdin E. The Great Volga: the impact on economy, culture and ecology of Ulyanovsk region. // Evolution and Sustainable Development of Great River Civilization: 2016 Great River Forum. Wuhan: Changjiang press, 2016. 225 p. P. 64–67.
2. Бурдин Е.А. Итоги первого этапа реализации проекта «Культурное наследие зон затопления Куйбышевской и Саратовской ГЭС на территории Ульяновской области». // Государство, общество, церковь в истории России XX – XXI веков: материалы XIV международной научной конференции. В 2 ч. Ч. 2. Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2015. С. 33–38.
3. Бурдин Е.А., Рыбакова А.В. Исторический обзор церковной летописи села Тургенево. // Всеобщая история. 2015. № 2. С. 3–10.
4. Бурдин Е.А. Багрянов и другие: борьба прихожан за сохранение Богоявленского храма (1929–1937). // Государство, общество, церковь в истории России XX – XXI веков: материалы XV международной научной конференции. В 2 ч. Ч. 1. Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2016. С. 50–55.
5. Ермолаев И.П. Писцовая книга Ивана Болтина как источник. // Писцовые книги Казанского уезда 1602–1603 годов. Казань, 1978. 240 с.
6. Центральный государственный архив Самарской области (ЦГАСО). Ф. 32. Оп. 16. Д. 1.
7. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф. 280. Оп. 3. Д. 48.
8. ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 7. Д. 2858.
9. ЦГАСО. Ф. 32. Оп. 16. Д. 192.
10. ГАУО. Ф. Р-3172. Оп. 1. Д. 1.
11. Скала А. Церковь в узах: история Симбирской – Ульяновской епархии в советский период (1917 – 1991 годы). Ульяновск: ОАО «ИПК «Ульяновский Дом печати», 2007. 968 с.
12. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. Р-3038. Оп. 2. Д. 811.
13. Чечнёва К.П. Воспоминания. / записал Е.А. Бурдин 28.05.2014 г. в с. Крестово-Городище (Чердаклинский р-н Ульянов. обл.). 1 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 82
ББК 84(2Рос=Рус)6

Постреволюционная повседневность и Царство Небесное в рассказах Е.И. Замятина 1918 – 1922 годов

Макаров Денис Владимирович,

доктор культурологии, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются три рассказа Евгения Замятина («Дракон», «Пещера» и «Тулумбас»), написанные с 1918 по 1922 годы. Автор представляет эти произведения как особый цикл рассказов о повседневной жизни революционного Петрограда и бытии человека в трагедийных обстоятельствах современности.

Ключевые слова: творчество Е.И. Замятина, утопия, Царство Небесное, скоморошество, повседневность.

Post-revolutionary everyday life and the realm of heaven in the short stories by E.I. Zamyatin (1918 – 1922)

Makarov Denis Vladimirovich,

Doctor of Culturology, Professor, Department of Philosophy and Cultural studies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation: The article examines three stories written by Evgenii Zamyatin since 1918 to 1922 («Dragon», «Cave» and «Tulumbas»). They compile a small cycle of short stories about everyday life in revolutionary Petrograd and the human being in the tragic circumstances of modernity.

Keywords: creativity of E.I. Zamyatin, utopia, realm of heaven, clowning, everyday life.

Для анализа выбраны три рассказа «Дракон», «Пещера» и «Тулумбас». Их объединяет то, что они написаны Е. Замятиным с 1918 по 1922 годы, посвящены изображению картин постреволюционной повседневности и составляют своего рода небольшой цикл о бытии человека в трагедийных обстоятельствах современности. Появление этих рассказов определило место Замятина в литературном процессе и создало ему репутацию писателя доставляющего удовлетворение «самым ярким врагам Октября» [Воронский 1922: 61]. В этих рассказах Замятин взглянул в сегодняшний день с христианской позиции. М. Чудакова отметила, что Замятин увидел в сегодняшнем дне «главное – остановленность, признаки

начинающейся стагнации» [Замятин 1990: 510]. Но это ещё очень мягко сказано. Не просто остановленность показал писатель, но движение назад – в «пещеру» Каменного века: «Между скал, где века назад был Петербург, ночами бродил серокоботый мамонт. И завернутые в шкуры, в пальто, в одеяла, в лохмотья – пещерные люди отступали из пещеры в пещеру. На Покров Мартин Мартиныч и Маша заколотили кабинет; на Казанскую выбрались из столовой и забились в спальне» [Замятин 1990: 167].

Специфика художественного осмысления повседневной реальности Замятиным в данных рассказах, во многом, определяется своеобразной (вывернутой наизнанку) иронией. Ирония Замятина имеет своим истоком народную смеховую скоморошью культуру и является продолжением гоголевского «смеха сквозь слезы», только наоборот: «слезы сквозь смех». При этом мысль Замятина футуристична, направлена в будущее: не ищет причин и объяснений катастрофы, а пытается определить, сколько ещё будет продолжаться это безумие и каким может быть исход? Ответ, для современного уха, звучит страшно: «без пересадки – в Царствие Небесное. Штычком» [Замятин 1990: 156]. Ирония? Несомненно, но за ней – правда, в её христианском понимании. Но чтобы понять это, надо обратиться к содержанию понятия «Царствие Небесное» и хотя бы кратко проследить исторические изменения отношения к этому понятию в русской духовной культуре. Это необходимо, потому что из постреволюционной повседневности для героев Замятина остаётся только один выход – в Небесное Царство.

Что же такое – Царство Небесное? На Руси это понятие всегда имело христианское содержание. Православие понимает смысл жизни человека как «спасение», которое есть единение с Богом – достижение Царства Небесного. Новый Завет утверждает, что Царство Небесное наступает там, где находится Христос: «С того времени Иисус начал проповедовать и говорить: покаяйтесь, ибо приблизилось Царство Небесное» (Мф. 4, 17); «Если же Я Духом Божиим изгоняю бесов, то конечно достигло до вас Царствие Божие» (Мф. 12, 28). Нагорная проповедь, заповеди блаженства и притчи Христовы пронизаны идеей Царства: «Блаженны изгнанные за правду, ибо их есть Царство Небесное» (Мф. 5, 10); «Ещё подобно Царство Небесное сокровищу, скрытому на поле, которое, найдя, человек утаил, и от радости о нём идёт и продаёт всё, что имеет, и покупает поле то» (Мф. 13, 44). Таким образом, Царство Небесное – это конечная цель устремлений христианина.

Лучшее философско-богословское определение Царства Небесного, пожалуй, дал русский философ XX века Иван Ильин. Для него Царство Божие – «реальное совершенство <...>, понятие в становлении, нас всех охватывающее и всех преображающее» [Ильин 1996: 425].

В определении Ильина объясняется христианское понимание Царства Божьего как подлинной реальности: «над материальным миром, а одновременно и внутри его, существует целостный духовный мир, как бы живая божественная ткань, к которой человек должен прилепиться душой и телом. Эта ткань могущественнее, чем всё материальное, могущественнее законов природы и человеческого тела. В этой ткани ничто истинное не утрачивается, в неё влетается, в ней возвышается всякое доброе желание, всякая слеза раскаяния, всякий акт любви, пусть он даже чисто природного свойства. Вот эту ткань особого измерения мы бы хотели обозначить, как Царство Божие... Оно есть, в значительной мере, живая основа русского православного воззрения, настоящая народная вера, которая постоянно пробивается во всех областях русской культуры, проявляется при малейшей возможности то безмолвно, то в твёрдой уверенности, то в поэтических строчках, то в героическом подвиге, то в эпитафии на могильной плите...» [Ильин 1996: 465].

По Ильину, Царство Небесное – некий «параллельный мир», неоощуаемый обычными органами чувств, но реально существующий, некая тонкая материя, особая стихия бытия, «глас хлада тонка» (3 Цар. 19, 12), золотой поток вечности, прикосновение к которому исцеляет душу, умиротворяет, начинает преобразовать человека из земного (плотского, самолюбивого, смертного) в небесного (духовного, жертвенного, вечного). Причём это не просто синоним загробного мира, а реальность, приобщиться к которой человек может ещё на земле – духовно.

Пути к Царству Небесному в разные исторические периоды на Руси были различны. Например, князь Владимир-Святой устремляется к нему верой, принятием крещения, милосердием. Исполнением заповедей и мученичеством достигают Царства святые Борис и Глеб. Подвигами: постом и молитвой открывают врата Царствия преподобные Антоний и Феодосий Печерские, Сергей Радонежский и другие русские святые-монахи. Юродивые приобретают Небесное ценой отречения от всего земного, даже своего разума и доброго имени.

Если же человек не достигает Царствия в полноте, то, хотя бы, встаёт на путь к нему, на путь покаяния, как, например, князь Игорь в «Слове о Полку Игореве», особенно в рассказе о походе Ипатьевской летописи.

В XIV-XV веках русская духовная культура достигла своей высшей точки – гармоничного воплощения святости (Царства Небесного) в земном человеческом бытии. Преподобный Сергей Радонежский явил этот образ в себе самом, а иконопись Андрея Рублёва (также Дионисия, Феофана Грека) отразила его. Не только иконопись, но и архитектура достигла расцвета – были созданы непревзойдённые шедевры храмового зодчества. Это начало реальной воплощённости христианского идеала Преображения, которого Русь достигла в XIV-XVI веках. Для сторонников идеологии «Москва – Третий Рим» это явилось подтверждением истины того, что Москва действительно стала православным государством. И в середине XVI века русское общество (в лице Царя и Церкви), по достоинству оценив эти духовные достижения, решило зафиксировать их формы на все времена, буквально построить Царство Божие на земле. Но в результате, «в религиозной жизни Руси устанавливается надолго тот тип уставного благочестия, «обрядового исповедничества», который поражал всех иностранцев и казался тяжким даже православным грекам, при всем их восхищении» [Федотов 1990: 197].

Причина духовного упадка была в том, что верхушка общества в XVI веке отказалась от духовного опыта нестяжателей – заволжских старцев, многие из которых были учениками преподобного Сергия и продолжателями традиций исихазма. Данное направление монашества (соль христианства) было подавлено и надолго отстранено от влияния на Церковь и жизнь государства, что стало духовной трагедией Древней Руси.

Когда в XVIII веке формируется светское искусство, и его непосредственная связь с христианством рвётся, идея Небесного Царства исчезает из литературы. И появляется стремление изукрасить землю, превратить землю в Рай уже в этой жизни (даже в архитектуре XVII века эта идея выражалась достаточно ярко). По замыслу Петра I Петербург должен был стать Парадизом – Раем, но уже не Небесным, а земным.

О поисках Царства Небесного на земле говорит и появление в XVIII веке в русской литературе жанра утопии, который в Европе возник ещё в эпоху Возрождения. В Средние века на Руси представление о Рае – Золотом веке – было классическим, то есть христианским: Рай потерян Адамом. Золотой век представлялся людям, находившимся в далёком прошлом. И его возвращение понималось христианами только

в эсхатологическом плане – после Второго Пришествия. Но в Средние века он не мыслился людьми в настоящем или в будущем (в пределах исторической жизни человечества). В утопии же некая модель Золотого века (идеально устроенного человеческого общества) уже представляется существующей в настоящем или в историческом (достижимом) будущем. Соответственно, жанр антиутопии направлен против этой идеи и утверждает обратное: невозможность построения Рая на земле.

К середине XIX-го века утопическая идея соединяется в общественной мысли и художественной литературе с идеей социального преобразования общества. Это является общепризнанной истиной.

Из представления о революции как о социальной буре, способной очистить человечество, проистекает символистская концепция революции рубежа XIX-XX веков: старый мир прогнил, революция есть движение стихийных сил, которые обновят мир.

Осуществившаяся революция вначале многими деятелями искусства была воспринята восторженно, в ней поэты и писатели увидели возможность осуществления утопических устремлений. Поэтому в первые месяцы после февраля 1917 года газеты и журналы пестрели утопическими произведениями. Но уже в начале 1920-х годов наступило разочарование. Е. Замятин (роман «Мы» и рассказы о революционном Петрограде), И. Шмелев («Убийство», «Солнце мёртвых»), М. Булгаков («Роковые яйца», «Собачье сердце») и многие другие создают произведения, проникнутые уже не утопическими, а, наоборот, антиутопическими мотивами.

Ожидаемое символистами и всем обществом преобразование мира не наступило после революции, мир в очередной раз не стал Раем. Скорее, наоборот, как показал Е. Замятин, мир стал подобием ада – «разбушевавшимся каменным океаном», готовым «хлынуть внутрь» «шестиэтажных каменных кораблей» [Замятин 1990: 157] и погубить всех пассажиров.

Парадиз-Петербург «горел и бредил» и стал «люто замороженным» городом, «бредовым, туманным миром», порождающим чудовищ – драконо-людей. И этот новый тип человека – драконо-человек – стал ни кем иным, как «проводником в Царствие Небесное» [Замятин 1990: 157]. Именно такую авторскую характеристику (конечно, ироничную!) он получает в рассказе Е. Замятина «Дракон». И свою миссию в мире сам человек-дракон понимает именно так: «На трамвайной площадке временно существовал дракон с винтовкой, нёсся в неизвестное. Картуз налезал на нос и, конечно, проглотил бы голову дракона, если б не уши: на оттопыренных ушах картуз засел. Шинель болталась до полу; рукава свисали; носки сапог загибались кверху – пустые. И дыра в тумане: рот.

Это было уже в соскочившем, несущемся мире, и здесь изрыгаемый драконом лютый туман был видим и слышим:

–...Веду его: морда интеллигентная – просто глядеть противно. И ещё разговаривает, стервь, а? Разговаривает!

– Ну и что же – довёл?

– Довёл: без пересадки – в Царствие Небесное. Штычком» [Замятин 1990: 156].

Несомненно, нельзя не учитывать специфической замятинской иронии при характеристике Дракона «проводником в Царствие...», но, как было отмечено в начале статьи, за этим скоморошью сарказмом – жизненная правда. Дополнительный оттенок смысла сообщает повседневный контекст употребления «человеком-драконом» понятия Царствие Небесное, которое, по идее, не является повседневным, а, наоборот,

исключительным явлением. Но употребление его в таком контексте сгущает драматизм повествования, показывает, что повседневным становится то, что не является таковым по природе, в частности, смерть.

Таким образом, упоминание Царствия Небесного в рассказе Е. Замятина «Дракон» не случайно. Можно сказать, что оно является пророчеством писателя. Ведь количество Новомучеников в XX веке превысило число всех русских святых предыдущих времён. Именно по этому пути прошли все новые русские мученики: от высокопоставленных митрополитов Киевского Владимира и Петроградского Вениамина и самого Императора до простых и порою безвестных монахов и мирян.

В небольшом цикле рассказов о послеоктябрьском Петрограде, используя своеобразную иронию («слезы сквозь смех»), Замятин показал, во-первых, что после революционный «бредовый мир» не является «человеческим миром». И, во-вторых, что в XX веке для русского человека, обманувшегося утопической мечтой – революцией, остался один путь – в Царствие Небесное, осуществляемый или как мученичество, или как исповедничество, или как юродство. И этот путь становится уже не исключительным героическим подвижничеством, а повседневной действительностью, ежедневным крестным путём.

Практически та же мысль утверждается Замятиным и в написанном в эти же годы рассказе «Тулумбас», имеющем подзаголовок: «послание смиренного Замутия, епископа Обезьянского». Адресовано это послание было членам шуточного общества – «Обезьяньей великой и вольной палаты», созданной в первые годы революции А. Ремизовым. Тулумбас – название турецкого барабана, с которым часто выступали скоморохи. А скоморохи и шуты, как известно, даже во времена самой страшной реакции на свободомыслие, одни имели право говорить правду – в форме шутки. Именно таково послание епископа Замутия, в котором автор повествует о жизни земли Алатырской, превратившейся в некое подобие монастыря. Без труда за монастырскими порядками Алатыря угадываются реалии смутного, скудного и голодного времени революции: «Нет уже велелепия, и кимвалов, и тщеты мирской, но во всём скудота изящная и убожество, какое инокам надлежит. Памятуя, что украшение телесное есть веселие князю тьмы, жители здесь ходят во вретницах, рубищах, власяницах. И не умащают себя благовонными маслами, подобно язычникам, и не украшают золотом и камением драгоценным, но напротив того, презирая плоть, бегают даже водного омовения, ибо чистота душевная – вяще телесной и нежность плоти от бани – пагуба есть. Мудростью трапезных старцев жители-иноки блюдут здесь непрестанный и строгий пост: не только мяса не приемлют, но и рыбы, елей же – однажды в год. Вина же и ликёра, разжигающих блудную похоть, рождающих смех и веселие, и скакание бесовское, – не ведают вовсе...». Это описание, как нельзя лучше дополняет характеристику быта героев других пертградских рассказов, особенно Мартина Мартиныча и Маши из «Пещеры».

И о самом главном – о пути в Царство Небесное – говорит скоморох Замутий: «И более того скажу вам, возлюбленные братья: умиленные слезы я пролил здесь, ибо нет под солнцем земли столь ревнующей о спасении душ и о погублении здешней, тленной жизни – ради грядущей, нетленной. Чаемое явилось во плоти: вся земля Алатырская объявлена единой ставропигиальной обителью, и все жители от мала до велика приняли постриг, а иные и большую печать, и жизнь их – подлинным стала житием» [Замятин 1990: 165].

Таким образом, постреволюционная повседневность представлена в трёх

проанализированных рассказах Замятина как «путь в Царствие Небесное». Е. Замятин, несомненно, осознал, что в наступившие времена говорить правду без сопровождающего звука «тулумбаса» не только затруднительно, но и просто опасно. Читателю же необходимо научиться воспринимать истину сквозь авторскую скоморошью маску, сквозь двойное, а иногда и тройное дно иронии, а также научиться распознавать исключительное в повседневном.

Источники и литература:

1. Воронский А. Литературные силуэты. III. Евгений Замятин. // Красная новь. 1922. № 6 (10). С. 318–322.
2. Замятин Е. И. Избранные произведения / Е.И. Замятин. М.: Сов. Россия, 1990. 544 с.
3. Ильин И. А. Сущность и своеобразие русской культуры: три размышления. / Ильин И.А. Собрание сочинений в 10 т. Т. 6, кн. 2. М.: Русская книга, 1996. 672 с.
4. Федотов Г. П. Святые Древней Руси. /Предисл. Д. С. Лихачева и А. В. Меня. Комментар. С. С. Бычкова.- М.: Моск. рабочий, 1990. 269 с.

УДК 82.3
ББК 83

Мотив травмы в романе С. Фолкса (S. Faulks) «Пение птиц» («Birdsong»)

Мельникова Дария Валерьевна,

учитель английского языка, Старостуденецкая средняя общеобразовательная школа, село Новый Студенец, Буинский район, республика Татарстан, Россия

Скворцова Светлана Валерьевна,

старший преподаватель кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Приводятся результаты исследования мотива травмы в произведении Себастьяна Фолкса (S. Faulks) «Birdsong» («Пение птиц»). Оригинальность и научная значимость данного филологического исследования обусловлена тем, что анализ произведения английского автора осуществлен на основе языкового оригинала с целью максимально полного учета всего художественного своеобразия произведения.

Отталкиваясь от концептуализации травмы в современной научной и литературоведческой литературе, определено понятие травмы, трактуемое в статье как последствие сильнейшего эмоционального шока, нарушающего осознание человеком времени, себя и мира.

Установлено, что автор использует травму и ее последствия как ключевой элемент в характеристике персонажей и как особое художественное средство актуализации личностных свойств героев.

Произведена систематизация травм основных персонажей с учетом влияния травматических состояний на их личность и жизнь. Результаты систематизации представлены в виде сводной таблицы.

Ключевые слова: С. Фолкс, травма, мотив травмы в художественной литературе, зарубежная литература XX столетия, первая мировая война, литературоведение, культурная травма, социальная травма, травма как изменения в сознании и мировоззрении личности.

The motif of trauma in the novel by S. Faulks «Birdsong»

Melnikova Daria Valerevna,

Teacher of English, Starostudenetskaia secondary school, village of Novyi Studenets, Buinsk region, Tatarstan, Russia

Skvortcova Svetlana Valerevna,

Senior lecturer, Department of the English Language, Ulyanovsk State Pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article regards the motif of trauma in the work of Sebastian Faulks «Birdsong». The originality and the scientific importance of this philological study is great as the analysis was based on the language of the original work to make a full analysis of all the artistic originality of the work. Beginning with the conceptualization of trauma in contemporary scientific and literary literature, the authors defined the concept of injuries, which are treated in the article as a consequence of tremendous emotional shock that violates a person's awareness of time, self and the world.

It is established that Faulks uses the injury and its consequences as a key element in the characterization of characters and as particular artistic means of actualization of personal characteristics of the characters.

Faulks systematizes the traumas of the main characters considering the influence of traumatic states in their personality and life. The results of the systematization is presented in tabulated form.

Keywords: S. Faulks, trauma, the motif of trauma in literature, foreign literature of the XXth century, the first world war, literary studies, cultural trauma, social trauma.

Наша работа представляет собой изучение мотива травмы в художественной литературе о первой мировой войне второй половины XX столетия (на примере романа Себастьяна Фолкса (S. Faulks) «Birdsong» («Пение птиц»)).

Первая мировая война является одним из ключевых событий мировой истории. Она определила характер всех последующих изменений в мире. За четыре года произошла подлинная революция в экономике, коммуникациях, мировоззрении людей, на арену общественной жизни были выведены огромные массы народа, фактически не участвовавшие прежде в Большой истории. Война придала невиданный импульс технической революции и при этом открыла невиданные глубины гуманитарного падения, на которые оказался способен человек вопреки всем достижениям цивилизации. Первая мировая разрушила оптимистическую культуру Европы, смяв все достижения столетия после наполеоновского мира и сделав насилие легитимным орудием разрешения международных споров и инструментом социальных перемен. Она оставила после себя невиданное озлобление народов, выплеснувшееся в отчуждение 20-30-х годов и кровавую драму Второй мировой войны. В ходе Первой мировой войны в странах-участницах боевых действий усилилось антивоенное движение трудящихся, которое к концу войны переросло в революционное. Дальнейшее ухудшение положения трудящихся масс привело к революционному взрыву – сначала в России в феврале и октябре 1917, а затем в Германии и Венгрии в 1918-1919 гг. [Алексеев 2011: 2].

Первая мировая война не была для литературы локальным событием, она воспринималась в контексте всей европейской духовной жизни конца XIX – начала XX в. (кризис «морали успеха», начало заката идеологии Просвещения и т.д.). Разными были условия и последствия войны для каждой из стран-участниц, однако *художественное* воплощение первой мировой войны в мировой литературе разных периодов имеет и общие, типологические черты, как в проблематике, так и в некоторых приёмах обращения к эмоциям аудитории, стилю и способе выражения чувств.

Проблеме мотива в художественной литературе посвящено множество исследований (см.: [Силантьев 2001], [Шиманова 2006], [Лебедева 2009]). Само понятие мотива вошло в литературу из музыковедения, и было впервые зафиксировано в «музыкальном словаре» С. де Броссара в 1703 году. Мотив (от франц. *motif* – мелодия, напев) – второстепенная, дополнительная тема произведения (своеобразная микротема), задача которой дополнить или подчеркнуть основную тему [Белокурова 2005: 3].

В своём фундаментальном исследовании В.С. Силантьев выделяет повествовательный мотив и трактует его как традиционный, повторяющийся элемент произведения [Силантьев 2001]. Ссылаясь на В.Я. Проппа и А.Л. Бема, учёный выясняет, что мотив потенциально содержит возможность дальнейшего развития и осложнения побочными мотивами [Силантьев 2001: 15] и может быть разложен на несколько составляющих элементов, каждый из которых в отдельности может варьироваться [Силантьев 2001: 20].

В своём исследовании мы отталкивались от трактовки травмы, предложенной американским литературоведом, профессором Корнельского университета К. Карут. В лекции «Литература и травма» она обращается к трудам психологов (прежде всего, З. Фрейда), чтобы раскрыть понятие травмы [Карут 2015]. К. Карут считает, что травму не обязательно рассматривать как патологию, психологическое отклонение: «Если говорить о работах Фрейда после Первой мировой войны, то мы вспомним о солдатах, чья память настойчиво возвращалась к пережитой реальности и требовала отклика... Я буду говорить о травме как о не востребованном опыте, который властвует над теми, кто его пережил..., об идее травмы как форме повторения, как принципе истории, как тяге к смерти, если оперировать фрейдовской терминологией... Правильнее понимать травму не как рану на теле, а как рану в сознании/рану сознания» [Карут 2015]. Травма – рана в результате эмоционального шока, настолько сильного, что он нарушает «осознание времени, себя и мира» и позже проявляется во снах и воспоминаниях [Карут 2009]. В этой концепции событие понимается как травматичное не столько из-за того, что оказывает серьезное влияние на человека, сколько потому, что его невозможно помыслить, так как оно «противостоит простому пониманию», не может быть с легкостью встроено в существующие схемы понимания. Сама по себе травма, тем не менее, не является единственным, что губительно сказывается на жертве, – симптомы возникают в результате подавления памяти о ней.

В работах З. Фрейда травма изначально ассоциировалась с женской истерией, позднее ученый использовал данный термин, объясняя долгосрочные, повторяющиеся эффекты промышленных и транспортных аварий конца XIX века [Лапланш 1996: 6]. Затем понятие травмы применялось автором в отношении жертв «окопной» войны во время Первой мировой войны. Травма (по З. Фрейду) отсылает к реальному событию, физическому или эмоциональному удару, который поражает все чувства и против которого сознание и тело не могут защититься. Вдобавок к оцепенению (состоянию, когда возможность чувствовать боль приостановлена), защита сознания против вторжения такого рода – это амнезия и подавление. Жертва просто забывает или отрицает произошедшее. Развивая динамическую модель травмы, З. Фрейд называл это забвение периодом латентности, во время которого жертва травмы может выглядеть вполне нормально и жить обычной жизнью. Для латентного периода не существует временных рамок, он может длиться несколько дней или даже лет, но влияние травматического опыта в определенный момент обнаружит себя либо в кошмарах, либо через необъяснимое ненормальное поведение. Для З. Фрейда понятие травмы строится вокруг прямого опыта реального события и конкретных жертв [Айерман 2001: 1].

К. Эриксон отмечал наличие у травмы центростремительной и центробежной тенденций. Индивидуальную и коллективную травмы объединяет то, что обе они возникают в результате шока. Нанесенные раны в той же степени коллективны и социальны, в какой они индивидуальны [Бурлачук 2002: 3].

В исследовании учитывалось также понимание травмы в социологии. Социолог П. Штомпка относит термин травмы к социальной сфере, имея в виду деструктивное воздействие чего-либо на социальное тело. В таком контексте травма подразумевает определенную «патологию агентства» (*agency*) [Штомпка 2001: 7]. Это патологическое состояние вызвано специфическими формами прошлого социального изменения («травмирующего события») и вызывает ответные реакции (например, «совладание» (англ. *coping*) с травмой), основанные на способности агентства к дальнейшему социальному изменению [Штомпка 2001: 8]. Травматические события вызывают нарушение привычного образа мысли и действий, меняют, часто трагически, жизненный мир людей, их модели поведения и мышления [Штомпка 2001: 9].

Польский социолог выделяет следующие компоненты культурной и/или социальной травмы:

1. Структурное и культурное прошлое – среда, благоприятствующая возникновению травмы;
2. Травматические события или ситуации;
3. Особые способы определения, интерпретации, выражения или толкования травматических событий посредством фонда унаследованных культурных ресурсов;
4. Травматические симптомы, то есть определенные схемы поведения и представлений (всеми разделяемые образцы поведения, общепринятые мнения);
5. Посттравматическая адаптация;
6. Преодоление травмы – завершающая фаза или начало нового цикла травматической последовательности, если смягченная травма несет за собой благоприятные структурные и культурные условия для проявления нового вида травмы [Штомпка 2001: 8].

Тема травмы в художественной литературе достаточно хорошо разработана в зарубежной науке (см.: [Rogers 2004], [Heidarizadehaeh 2014]). Так, Н. Роджерс (Rogers) в своём диссертационном исследовании отмечает, что травма в литературе представлена через её влияние на главных героев и вызванные ею последствия, которые могут проявляться даже через поколения, оказывая воздействие на персонажей, не переживших травму лично [Rogers 2004: 16]. Согласно Роджерсу, в художественной литературе развитие персонажа, как правило, демонстрируется через его работу над последствиями травмы, изменения восприятия, а также через интерпретации травмы, а художественный эффект достигается посредством определённых стратегий, используя которые, автор внедряет читателя в произведение, заставляя его ощущать эмоции персонажа и проживать его опыт работы над последствиями травмы [Rogers 2004: 23]. К таким стратегиям Н. Роджерс относит отказ от чёткой концовки, противоречивые предложения, нарушение хронологии повествования, создающие возможность произвольной интерпретации событий [Rogers 2004: 27].

Взяв на вооружение упомянутые выше трактовки травмы, мы провели исследование мотива травмы в романе «Пение птиц» английского писателя Себастьяна Фолкса [Faulks 2010]. Отметим, что **анализ указанного труда был намеренно осуществлен нами на основе языкового оригинала с целью максимально полного сохранения всего художественного богатства произведения.**

Краткая справка. Автор родился 20 апреля 1953 года в Доннингтоне, графство Беркшир, окончил «Elstree School», а потом Веллингтон Колледж в Беркшире. Изучал английский язык и литературу в Эммануэль Колледже в Кембридже. Первый роман Фолкса «A Trick of the Light» был опубликован в 1984 году. Писатель продолжал работать журналистом и в 1986 году стал литературным редактором газеты «The Independent». В 1989 году его назначили заместителем главного редактора воскресного выпуска. В том же году С. Фолкс опубликовал новый роман «The Girl at the Lion D'or», первую из его исторических книг, действие которых происходит во Франции, в 1991 году Себастьян Фолкс уволился из редакции «The Independent», не прекращая время от времени писать статьи для многих газет. Вдохновленный успехом своего романа «Birdsong» (1993), Фолкс окончательно ушел из журналистики и полностью посвятил себя писательству. С тех пор он опубликовал немало романов, некоторые из которых завоевали премии, а сам он в 2002 году получил звание Коммандора ордена Британской империи за «заслуги в литературе».

Наибольшую известность Фолксу принесли три романа, действие которых происходит во Франции начала XX века. Первый из них, «Девочка и золотой лев» («The Girl at the Lion D'or»), был опубликован в 1989 году. Тема была продолжена книгами «Шарлотта Грей» и «И пели птицы...». В Великобритании книга «Birdsong» вышла в свет в 1993 году и, по словам читателей и обозревателей, произвела настоящий фурор. Следует отметить, что в течение многих лет произведение стабильно входит в пятерку самых любимых книг англичан [Faulks 2010]. На русском языке главный роман о Первой мировой войне вышел в год столетия с начала военных действий под названием «И пели птицы...», в переводе Сергея Ильина [Фолкс 2014].

В романе «Birdsong» Себастьян Фолкс освещает не только военные действия, но преследует и иные цели. Об этом автор говорит в предисловии: «Тема формулировалась следующим образом: как далеко мы способны зайти? Где пролегают границы человечности? Меня всегда поражало, что за все время бессмысленного уничтожения десяти миллионов человек никто ни разу не сказал: хватит, если мы и дальше будем продолжать в том же духе, мы потеряем право именоваться людьми... А ответ, судя по всему, заключается в том, что предела тому, на что способен человек, просто не существует» [Фолкс 2017: 7].

Представим краткий пересказ содержания указанного произведения. Двадцатилетнего молодого англичанина Стивена Рейсфорда отправляют в Амьен по финансовым делам, где он знакомится с владельцем текстильной фабрики Рене Азером и его семьей. Брак промышленника не идеален, и вскоре у Стивена и жены Рене, Изабель, возникает тайная романтическая связь. Сестра Изабель, Жанна, предупреждает Стивена о возможных тяжелых последствиях этой связи:

«Наконец-то в её окружении есть кто-то моложе сорока...

- Вы никогда не были замужем.

- Нет. Я пошла против воли своего отца.

- А Изабель нет?

- Будьте осторожны, месье. Моя сестра очень славная, но, боюсь, что больно будет именно вам» [Фолкс 2017: 8].

Со временем Изабель уходит от мужа и переезжает к любовнику, однако, затем неожиданно и без видимых причин возвращается к мужу. Уход Изабель причиняет Стивену душевную рану, с последствиями которой он вынужден бороться всю жизнь.

Во время военных действий Стивен становится свидетелем необдуманных решений военного начальства, неоправданной гибели большого количества солдат и однополчан, ставших ему друзьями: *«Много раз я ложился спать, мечтая о приходе смерти. Я чувствую себя недостойным. Виноватым в том, что выжил. Смерть не придёт, я обречён вечно плыть по течению настоящего времени. Никто из детей будущего поколения никогда не узнает, на что это было похоже. Они этого никогда не поймут. Когда все закончится, мы тихо смешаемся с живыми и ничего им не скажем. Мы будем разговаривать, спать, заниматься повседневными делами как все люди. Мы запрем всё, что видели, в безмолвии наших душ, – там, куда не сможет пробиться ни единое слово»* [Фолкс 2017: 199].

Стивен получает тяжелую физическую травму и находится на грани жизни и смерти. Чудом выжив, он, казалось бы, должен испытать опыт «перерождения». Но произошедшее существенно не изменяет взгляды героя на собственную жизнь и отношение к ней. Перед нами точное описание «латентного периода», во время которого «жертва травмы может выглядеть вполне нормально, но влияние травматического опыта в определённый момент обнаруживается через необъяснимое ненормальное поведение» [Айерман 2001: 1].

Главная героиня, в свою очередь, также переживает последствия травмы. Травмирована она тем, что узнает о нежелании Стивена иметь детей, тогда как для нее семья и наличие детей является основным смыслом жизни:

«Стивен не понимает, что такое семья. Всю важность семьи. Это потому, что у него её нет. Хотя, он об этом не говорит. Он не верит в детей...» [Фолкс 2017: 8].

Героиня не находит сил попытаться решить проблему совместно со Стивеном и принимает решение уйти от него, чем причиняет страдания и ему, и себе.

Последствия травмы проявляются не только у главных героев произведения. Фолкс описывает переживания детей Азера от первого брака, Лизетт и Грегуара. Так, автор рассказывает нам, что мальчик плакал и кричал вслед уходящей мачехе, умолял ее не оставлять его, затем отправлял ей письма и упрашивал её вернуться в семью, причиняя Изабель боль.

Лизетт тоже страдает от романа Изабель и Стивена. Когда Стивен останавливается в их доме, шестнадцатилетняя Лизетт влюбляется в него, хотя мужчина и не подает ей к этому никаких поводов. На пикнике, в день прогулки по реке Сомма со всей семьей Азеров и их друзей, супругов Бера, Лизетт находит Стивена, уединившегося на берегу реки. Она безуспешно пытается его соблазнить, а затем шантажирует его и грозит рассказать отцу об отношениях Стивена и Изабель. Понимая, что Стивен любит ее мачеху и никогда не полюбит её, Лизетт очень страдает, её поведение сильно меняется.

Рене Азер также человек страдания: из-за физической травмы он неспособен иметь детей, что делает его жестоким. Периодически вымещая злобу на жене, избивая её, он при этом не верит в возможность её любви к нему: *«... она не любила мужа, однако он и сам опасался внушить ей совершенно ненужное чувство»* [Фолкс 2017]. Автор не сообщает об изменениях в поведении Азера после того, как покинувшая его Изабель возвращается домой, беременная от другого мужчины, но читателю не трудно догадаться о глубине страданий главы дома.

Рабочие фабрики Рене Азера также являются носителями последствий коллективной травмы. Из-за смены оборудования на заводе и сокращения рабочих мест они теряют возможность заработка и обеспечения семей и вынуждены устраивать коллективные акции протеста. Согласно К. Эриксону, во время экономических кризисов или войны личная потеря у одного человека тесно связана с потерями у других людей [Бурлачук

2002: 3]. На наш взгляд, в анализируемом произведении описывается именно такое состояние рабочих.

Особый интерес представляет персонаж Джека Файербрейкса, бывшего шахтера. Ему поручено прорывать тоннели к вражеским окопам и закладывать под ними мины. В начале своего знакомства с Джеком лейтенант Стивен Рейсфорд обращается с ним грубо и чуть не лишает его жизни из-за небольшого проступка. Файербрейкс внешне не показывает страха перед смертью, осознавая, тем не менее, всю тяжесть ответственности перед своей семьей (дома у него остались жена и сын Джон, который умирает от болезни). Узнав о смерти сына, Джек продолжает нести службу с болью: *«Я любил его. Каждый его волосок, каждую пору кожи. Я убил бы того, кто хотя бы поднял на него руку. Весь мой мир был в нём. Когда он родился, я был не молод. И удивлялся: что за жизнь у меня была до него? Пустышка. Я дорожил каждым его словом. Заставлял себя запоминать всё, что он делал, каждый поворот его головы, каждое его слово. Как будто знал, что это ненадолго. Он пришёл из другого мира и оказался благословением, слишком огромным для меня»* [Фолкс 2017: 213]. Поведение Файербрейкса и его отношение к сыну оказывают решающее воздействие на Стивена, еще недавно неприемляющего мысль о собственных детях, мысль, которая явилась причиной его собственной травмы и последующей несчастливой жизни:

«Стивен обнял его рукой за плечи и сказал:

- Ничего, ничего. Я вытащу тебя отсюда. Как-нибудь да вытащу, и у тебя родятся другие дети. Джон не останется последним.

- Нет. Маргарет уже слишком стара. Родить она больше не сможет.

- Тогда я заведу их вместо тебя» [Фолкс 2017: 213].

Рассмотрим травмы основных персонажей произведения С. Фолкса в контексте теории социальной травмы П. Штомпки [Штомпка 2001: 10].

	Изабель	Стивен	Рене Азер	Жанна	Файербрейкс
Среда, благоприятствующая возникновению травмы	Бездетность, отсутствие чувств к мужу	сиротство	Вызванная физической травмой невозможность иметь детей	Война, одиночество	Война, тяжелые условия жизни
Травматические события или ситуации	Узнает, что возлюбленный, от которого она ждет ребенка, категорически не хочет иметь детей	Сильные чувства к замужней женщине, создание видимости семейных отношений	Создание новой семьи, измена молодой жены	Потеря сестры	Вынужденное расставание с семьей, смерть сына
Особые способы интерпретации травматических событий	Покидает возлюбленного, не сообщив ему причину, возвращается к мужу	Нежелание иметь детей	Необходимость создавать видимость гармоничных семейных отношений	Необходимость выживания	Приятие испытаний
Травматические симптомы	Недоверие к окружающим, сознательное причинение боли себе	Агрессивность по отношению к людям, ощущение бессмысленности жизни	Агрессия по отношению к жене	Усиление личных качеств	-

Посттравматическая адаптация	-	Переосмысление жизни под влиянием персонажа Файербрейкса	-	Готовность к трудностям	Сохранение силы духа, добросердечия и желания помочь
Преодоление травмы	-	Возвращение в семью, принятие собственного ребенка	-	Создание гармоничных семейных отношений	-

Данная сводная таблица наглядно демонстрирует, что интерпретация травмы в художественной литературе перекликается с представлениями о данном феномене в современной психологии и социологии. Параллельно с П. Штомпкой, введшем понятие социальной травмы в современную социологию, С. Фолкс описывает основные компоненты культурной, социальной и личной травмы художественными средствами и в художественном произведении.

Себастьяну Фолксу удалось совместить реальные исторические факты и хроники военных действий Первой Мировой с непростыми, но интересными судьбами вымышленных персонажей, искусно представляя влияние ужасных событий войны на жизнь представителей разных социальных групп, людей с разным эмоциональным багажом.

Используя основные значения и смыслы понятия травмы, существующие в психологии и социологии, и учитывая литературоведческие исследования мотива травмы в художественных произведениях, нам удалось выявить различные травмы героев романа Фолкса и выяснить логику их поведения и мироощущения. Было установлено особое восприятие травмы героями произведения: травма для них – это «рана в сознании», нарушенное осознание времени, себя и мира.

В ходе исследования нам удалось обнаружить мотив травмы в описании каждого героя произведения. Мы выяснили также разные влияния «мировоззренческих» травм / «травм сознания» на жизнь и поведение героев произведения. Некоторые персонажи (Изабель, Рене Азер) не справляются с травмой, страдают и погибают; другая травма закаляет, помогая справиться с дальнейшими тяготами жизни (Жанна).

Было установлено использование автором травмы в качестве художественного средства. Так, один из героев произведения, Файербрейкс, после смерти горячо любимого сына не перестает быть человеком отзывчивым и готовым прийти на помощь нуждающимся в ней, демонстрируя при этом уверенность в том, что любовь – это то, ради чего стоит жить. Впоследствии эта уверенность и верность Файербрейкса своим убеждениям, несмотря на тяжелую утрату и причиняемую ею боль, «излечивает» Стивена: главный герой романа проходит долгий путь от травмы, ее негативных последствий, до излечения – полного переосмысления смысла жизни.

В своём произведении **С. Фолкс не просто демонстрирует нам разные виды психологической и физической травмы и пути их преодоления, но использует травму как художественное средство актуализации личностных качеств героев. Травма есть испытание чрезвычайными обстоятельствами, откликаясь на которые, мы всякий раз заново учимся быть людьми, – такова, на наш взгляд, главная идея романа английского писателя Себастьяна Фолкса.**

Представляется перспективным всестороннее исследование влияния концептуализаций феномена травмы выдающимися психологами, социологами и философами XX столетия на художественное мышление С. Фолкса.

Источники и литература:

1. Айерман Р. Социальная теория и травма. // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12. № 1. С. 121 – 138.
2. Алексеев В. Итоги и значение первой мировой войны. [Электронный ресурс]. // Tinlib: [сайт]. [2011]. URL: http://www.tinlib.ru/istorija/istorija_novogo_vremeni_shpargalka/p92.php (дата обращения: 08.03.2017).
3. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. [Электронный ресурс] // Энциклопедии и словари: [сайт]. [2005]. URL: <http://enc-dic.com> (дата обращения: 03.06.2017).
4. Бурлачук К. Механизмы психотерапии. [Электронный ресурс]. // Studfiles: [сайт]. [2002]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/5111851/page:22/> (дата обращения: 08.04.2017).
5. Карут К. Литература и травма. [Электронный ресурс]. Стенограмма и видео лекции 01.06.2015 г. // Уроки истории и XX век [сайт]. URL: <http://urokiistorii.ru/node/52661> (дата обращения: 08.04.2017).
6. Карут К. Травма, время и история. // Травма: Пункты / ред. Е. Трубина, С. Ушакин. М.: НЛО, 2009. С. 561 – 581.
7. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. М.: Высшая школа, 1996. 623 с.
8. Лебедева В.С. Мотив метафизической смерти в русских романах В. Набокова: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук (10.01.01). Елец, 2009. 22 с.
9. Силантьев И.В. Мотив в системе художественного повествования: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук (10.01.08). Новосибирск, 2001. 278 с.
10. Фолкс С. И пели птицы... М.: Синдбад, 2014. 600 с.
11. Фолкс С. И пели птицы... [Текст on-line]. URL: <http://bukva.mobi/sebastyan-folks-i-peli-ptici.html> (дата обращения: 08.04.2017).
12. Шиманова Е.Ю. Мотив смерти в прозе И.С. Тургенева: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук (10.01.01). Самара, 2006. 22 с.
13. Штомпка П. Социальное изменение как травма. // Социс. 2001. № 1. С. 6 – 16.
14. Faulks S. Birdsong. [Электронный ресурс]. // The official website of the award-winning and best-selling novelist Sebastian Faulks: [сайт]. [2010]. URL: <http://www.sebastianfaulks.com/index.php/biography> (дата обращения: 11.04.2017).
15. Heidarizadeh N. The Significant Role of Trauma in Literature and Psychoanalysis. [Электронный ресурс]. // Science Direct: [сайт]. [2015]. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815035648> (дата обращения 16.06.2017).
16. Rogers N. The Representation of Trauma in Narrative: a Study of Six Late Twentieth Century Novels. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in English and Comparative Literary Studies. University of Warwick, Department of English and Comparative Literary Studies. [Электронный ресурс]. // Science Direct: [сайт]. [2004]. URL: <http://wrap.warwick.ac.uk/4070/> (дата обращения 16.06.2017).

РЕЦЕНЗИИ

УДК 398

ББК 82

«Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики» / Сост. М. В. Ахметова, Н. В. Петров. М.: ФОРУМ, 2015: Рецензия на сборник материалов научной конференции¹

Матлин Михаил Гершенович,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Рецензируются статьи сборника, составленного по материалам научной конференции, прошедшей в 2014 году в РАНХиГС, и посвященной городским текстам и ритуализованным практикам, определяемым как «постфольклор». Объектами исследований учёных фольклористов явились: культурный феномен слухов, особенности текстообразования в устном повествовании современной городской рассказчицы историй, городские песни, функционирование «святых писем» в СССР, «фольклорная карта Москвы», негативные образы Тюмени в современных городских нарративах, сакральные места в городском и сельском пространствах, социальная практика краеведения, духовное пространство Кольского Севера, вариант игры советских детей в «страну-мечту», рискованные практики в современных молодёжных субкультурах. Рецензент отмечает сильные и слабые стороны проведённых исследований, их научную новизну и актуальность. Автор рецензии приходит к выводу, что происшедшее в конце 80-х – начале 90-х годов XX века обращение отечественной науки к изучению современных речевых и ритуализованных практик было институциональным поворотом, способствовавшим успешному включению российской фольклористики в общемировой научный контекст.

Ключевые слова: фольклористика, культурная антропология, постфольклор, культурное пространство, сакральные места, современные городские субкультуры, молодёжная субкультура, рискованные практики.

«The situation in post-folklore: Urban texts and practices» / M.V. Akhmetova, N.V. Petrov. M.: FORUM, 2015: Review of the collection of scientific conference materials

Matlin Mikhail Gershonovich,

Candidate of Philological sciences, associate professor, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk State Pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.

1. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 17-14-73003.

Annotation. The author reviews the articles of the scientific conference held in 2014 in RANEPА, which was devoted to urban texts and ritualized practices, addressed as «post-folklore». The objects of folklorists research were: the cultural phenomenon of rumors, the peculiarities of text formation in the oral narrative of the modern urban stories, city songs, the functioning of «holy letters» in the USSR, the «folklore map of Moscow», negative images of Tyumen in modern urban narratives, sacred places in the city and Rural areas, the social practice of local lore study, the spiritual space of the Kola North, Soviet children playing in the «dream country», risky practices in the modern subcultures. The reviewer notes the advantages and disadvantages of the studies, their scientific novelty and relevance. The author of the review concludes that the appeal of the Russian science to the study of modern speech and ritualized practices, which took place in the late 80s – early 90s of the 20th century, was an institutional turn that contributed to the successful inclusion of Russian folklore studies in the global scientific context.

Keywords: folklore, cultural anthropology, post-folklore, cultural space, sacred places, modern urban subcultures, youth subculture, risky practices.

Рецензируемый сборник, представляющий материалы научной конференции, организованной Лабораторией теоретической фольклористики на базе Школы актуальных гуманитарных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), в которой приняли участие как сотрудники этой Лаборатории, так и исследователи из Тюмени, Санкт-Петербурга, Аппатит, стал одним из важных событий в современной фольклористике и культурной антропологии.

Вынесенный в заглавие термин *постфольклор*, предложенный в свое время С.Ю. Неклюдовым [Неклюдов 1995; Неклюдов 2003; Ядрышкина 2008], заведующим данной Лаборатории, хотя и вошел уже прочно в научный обиход, все же остается дискуссионным и признаваемым не всеми фольклористами. Поэтому во вступительной статье составители сборника (М. В. Ахметова и Н. В. Петров) сочли необходимым напомнить, что этот термин был введён для обозначения таких форм и явлений городской культуры, которые, с одной стороны, имели генетические или типологические схождения с традиционной культурой русского сельского населения, а, с другой, обладали такими качествами и свойствами, которые у нее отсутствовали или были периферийными. Другим важным фактором, обусловившим необходимость появления нового термина, стало бурное развитие субкультур, прежде всего молодёжных, в постсоветском городе, для которых были характерны специфические тексты и ритуализованные практики.

Открывает сборник статья И. Б. Орлова «“Словно мухи, тут и там...”: Слухи как источник коммуникации в пространстве постфольклора», в которой данный культурный феномен рассматривается как «народная версия истории», как один из важных источников устной истории, и как жанр постфольклора. Весьма показательно, что именно статья историка, специалиста в области устной истории предваряет все другие работы. Дело, во-первых, в том, что устную историю определяют как «историческую дисциплину, отличающуюся собственным концептуальным подходом к изучению исторической действительности через «человека в истории», «историю изнутри» в интерпретации её массовыми участниками («история снизу», демократический подход) и представителями «высших этажей» общества (элитарный подход), изучающую «человеческое измерение истории» и имеющую собственные методы исследования, основанные на

опросе, прежде всего путём организации исследовательских интервью с участниками и очевидцами исторических событий, явлений и процессов», в результате чего создаётся новый тип источников – «устных исторических источников» [Щеглова 2011: 36–37]. А во-вторых, и это – самое главное, устная история, – это «междисциплинарное исследование на стыке истории, социологии, этнологии, социальной психологии, антропологии, всё более и более социально ориентированная область истории, которая как методологически (Устная история как дополнение-производство источников через ретроспективное интервью), так и концептуально (историческое исследование как субъектно ориентированная наука об опыте) даёт представление о новых перспективах социального познания» [Рождественская 2012: 48–49]. Что же касается собственно слухов, которые стали предметом исследования в данной статье, то, именно они, как убедительно показал И. С. Орлов и «разновидность неформальной коммуникации», и не только «следствие», но и генератор определённой (эмоционально окрашенной и образной) картины мира», содержащей порою «базовые элементы национальной картины мира», и, конечно, источник «реконструкции исторических (особенно латентных) процессов» [Орлов 2012: 15, 17, 20]. К этому можно добавить и то, что слухи «по фундаментальной характеристике устности» некоторые исследователи относят «к текстам «фольк-культуры» или «традиционной культуры»» [Левада 1993: 45–46], ибо они «генетически и исторически <...> как бы один из первых шагов традиционной культуры в сторону повествования, от “речи” - к “рассказу”» [Дубинин 2001].

Тесно связана с данной статьёй публикация А. К. Касаткиной «“Воображаемая статья”: приёмы текстуализации в устном повествовании современной городской рассказчицы историй». В ней на частном случае автор раскрывает специфику текстообразования в процессе фиксации устного рассказа, показывая, как установки адресанта и своеобразии коммуникативного акта преобразуют спонтанное высказывание в хорошо структурированный текст, в данном случае следуя «канону определенного жанра письменного текста» [Касаткина 2016: 101]. Принципиально значимо и то, что именно на этом примере автору удалось наглядно показать существенное различие между двумя научными парадигмами (текстоцентричной, или филологической, и коммуникативной) и, соответственно, двумя типами текстов – конструируемыми по завершению акта коммуникации и являющимися результатом «контекстуально обусловленной коммуникации между интервьюером и информантом» [Касаткина 2016: 102]. Показывая, как информант в ходе интервью форматировал своё повествование, исходя из перспективы его публикации, А. К. Касаткина выделила четыре приема достижения этой цели, использованные им: чёткое следование обозначенной теме, поддержка линейной структуры, отбор релевантной информации и подтверждение истинности информации [Касаткина 2016: 104–106]. В итоге своего исследования автор раскрывает, как работает вторичная устность «в сфере естественного доминирования устности первичной и в относительно новом для этого домена жанре – в личном непосредственном общении в ситуации биографического интервью» [Касаткина 2016: 107], в результате чего информант успешно, со своей точки зрения, решает для себя главную задачу: стать «полноценным участником на сцене городской памяти и в то же время остаться в сфере предпочитаемого медиума – устности» [Касаткина 2016: 107].

Следующая статья в сборнике (Н. С. Рычкова «Собирание и изучение городских песен») посвящена истории собирания и изучения одного из жанров русской народной внеобрядовой лирике, возникшей на рубеже XVIII–XIX вв. и получившего впоследствии наименование «жестокий романс», «мещанский романс», «городская песня», под

которой, как пишет автор Н. Н. Рычкова, ссылаясь на С. Ю. Неклюдова, «понимаются песни литературного или авторского происхождения, которые становятся анонимными и обрастают вариантами в процессе последующей фольклоризации» [Рычкова 2016: 22]. Очертив в самом начале статьи основные периоды изучения песен данной жанровой группы, автор далее сжато и в то же время точно раскрывает особенности каждого из них. В итоге история изучения городских песен превращается в краткую историю отечественной фольклористики и вместе с тем историю «романа» идеологии с наукой и культурой, который, в конце концов, закончился благополучным «разводом».

Статья Д. А. Радченко «“Святое письмо” в советской школьной парте», наверное, должна читаться с особым интересом теми, кому за 40, за 50 и далее. Ну кто из нас не вынимал из почтовых ящиков еще совсем недавно такие письма, действительно, написанные порою детским, явно девичьим аккуратным почерком?! В своем исследовании автор не останавливается на содержании этих писем, ибо этому посвящено немало работ как в России, так и за рубежом, а показывает особенности их функционирования в советской России в детской среде, выбирая необычный аспект: «сопоставление фреймов медийного дискурса с представлениями детей о практике и о себе как её носителях» [Радченко 2016: 54]. Выбранный аспект помогает решить сразу несколько очень важных социокультурных задач. Во-первых, показать принципиальное расхождение между «внешним», обусловленным господствовавшей коммунистической идеологией, объяснением данного явления как целенаправленной и регулируемой религиозной пропагандой стремлением вовлечь детей в церковные «сети». В соответствии с атеистической пропагандой такое вовлечение, как отмечает автор, было приравнено «к угрозе социальному здоровью ребёнка». Такой медицинский дискурс, при котором распространение «святых писем» описывалось как «эпидемия», «болезнь», «заражение», давало власти «дополнительный репрессивный инструмент по отношению к “религиозникам” – возможность лишения в судебном порядке родительских прав» [Радченко 2016: 56]. Однако изучение отношения детей к этим письмам и практике их распространения даёт совершенно иную картину. Автор выделяет два основных мотива включения детей в указанную практику: таинственность появления письма, что создавало для ребёнка особую ауру и ассоциировалось у него с игрой, и угроза родным и близким, обозначенная в письме, что порождало у ребёнка желание спасти себя и близких, выступить в роли героя-спасителя. Таким образом, вывод, к которому приходит Д. А. Радченко – «интерес к таинственному тексту, стремление эксплуатировать его магические возможности при практически полном отсутствии религиозных ассоциаций и тем более последующего вовлечения в религиозные практики» [Радченко 2016: 61], является убедительным и аргументированным.

Статья Н. В. Петрова «Современный мегаполис в устных рассказах и неинституализованных ритуалах: («Фольклорная карта Москвы»)» выполнена в русле такого популярного направления в гуманитарных науках, в том числе фольклористике и этнологии, как изучение культурного пространства [Сараф 2013; Свирида 2003; Матлин, Чередникова 2014], конкретно – «городского текста» [Топоров 1984: 3; Потанина, Гололобов 2012], или «локального текста». В ней автор раскрывает особенности методики «обследования знаковых мест, фиксации фольклорных нарративов», а также публикует «первичный реестр сюжетов, объектов и связанных с ними практик» [Петров 2016: 67]. Эта последняя часть публикации имеет важное практическое назначение, ибо может служить моделью для описания любого городского пространства, любого городского «текста». Реестр включает

в себя четыре типа сюжетов и объектов: 1. Сюжеты, связанные с историческими деятелями; 2. Здания места и призраки; 3. Памятники, сакральные объекты, объекты, исполняющие желания; 4. Почитаемые могилы. Внутри каждой группы, соответственно, даётся более частная классификация, а также перечисляются зафиксированные сюжеты и практики.

Прямым продолжением данной публикации является статья А. Б. Мороза «Сакральные места в городском и сельском пространстве: традиционные практики». Обращение в исследовании городского пространства к сопоставлению его с сельским обосновано автором тем, что последнее лучше исследовано, поэтому сопоставление с ним сделает более ясной специфику городского сакрального пространства. Всего в традиционной культуре русского сельского населения автор отмечает наличие семи основных признаков: выделенность объекта из ландшафта; его «связь с сакральным персонажем, предметом или событием»; «наличие легенды, мотивирующей почитание»; «разработанные ритуальные практики»; возможность принесения *святости* – частиц святыни и оставления различного рода предметов, долженствующих способствовать жизненному благополучию паломника; соотнесенность объекта «с конкретным персонажем или праздником» [Мороз 2016: 90–91]. Сопоставив далее разработанную матрицу сельского сакрального объекта с соответствующими городскими объектами, автор отмечает как совпадения между ними, так и существенные отличия. Они заключаются в том, что в городе эти объекты могут быть не связаны с сакральными персонажами; знания о почитаемом персонаже не являются необходимыми, т.е. мотивация культа может отсутствовать; основной акцент почитания делается на получении выгоды; набор приоритетов и ценностей обусловлен городской культурой и связан преимущественно с материальным благополучием; коммуникация с высшими силами носит преимущественно секуляризированный характер [Морозов 2016: 98–99]. Такие отличия А. Б. Мороз убедительно объясняет принципиальным различием в существовании городского и сельского социумов, а именно, различием самого принципа жизнеобеспечения: сельский социум создает объекты потребления, участвует в технологическом процессе и считает это участие важнейшей нормой жизни человека, а городской социум – это общество потребления, которое «не имеет отношения к происхождению большинства разнообразных благ, которыми пользуется, не участвует в технологическом процессе». Именно поэтому возникает иное общение «со сферой сакрального: неважно, кто, почему и как исполнит просьбу, важно, чтобы пожелание было исполнено» [Морозов 2016: 99–100].

Один из аспектов «городского» текста рассматривается также в статье М. И. Байдуж «Седьмая башня Сатаны, или Город-болото: негативные образы Тюмени в современных городских нарративах». В ней на примере г. Тюмени автор показывает возможный вариант освоения человеком городского пространства, в данном случае – через негативную «стратегию мифологизации городского пространства». Очертив материал исследования, обозначив значение используемых ключевых понятий (мифологизация, мифологический текст, городской локальный нарратив), автор далее последовательно анализирует «авторские» сюжеты, т.е. распространённые в небольших группах горожан, и фольклорные нарративы, которые он определяет как легенды, повествующие «о подземных ходах и опасных подвалах, о городе-болоте, о “нехороших” местах, об исторических объектах, населенных духами» [Байдуж 2016: 133] и проч. При этом индивидуальное мифотворчество, как показывает М. И. Байдуж, позволяет «актуализировать “свое” пространство, повысить его статус, вписав своё место обитания в глобальный,

в космическом смысле, масштаб, тем самым преодолев заурядность и провинциальность локуса» [Байдуж 2016: 132]. Фольклорные же нарративы за исключением сюжета, построенного на мотиве «Тюмень – болото», представляют собой в подавляющем большинстве общеизвестные тексты, фиксировавшиеся во многих городах России, и имеют схожую прагматику. Особое внимание автор уделяет своеобразию функционирования нарративов разного типа, показывая, что в данном случае они порождаются разными, порою лишь частично пересекающимися локальными социально-культурными группами (представители «сакрального / мистического краеведения», члены «Тюменского интеллектуального клуба», участники сетевых сообществ и др.), и транслируются по разным каналам: устная передача, Интернет, СМИ, краеведческая литература и др.

Если в данной статье лишь затрагивается чрезвычайно важный для изучения «городского» текста вопрос о месте и роли краеведов в его формировании и функционировании, то в публикации М. Г. Агапова и Ф. С. Корандея ««Дрейфующая лагуна» или «история одного поколения»? Прошлое в представлениях тюменских краеведов» именно он является доминирующим. Определяя краеведение как особую социальную практику, основной функцией которой является «пробуждение чувства местной коллективной памяти», авторы показывают на конкретном примере г. Тюмени, как происходит процесс оформления, зрелости и упадка этого социокультурного процесса, в каких институционализированных формах, прежде всего, органах периодической печати и отдельных изданиях, конференциях, он происходит. В итоге авторы приходят к выводу, что осмысление тюменскими краеведами процесса формирования локальной идентичности характеризуется тремя направлениями: «1. Вписывание истории края в историю страны с целью показать роль / вклад / значение своего края в большой истории <...>. 2. Формирование выраженной локальной идентичности, индивидуализация исторического прошлого Тюмени <...>. 3. Сознательное мифотворчество <...>» [Агапов, Корандей 2016: 121–124].

Третья статья в сборнике, также имеющая отношение к исследованию городского текста», – это статья А. В. Давыдовой «Строительство православных храмов: легенды и представления жителей малых городов Мурманской области (на примере г. Кировска)». Как и некоторые предыдущие публикации, она представляет результаты исследования, целью которого, как пишет автор, было «выяснение представлений о Кольском Севере как о духовном пространстве в аспекте местных православных культовых объектов» [Давыдова 2016: 154]. Для получения полной картины автор сделал круг информантов широким и разнообразным: от представителей духовенства до атеистов. Это позволило выявить весьма противоречивые, порою антагонистические отношения различных групп населения к духовному пространству своего края. Самым показательным в данном случае является тот факт, что свою аргументацию противники строят на одних и тех же исторических фактах, но делая из них прямо противоположные выводы. Иногда отношение религиозно индифферентных групп к культовым объектам может быть обусловлено не их религиозной идентичностью, а тем, насколько органично он вписан в архитектурный ансамбль или в природную среду. Существенна для истории города история появления церкви, ибо для религиозных общин это становится особым сакральным моментом, осмысляемым в нарративах одновременно сквозь призму православного миропонимания и «мифологии нового советского города» [Давыдова 2016: 164].

Особо хотелось бы выделить в рецензируемом сборнике статью Г. В. Жаркова «Рискованные практики в современных молодёжных субкультурах и оформляющие их тексты: тенденции развития». Во-первых, в ней отражён более чем двадцатилетний

период наблюдений, накопления данных по указанной теме. Во-вторых, она отличается глубокой теоретической разработкой исследования. В-третьих, обладает несомненной актуальностью и практической значимостью. На примере этой статьи можно наглядно увидеть, как культурно антропологические исследования города могут одновременно концептуально рассматривать важные социальные, психологические и культурные проблемы и разрабатывать для общества и властей рекомендации по решению этих проблем. В статье убедительно показывается, что порождало, порождает и будет всегда порождать такие практики, почему предлагаемые административные и правовые подходы порою малоэффективны. Поэтому невозможно не согласиться с автором, что в современном обществе уже не может быть «единственной базовой модели развития / взросления молодого человека», так что государственные институты должны поменять своё отношение к молодёжным субкультурным сообществам, стремясь к формированию «максимально конструктивной и толерантной среды» для них, к налаживанию «диалога между ними» [Жарков 2016: 179].

Особенно интересен предлагаемый автором анализ особенностей функционирования «практик искусственно сконструированных «гегемонных» молодёжных субкультур (так называемых прокремлёвских молодёжных движений)». По мнению Г. В. Жаркова, для них характерен ряд особенностей, в том числе «вторичность текстов и практик по отношению к бытующим в негегемонных молодёжных субкультурах», намеренное исключение из них того, «что заведомо неприемлемо с точки зрения гегемонных групп» (например, сексуальная тематика), «широкая рецепция текстов и практик, которые были характерны для советской культурно-исторической ситуации», множественная «идентичность как на виртуальном, так и на реальном уровне» [Жарков 2016: 174–175].

Завершает сборник статья Н. В. Гладких «Маленькие боги (во что играли советские дети в 1970-е годы)», в котором рассказывается о необычном варианте популярной среди детей «игры в вымышленную страну-мечту» [Лойтер 2002]. Необычность заключалась в том, что данная игра, с одной стороны, продолжала традицию, которая была описана Л. Кассилем в книге «Конduit и Швамбрания», а, с другой, была предтечей знаменитых компьютерных игр типа «Цивилизация» и «Герои». Автор также совершенно прав, когда замечает, что в этой игре мальчиков «естественным путём генерировались гипертекстовая структура, игровое отношение к мировой культуре, характерное для постмодернизма, идея ролевых игр и формирование виртуальной действительности» [Гладких 2016: 184]. Другой специфической особенностью было то, что творимые в процессе развертывания «теогонической» игры тексты создавались «не от лица играющих ребят, а самих пластилиновых человечков, кукол и других существ, в которых эти ребята играли», а себе же они отвели роль «богов» [Гладких 2016: 199].

Завершая обзор данного сборника, можно утверждать, что он, с одной стороны, свидетельствует, что обращение отечественной науки к изучению современных, прежде всего, городских, речевых форм, праздничных, ритуальных и ритуализованных практик, происшедшее в конце 80-х – начале 90-х годов XX века, было не частным и временным событием, а институциональным поворотом, способствовавшим включению российской науки о традиционной культуре в современный мир в общемировой научный контекст. С другой стороны, результаты научных исследований, отраженные в статьях, составивших его, наглядно демонстрируют успешность и эффективность указанного поворота.

Источники и литература:

1. Агапов М. Г., Корандей Ф. С. «Дрейфующая лагуна» или «история одного поколения»? Прошлое в представлениях тюменских краеведов. // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 109–125.
2. Байдуж М. И. Седьмая башня Сатаны, или Город-болото: негативные образы Тюмени в современных городских нарративах // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 126–153.
3. Гладких Н. В. Маленькие боги (во что играли советские дети в 1970-е годы). // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 181–200.
4. Давыдова А. С. Строительство православных храмов: легенды и представления жителей малых городов Мурманской области (на примере г. Кировска). // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 154–165.
5. Дубин Б. В. Речь, слух, рассказ: трансформация устного в современной культуре. // Дубин Б. В. Слово – письмо – литература: Очерки по социологии современной культуры. М., 2001. С. 70–81: [Цит. по электронной версии] URL: //http://www.philology.ru/literature1/dubin-01a.htm (дата обращения 20.05.2017).
6. Жарков Г. В. Рискованные практики в современных молодежных субкультурах и оформляющие их тексты: тенденции развития. // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 166–180.
7. Касаткина А. К. «Воображаемая статья»: приемы текстуализации в устном повествовании современной городской рассказчицы историй. // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 101–108.
8. Левада Ю. А. Статьи по социологии. М. [Б. и.], 1993.
9. Лойтер С. М. Русская детская литература XX в. и детский фольклор: дисс. ... д-ра филол. наук. Петрозаводск, 2002: [Цит. по электронной версии] URL: http://www.disscat.com/content/russkaya-detskaya-literatura-xx-v-i-detskii-folklor-problemy-vzaimodeistviya (дата обращения 20.05.2017).
10. Матлин М. Г., Черединова М. П. Фольклорное пространство: к постановке проблемы. // Родное и вселенское: образы местности, трансгрессии и гетеротопии в русской и мировой литературе XIX–XX вв. Материалы XI Международной научной конференц. Ульяновск 29–30 сент. 2014 г. / Сост., отв. ред. А. А. Дырдин. Ульяновск: УлГТУ, 2015. С. 131–138.
11. Мороз А. Б. Сакральные места в городском и сельском пространстве: традиционные практики. // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 89–100.
12. Неклюдов С. Ю. После фольклора. // Живая старина. 1995. № 1. С. 2–4.
13. Неклюдов С. Ю. Фольклор современного города. // Современный городской фольклор. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2003. С. 5–24.
14. Орлов И. Б. «Словно мухи, тут и там...»: Слухи как источник коммуникации в пространстве постфольклора. // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 12–21.
15. Петров Н. В. Современный мегаполис в устных рассказах и неинституализованных ритуалах: («Фольклорная карта Москвы»). // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 64–88.
16. Потанина Н. Л., Гололобов М. А. Городской текст как теоретическая проблема. // Филологическая регионалистика. 2012. № 1(7). С. 32–37.
17. Радченко Д. А. «Святое письмо» в советской школьной парте. // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: ФОРУМ, 2015. С. 53–63.
18. Рождественская Е. Ю. Биографический метод в социологии. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012.
19. Рычкова Н. Н. Собрание и изучение городских песен. // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: Форум. 2015. С. 22–52.
20. Сараф М. Я. Измерение культурного пространства. // Пространство и Время. 2013. Выпуск № 1 (11). С. 58–68;
21. Свирида И. И. Пространство и культура: аспекты изучения. // Славяноведение. 2003. № 4. С. 14–23;
22. «Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики». Сост. М. В. Ахметова, Н. В. Петров. М.: ФОРУМ, 2015. 216 с.
23. Топоров В. Н. Топоров В. Н. Петербург и петербургский текст русской литературы: (Введение в тему). // Труды по знаковым системам. 18: Семиотика города и городской культуры. Петербург / Ред. А. Мальц. Тарту, 1984. С. 4–29.
24. Щеглова Т. К. Устная история: Учебное пособие. Барнаул: АлтГПА, 2011.
25. Ядрышников Л. Г. Фольклор и постфольклор в культурных практиках повседневности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии: 24.00.01. Екатеринбург, 2008.

УДК 37.01

ББК 74.27

Нескучная школа: Размышления о частной школе, неблагоприятной окружающей среде, современном ребёнке и профессии учителя в книге Рустама Курбатова «Щепки директора школы» (рецензия)

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, главный научный сотрудник, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Рецензия книги Р.И. Курбатова «Щепки директора школы».

Ключевые слова: школа, директор школы, частная школа, проблемы современной школы, анархо-синдикализм, развитое гражданское общество, свободное развитие личности, всестороннее развитие личности, человеческий капитал, демократия, phenomenon-based learning (PBL), проектная схема обучения, преподавание гуманитарных предметов в школе, низкий уровень социального доверия, аномия.

Not boring school: Reflections on private school adverse environment, a modern child and the teaching profession in the book of Rustam Kurbatov «Slivers of the headmaster» (review)

Maltseva Angela Petrovna,

Doctor of Philosophical sciences, scientific researcher, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The author provides a review of the book by R.I. Kurbatov «Slivers of the headmaster».

Keywords: school, headmaster, private school, problems of modern schools, anarcho-syndicalism, developed civil society, free development of personality, the full development of personality, human capital, democracy, phenomenon-based learning (PBL), project learning, teaching Humanities at schools, low levels of social trust, anomie.

1. Директор лицея «Ковчег – XXI век» (Нескучная школа), Рустам Иванович Курбатов, классифицирует основанную им в 1992 году одну из первых частных школ России, в которой на сегодняшний день 400 учеников, 1-11 классы и детский сад, расположенные в коттеджном посёлке Светлогорье Истринского района, в подмосковном городе Истре и в городе Апрелевка, как «Школу анархо-синдикалистского толка для средней буржуазии». Игнорировать эту, казалось бы, шутивную характеристику ни в коем случае нельзя: понимание анархо-синдикалистской окрашенности мировоззрения директора школы и автора рецензируемой книги помогает воспринимать отрывочные записи на полях блокнота директора как «щепки» целостного здания, строящегося внутри его мыслительной лаборатории.

Вспомним, что «классический» экономический анархо-синдикализм отвергал все формы партнёрства с бизнесом и государством. «Анархо-синдикалисты призывают к развитию навыков самоуправления и солидарности через самоорганизацию в повседневной борьбе за улучшение жизненных условий и расширение прав наёмных работников, против произвола капитала и государства, проводя забастовки и другие подобные акции протеста, чтобы подготовить тем самым социальную революцию, которая должна привести к торжеству либертарного (свободного, вольного) коммунизма». Анархо-синдикалисты считали, что рабочие союзы должны действовать на основе принципа принятия решений всем коллективом, через общие собрания на местах. Они отвергали разделение людей по половому, возрастному, этнонациональному признаку, равно как и любые другие виды сегрегации и дискриминации [Дамье 2001].

Цели анархо-синдикалистов, согласно Рудольфу Рокеру, активному участнику анархо-синдикалистского движения прошлого века: свободное объединение людей в коммуны и их федерации вплоть до всемирного уровня, организация труда посредством создания ассоциаций производителей, ликвидация частной собственности и государства – капитализма и иерархии, принуждения, будь то экономическое, или внеэкономическое, **свободное развитие каждой личности во всех её проявлениях** [Rocker: The Objectives of Anarchosyndicalism].

Рудольф Роккер утверждал: «Организация анархо-синдикализма основывается на принципах федерализма, на свободном объединении снизу вверх, помещая право на самоопределение каждого участника выше всего остального и признавая только органическое соглашение всех на основе тождественности интересов и общих осуждений» [Rocker: Anarchism and Anarcho-Syndicalism].

Синдикалист Эжен Варлен (Eugene Varlin), отстаивая синдикалистские идеи, писал: «(...) огромное преимущество заставило людей приучиться к жизни группами и таким образом подготовило их для более расширенной социальной организации. Это приучает людей не только жить друг с другом и понимать друг друга, но также и организовываться, обсуждать, и рассуждать о коллективистской перспективе». И эти союзы «формируют естественные элементы социальной постройки будущего» [Archer 1997: 196].

Анархо-синдикалисты утверждали, что рабочие советы будут работать и за пределами рабочего места, в пределах всего общества, и будут работать, чтобы создавать и поддерживать учреждения, необходимые в любой стране, такие как школы, библиотеки, дома и т.д. Именно поэтому анархо-синдикализм XX века легко эволюционировал в «экологизм» столетия XXI-го. Так, американский философ, основатель социальной экологии Мюррей Букчин, порвав в 1999-м году с анархизмом, перенёс свои идеи в рамки системы местного коммунизма [Bookchin 1998: 121]. Развивая идеи либертарного муниципализма, М. Букчин становился все более и более убеждён, что **центр действия для создания перемен должен находиться на муниципальном уровне**: «...наиважнейшая проблема состоит в том, чтобы изменить структуру общества так, чтобы люди получили власть. Лучшей площадкой для этого являются муниципалитеты – города, посёлки, и деревни – где у нас есть возможность создать прямую демократию» [Bookchin 1991].

2. Итак, «Школа анархо-синдикалистского толка для средней буржуазии» Р.А. Курбатова размещена в нескольких местах Подмосковья. Создатель школы и автор рецензируемой книги пишет на официальном сайте школы: «Мы учим думать – а не повторять чужие мысли. И каждый урок у нас – это маленькое открытие. Большую часть урока ученик работает самостоятельно. Смотреть в окно времени не остаётся. Мы не заставляем (почти не

заставляем) ребёнка учиться. А опираемся на его природное любопытство, интерес. Мы – школа для разных детей: для сильных – много творческой и исследовательской работы; для тех, кому нужна поддержка – особое внимание и любовь. Умные и добрые учителя. Физкультура – каждый день. После обеда – Школа Искусств и Ремёсел. Издание собственного журнала «Сады Лицея». Почти без домашних заданий (до 8 класса). *Вкусный обед* (ежедневно). Окна сайта и двери Лицея всегда открыты для Вас – входите и чувствуйте себя как дома!» [Ковчег...]

Почему школа названа «нескучной» и «хорошей»? Нескучная – это и есть «хорошая». А хорошая школа – это такая школа, куда утром ребёнок идёт с радостью, и откуда вечером возвращается в хорошем настроении, и где днём – напряжённо и с интересом работает. Чтобы совместить трудность и радость, создателям школы пришлось изменить привычные школьные программы, выделив вопросы, важные и интересные для ребёнка, и выстроив программы вокруг них. Следующий шаг – изучение материала через «интересные дела» (подготовка доклада, издание журнала, съёмка фильма, опыты, эксперименты, обсуждения просмотренных совместно фильмов с обязательным сочинением в конце). Изменены структура урока и правила поведения ученика на нём: ученики могут одновременно говорить, читать, писать, работать за компьютером, ходить по классу, решать задания на карточках, рисовать газеты. При этом требования ФГОС не нарушаются, весь необходимый объём знаний осваивается. Задача, решаемая руководством школы при этом – «копираясь на интерес и свободу, дать образование более широкое и глубокое, чем предполагает этот самый стандарт» [Ковчег...].

На сайте есть Дневник директора и Лента новостей, которая все время обновляется. Ученики пишут ученические учебники истории век за веком, готовят эссе по истории на сложнейшие темы (например: «Отличие чудес в Евангелии от других чудес», «Древняя Русь: Норманны или славяне?», «Законы «Русской Правды»: Гуманизм, или жестокость»), лучшие эссе выкладываются на сайте. Дети сдают международные экзамены по английскому языку и получают кембриджские сертификаты. У лицеистов в гостях бывают профессиональные музыканты звёздного уровня, психологи, переводчики, писатели и учёные.

Школа всячески вовлекает родителей в школьные проекты. Например, родителям задают загадки, обещая им за правильные ответы призы. (Среди вопросов о Средних веках, например, такие: Что такое «вечность» и «что делал Бог до сотворения мира»? Как понимать, что крестоносцы хотели расправиться с «палачами Христа», хотя прошло уже больше тысячелетия с тех событий? Почему за тысячу лет были сделаны лишь три-четыре технических изобретения? Каков смысл человеческого труда? Может ли труд быть лёгким и радостным? Умственный труд является ли трудом? Голодали или переждали люди в те времена? Какой была продолжительность жизни в средние века? Смеялся ли когда-нибудь Христос? Как можно понимать рассказ о «шести днях творения»? Чем человек отличается от других животных? Добрый или злой по своей природе человек?) [Ковчег...].

3. Теперь понятно, что перед нами – вариант «свободного» или «игрового» или «проектного» обучения, когда дети сами формируют знания о предлагаемых учителем феноменах/проблемах, так называемое **Phenomenon-based learning (PBL)**. «Проектная схема обучения» – поиск информации по проблеме, выбор тем и предметов для изучения, экскурсий и внешних экспертов, подготовка презентаций для товарищей, минимум традиционных домашних заданий по освоению учебника, – **всё это замечательно, но**

исполнимо и реализуемо лишь при условии усиленного финансирования. Поэтому по настоящему инновационная школа в России – это пока только частная, и, следовательно, очень дорогая школа. А такую школу уже не могут посещать все жители муниципалитета, не могут посещать те рабочие, про которых и для которых создавался анархо-синдикализм.

Далее. **Школа с PBL может быть только в стране развитой демократии и в обществе с высоким уровнем доверия к специалистам.** Этого в России тоже нет. Налицо – *противоречия*, которые мешают директору школы и автору рецензируемой книги просто наслаждаться любимой работой.

4. И действительно, директор как подлинный новатор и умница хочет свободы творчества, а его всё время проверяют; школа создана для всех, а в неё ходят дети буржуазии, поскольку плата за обучение высока; школа создана для воспитания граждан и патриотов своей страны, для формирования целостных личностей с мощной гуманитарной составляющей, а дети уже сейчас ищут свою выгоду, мечтая о скучной, но хорошо оплачиваемой работе экономистов и финансистов, им не нужна демократия, поскольку им предстоит жить в авторитарном режиме с сильным государством и слабым гражданским обществом, а то и уехать из страны; директор учит детей любить свою страну, но понимает, что они спокойно уедут в те страны, где будет выгоднее продолжать бизнес их отцов; директор хочет воспитывать гуманных людей, но это не нужно в обществе, где работает его школа.

5. Вот несколько записей из блокнота директора школы «анархо-синдикалистского толка», в которых отразились переживания автором указанных выше противоречий:

Об инновации свободы и свободных инновациях:

А за выполнение домашнего задания ученики получают – Спокойствие! – зарплату;
В валюте, которая называется Щепки:
Сделал – получил Щепку. Очень смешные деньги!
Да и задание смешное: допустим, загадать родителям
Загадки, на которые ты уже знаешь ответ,
А они всё равно не ответят.
Делают все.
[Курбатов 2017: 37]

Домашнее задание, от которого трудно отказаться:
Надо нарисовать картинки к прочитанному тексту,
Специально сделал такой типа учебника
С яркими текстами, треть страницы – поле для рисунков.
Во-первых, весело.
Во-вторых, запоминается на всю жизнь.
В-третьих, проверяется выполнение за полторы секунды.
Ещё: такую книжку ученик не выбросит в конце года,
Она ж с картинками!
[Там же: 36]

Снисходителен к ученикам, пришедшим из обычной школы:
Разрешаю на уроке говорить, когда хотят,
Ведь там они долго молчали.
За каждый год школы – месяц на реабилитацию.
Петя, 10 класс (посчитав):
«Как раз до конца года хватит».
[Там же: 38]

Три вопроса успеваю задать за сорок минут –
Так сказать, на тройку, четвёрку и пятёрку:
• Что знаешь?
• Что вызывает удивление?
• Как это можешь объяснить?
Вот вся методика – и философия, кстати – образования.
[Там же: 40]

Девятиклассникам – серьёзным и самостоятельным –
Разрешается на самоподготовке читать книжки
В любом уголке школы, кому где уютно;
Самым уютным местом, как выяснилось сегодня,
Является игровая в начальной школе,
На втором месте – кабинет директора.
[Там же: 44]

Но предоставляемая школой свобода оказывается для многих родителей, учеников и учителей непосильным испытанием, и они предпочитают её ограничить или убежать от неё (вспомним знаменитую работу Э. Фромма «Бегство от свободы»):

Не все учителя согласны со свободным посещением:
«Ученик должен сидеть...»
[Там же: 14]

Что значит «свободное посещение»?
Они все будут курить за сараем.
Реплика на собрании учителей, ноябрь 2013 г.
[Там же: 14]

* * *

Двумя первыми «демократическими реформами»
У нас было создание Совета школы
И введение спецкурсов – уроков по выбору;
Так вот: демократический Совет школы
На первом заседании
Отменил спецкурсы и вернул обычные уроки.
[Там же: 10]

* * *

Учитывая ситуацию в мире,
Подумал уточнить миссию Лицея «Ковчег».
«Ценности европейского образования» – так получилось.
Право выбора, свобода, демократический стиль,
Мышление опять же.
«Ага, – поддержали друзья и коллеги, –
Главное, дисциплину построже».
[Там же: 27]

* * *

Как ни спросишь учителя: «Что предлагаете?» –
Один ответ, даже у молодых:
«Ясно что, гайки закрутить надо».
Не знаю, что там в ранце у каждого солдата –
А в портфеле у каждого учителя – гаечный ключ.
[Там же: 26]

* * *

Дал десятиклассникам Данте и Монтеня:
– Вы ж хотите быть европейцами...
– Не-е, уже не хотим...
[Там же: 49]

Много записей посвящено проблеме «антигуманизации» образования в связи с тем, что так хочет основной покупатель образовательных услуг дорогой частной школы. Представители успешной части общества желают, чтобы их дети получали знания и умения, которые гарантированно и в ближайшее время можно будет выгодно продать на рынке труда. Школьники, как послушные дети своих родителей, отвергают мероприятия по их «всестороннему развитию», заботясь о своём «человеческом капитале» с малых лет:

* * *

Непросто с десятым классом: они все хотят банкирами
И юристами быть – а я им про Данте Алигьери.
– Вот, – говорю, – Рома юристом же будет,
ему надо понимать, что такое Страшный суд и воздаяние.
– Рома, – говорит Ваня, – банкиром будет...
[Курбатов: 50]

* * *

Данила, десятый класс:
– Я не смогу быть на последнем уроке,
У меня переговоры с поставщиками.
[Там же: 25]

* * *

Два Ильи, десятый класс:
– Так просто учиться – скучно и бесполезно,
Вы-то хоть это понимаете?
[Там же: 9]

* * *

Приводят детей на реабилитацию
Из строгих российских школ,
Курс пройден – и их забирают
В строгие английские пансионы.
[Там же: 45]

* * *

Игорь Семёнович, партнёр по бизнесу и математик:
– Ты – гуманист только как директор,
А как учитель – вполне адекватный человек.
[Там же: 108]

* * *

Средний класс не столько разоряется,
Сколько разъезжается.
Заметка директора частной школы
[Там же: 89]

* * *

Эксклюзив нашей школы не в том,
Что директор в 11 классе ведёт курс
Истории культуры, нет;
А в том, что одиннадцатиклассники
Говорят в глаза и на уроке,
Что история с культурой не нужна
Им в их жизни.
[Там же: 108]

С горечью пишет автор о неуважении к специалисту, о низком уровне социального доверия в системе образования в частности и в российском обществе в целом:

* * *

Завтра ждём наших друзей с Потребнадзора в гости.
А с 11 классом «Кин-дза-дза!» должны были смотреть.
Опять накладка!
«Сейчас эцелоп прилетит и всех вас на хрен
Транклюкирует.
Ку или не ку?»
[Курбатов: 18]

* * *

ЕГЭ – наихудшая система проверки знаний,
Если не считать все остальные.
[Там же: 19]

* * *

Таки не доехали наши санитары.
Пепелац, говорят, сломался.
[Там же: 19]

* * *

Школа – как макароны: очень простое блюдо.
Хорошие ингредиенты:
Умные взрослые, любопытные дети, любящие родители, –
Очень трудно испортить.
Кто сделал его несъедобным?
[Там же: 25]

* * *

Прошла аккредитация, третья за двадцать лет.
Первый раз, совсем молодой ещё был,
Руководитель министерской комиссии меня учила:
«Ай-ай-ай, Рустам Иванович, мы с вами культурные люди,
А у вас брюки не отглажены».
Второй раз, десять лет назад, уже другой руководитель,
Отведя меня в сторону, доверчиво шептала на ухо:
«Всё хорошо, но в вашем кабинете нет портрета президента».
Сегодня в кабинет даже не зашли.
Некоторая либерализация, однако.
[Там же: 61]

* * *

А ещё понял окончательно: эти «компетентности»,
Вокруг которых строится наше новое образование
– Чисто конкретный заказ школе от Дженерал
Электриков;
Поэтому чихать хотел и на компетентности
И на электриков заодно.
[Там же: 54]

Конечно, низкий уровень социального доверия связан с кризисом общества, с социальной болезнью под названием «аномия». Автор, как кажется, это хорошо понимает:

* * *

Читаю книжку об антропологах, изучающих
Архаичные общества;
Я бы занимался современной Россией.
Какое поле!
[Курбатов: 32]

* * *

Русская национальная идея – уехать отсюда.
Куда – второй вопрос, главное – уехать.
Это то, что нас всех объединяет.
[Там же: 22]

* * *

Читаю Шекспира и Платона,
К урокам готовлюсь,
Нелёгкая это работа:
Европейцев воспитывать из патриотов.
[Там же: 94]

И все же, не смотря на неблагоприятную (окружающую современную школу) среду, надо жить и работать. Автор это хорошо понимает. Как говорится: делай, что должно, и будь, что будет. Вот и работает замечательный человек, Учитель с большой буквы, директор «хорошей и нескучной» школы (которая задумывалась для всех, но вышла для средней буржуазии, которая придумывалась как свободная, но не всем это испытание свободой оказалось «по плечу» и/или «по вкусу») как положено, лишь изредка доверяя свои грустные мысли и печальные выводы страницам блокнота.

* * *

Тот, кто красиво говорит и обладает привлекательной наружностью,
редко бывает хорошим учителем.
Перевод с китайского.
[Курбатов: 16]

* * *

Учить надо тому, что не интересно.
Что интересно – само научится.
Образование – за пределами обычного:
Интереса, понимания, пользы и смысла.
[Там же: 17]

* * *

Учёба – насилие и тяжкий труд,
 Не им – а мне тяжкий,
 Потому что надо идти поперёк всегда, –
 Бремя Взрослого Человека.
 [Там же: 102]

Будем же и мы работать честно и достойно, не смотря ни на что. И надеяться, что это как-то и когда-то воздастся, кому-то и в чем-то пригодится и/или поможет.

Источники и литература:

1. Дамье В. В. Анархо-синдикализм в XX веке. М.: ИВИ РАН, 2001. [Электронный ресурс]. // URL: <http://ru.theanarchistlibrary.org/library/vadim-valerevich-dame-anarho-sindikalizm-v-hh-veke> (дата обращения: 15.05.2017).
2. «Ковчег – XXI век» (Нескучная школа). [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.covcheg.org/> (дата обращения: 16.05.2017).
3. Курбатов Р. И. Щепки директора школы. СПб.: Образовательные проекты, 2017. 112 с.
4. Archer J. P. W. The First International in France, 1864-1872: Its Origins, Theories, and Impact. New York: University Press of America, 1997. 376 p.
5. Bookchin M. The Spanish Anarchists. California: AK Press, 1998. 316 p.
6. Bookchin M. Libertarian Municipalism: An Overview. [Электронный ресурс]. URL: <http://social-ecology.org/1991/04/libertarian-municipalism-an-overview/> (дата обращения: 21.05.2017).
7. Rocker R. The Objectives of Anarchosyndicalism. In: Rocker R. Anarchosyndicalism. [Электронный ресурс]. // URL: http://www.spunk.org/library/writers/rocker/sp001495/rocker_as4.html. (дата обращения: 22.05.2017).
8. Rocker R. Anarchism and Anarcho-Syndicalism. [Электронный ресурс]. // URL: <http://flag.blackened.net/rocker/aasind.htm>. (дата обращения: 22.05.2017).

Сведения об авторах

Асмолов А. Г.,
 ФГАУ «ФИРО»,
 125319, Россия, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1
 E-mail: agas@mail.ru

Бакирова К. Ш.,
 КазНПУ им. Абая,
 050010, Республика Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, д. 13
 E-mail: Bakirova59@mail.ru

Бим-Бад Б. М.,
 ФГБУ «Российская академия образования»,
 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8
 E-mail: bim-bad@yandex.ru

Бурдин Е. А.,
 ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
 432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
 E-mail: burdin_e@mail.ru

Гринева Е. А.,
 ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
 432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
 E-mail: eliz.grin9@yandex.ru

Данилов С. В.,
 ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
 432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
 E-mail: danilovnic@rambler.ru

Дурнева Т. В.,
 МБОУ СШ № 35,
 432045, Россия, г. Ульяновск, ул. Рябикова, д.30
 E-mail: t_durneva@bk.ru

Зарубина В. В.,
 ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
 432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
 E-mail: valvikzar@mail.ru

Иванова Н.,
 Софийский университет им. Св. Климента Охридского,
 1504, Республика Болгария, г. София, бульвар «Царь Освободитель», 15
 E-mail: neli_ivanova@abv.bg

Кривцова Н. С.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. Гагарина, д. 36
E-mail: boyzverg@mail.ru

Кушнир А. М.,

Издательский дом «Народное образование»,
редакция журнала «Народное образование»,
109341, Россия, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
E-mail: kushnir-narobr@yandex.ru

Лобок А. М.,

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: allobok@gmail.com

Лукьянова М. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Любимов Л. Л.,

НИУ «ВШЭ»,
101000, Россия, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20
E-mail: llubimov@hse.ru

Макаров Д. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: denis.makarov@mail.ru

Мальцева А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Матлин М. Г.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: matlin@mail.ru

Мельникова Д. В.,

МБОУ «Старостуденецкая СОШ»,
422407, Республика Татарстан, Буинский район, село Новый Студенец, ул. Школьная, д. 4
E-mail: new1604@yandex.ru

Михайленко О. И.,

ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»,
Институт педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования,
360004, Россия, Кабардино-Балкарская республика, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 165
E-mail: olganlk@mail.ru

Михайлова М. А.,

МБОУ «Гимназия №13»,
432054, Россия, г. Ульяновск, ул. Камышинская, д. 28
E-mail: valcatdog@mail.ru

Полихронов Д. П.,

Софийский университет им. Св. Климента Охридского,
1504, Республика Болгария, г. София, бульвар «Царь Освободитель», 15
E-mail: daniel.polihronoff@abv.bg

Поляков С. Д.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Русаков А. С.,

АНО «Агентство образовательного сотрудничества»,
195196, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Стахановцев, 13а
E-mail: osvita-d@narod.ru

Рыбакова А. В.,

ОГБУК «Ленинский мемориал»,
432063, Россия, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 1
E-mail: burdin_e@mail.ru

Скворцова С. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: new1604@yandex.ru

Тихонов А. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: A-lex.Tihonov@yandex.ru

Тихонова А. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: anka.tixonova@yandex.ru

Шустова Л. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Our authors

Asmolov Aleksandr G.

Federal Institute of Education Development,
125319, Russia, Moscow, ulitca Cherniakhovskogo, 9, stroenie 1
E-mail: agas@mail.ru

Bakirova Kulzhakhan Sh.

Kazakh State Pedagogical university named after Abai,
050010, Republic of Kazakhstan, Amaty, Dostyk, 13
E-mail: Bakirova59@mail.ru

Bim-Bad Boris M.

Russian Academy of Education,
119121, Russia, Moscow, ulitca Pogodinskaia, 8
E-mail: bim-bad@yandex.ru

Burdin Evgenii A.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: burdin_e@mail.ru

Grineva Elizaveta A.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: eliz.grin9@yandex.ru

Danilov Sergei V.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432017, Russia, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, 81
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Durneva Tatiana V.

Secondary school № 35,
432045, Russia, Ulyanovsk, ulitca Riabikova, 30
E-mail: t_durneva@bk.ru

Zarubina Valentina V.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432017, Russia, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, 81
E-mail: valvikzar@mail.ru

Ivanova Neli.

Sofia University St. Kliment Ohridski»,
1504, Bulgaria, Sofia, boulevard Tsar Savior, 15
E-mail: neli_ivanova@abv.bg

Krivtcova Natalia S.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432017, Russia, Ulyanovsk, ulitca Gagarina, 36
E-mail: boyzverg@mail.ru

Kushnir Aleksei M.

Publishing house «Public Education»,
Journal «Public Education»,
109341, Russia, Moscow, ulitca Lublinskaia, 157, korpus 2
E-mail: kushnir-narobr@yandex.ru

Lobok Aleksandr M.

Ural State Pedagogical University,
620017, Russia, Ekaterinburg, prospect Kosmonavtov, 26
E-mail: allobok@gmail.com

Lukianova Margarita I.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432017, Russia, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, 81
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Lubimov Lev L.

High School of Economics,
101000, Russia, Moscow, ulitca Miasnitskaia, 20
E-mail: llubimov@hse.ru

Makarov Denis V.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: denis.makarov@mail.ru

Maltseva Angela P.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Matlin Mikhail G.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: matlin@mail.ru

Melnikova Daria V.

Starostudenetskaia secondary school,
422407, Russia, Tatarstan, Buinsk region, village of Novyi Studenets, ulitca Shkolnaia, 4
E-mail: new1604@yandex.ru

Mikhailenko, Olga I.

Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov,
Institute of Pedagogics, Psychology and Physical-sports education,
360004, Russia, Kabardino-Balkaria, Nalchik, ulitca Chernyshevskogo, 165
E-mail: olganlk@mail.ru

Mikhailova Marina A.

Gymnasium №13,
432054, Russia, Ulyanovsk, Kamyshinskaia, 28
E-mail: valcatdog@mail.ru

Polihronov Daniel P.

Sofia University St. Kliment Ohridski,
1504, Bulgaria, Sofia, boulevard Tsar Savior, 15
E-mail: daniel.polihronoff@abv.bg

Poliakov Sergei D.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Rusakov Andrei S.

Agencies of educational collaboration,
195196, Russia, Saint Petersburg, ulitca Stakhanovtcev, 13a
E-mail: osvita-d@narod.ru

Rybakova Aleksandra V.

Lenin Memorial,
432063, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 1
E-mail: burdin_e@mail.ru

Shustova Lubov P.

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
432017, Russia, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, 81
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Skvortcova Svetlana.V.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: new1604@yandex.ru

Tikhonov Aleksandr A.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: A-lex.Tihonov@yandex.ru

Tikhonova Anna A.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad 100letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: anka.tixonova@yandex.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу redpoisk@mail.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более

15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различение дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различением кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.

