

Педагогический ИМИДЖ

журнал

- ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА
- ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



ВЫПУСК № 3 (32), июль-сентябрь 2016



<http://www.iro38.ru>

ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»

Учредитель и издатель:

государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области»

Главный редактор: И. В. Сосновская, д-р пед. наук, доц. (Иркутск)

Заместители главного редактора: Н. В. Пономарёва, канд. филол. наук (Иркутск),
Т. А. Малых, канд. пед. наук (Иркутск)

Ответственный секретарь: Е. К. Балкова (Иркутск)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. М. Антипова, д-р пед. наук, проф. (Москва), Р. А. Афанасьева, канд. пед. наук, доц. (Иркутск),
Г. Ц. Бадужева, канд. филол. наук, доц. (Улан-Удэ), И. В. Балицкая, д-р пед. наук, доц. (Южно-
Сахалинск), Я. В. Безрукова, канд. техн. наук (Иркутск), Т. Е. Беньковская, д-р пед. наук, доц.
(Оренбург), Н. М. Валюшина, канд. пед. наук (Иркутск), А. Вайль, канд. филол. наук, д-р филос.
(Киль, Германия), Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доц. (Чита), Е. В. Воробьёва, д-р пед. наук,
доц. (Иркутск), Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (Киров), Л. В. Гарашенко, канд. пед. наук
(Иркутск), А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), Т. В. Глазкова, канд. пед. наук
(Иркутск), И. А. Грешилова, канд. филос. наук, доц. (Чита), А. Д. Дармаева, канд. филол. наук
(Иркутск), И. Г. Димова, канд. пед. наук (Москва), Л. Дугаржав, д-р ист. наук, проф. (Улан-Батор,
Монголия), Т. Ц. Дугарова, д-р психол. наук, доц. (Улан-Удэ), Г. Ю. Жила, канд. хим. наук
(Иркутск), Р. Ю. Зуляр, канд. полит. наук, доц. (Иркутск), А. Н. Иоффе, д-р пед. наук, доц.
(Москва), В. В. Казарина, канд. пед. наук (Иркутск), Е. Н. Канина, канд. пед. наук (Иркутск),
Е. А. Кедярова, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), С. В. Кирдянкина, канд. пед. наук (Иркутск),
Н. В. Ключева, д-р психол. наук, проф. (Ярославль), Е. Б. Ковалёва, канд. психол. наук, доц.
(Иркутск), В. В. Козлов, д-р психол. наук, проф. (Ярославль), А. С. Косонова, д-р пед. наук, проф.
(Иркутск), Н. С. Кривошеева, директор ресурсно-методического центра (Иркутск),
М. В. Кузнецова, канд. истор. наук, доц. (Иркутск), Л. Г. Куликова, канд. филос. наук (Иркутск),
О. В. Кучергина, канд. пед. наук (Иркутск), О. А. Лапина, д-р пед. наук, проф. (Иркутск),
И. Г. Литвинцева, канд. пед. наук (Иркутск), В. А. Мазиллов, д-р психол. наук, проф. (Ярославль),
М. Х. Мизова, канд. пед. наук, доц. (Нальчик), А. В. Молокова, д-р пед. наук, доц. (Новосибирск),
В. В. Островская, канд. пед. наук (Иркутск), М. А. Пазюкова, канд. пед. наук (Иркутск),
О. Г. Парамонов, проф. кафедры русской и зарубежной литературы БГУ (Москва), Л. И. Петриева,
д-р пед. наук, проф. (Ульяновск), С. М. Петрова, д-р пед. наук, проф. (Якутск), О. В. Пуляевская,
канд. психол. наук, доц. (Иркутск), К. Ю. Плотников, канд. пед. наук (Иркутск), О. Л. Подлинный,
д-р пед. наук, проф. (Иркутск), Л. Ф. Салихова, канд. пед. наук (Казань), Г. А. Стародубева, канд.
психол. наук (Иркутск), Е. А. Суханова, канд. пед. наук, доц. (Томск), Т. С. Табаченко, д-р пед.
наук, доц. (Южно-Сахалинск), Н. В. Тарасова, канд. пед. наук, доц. (Москва), Н. П. Терентьева, д-р
пед. наук, проф. (Челябинск), Ж. Г. Тимергалеева, канд. техн. наук (Иркутск), А. И. Тимошенко,
д-р пед. наук, проф. (Иркутск), А. И. Ульзытуева, д-р пед. наук, доц. (Чита), О. Б. Устюгова, зам.
дир-ра ИПОП «Эврика» (Москва), Г. Н. Фомицкая, д-р пед. наук, доц. (Улан-Удэ),
Н. И. Чернецкая, д-р психол. наук, доц. (Иркутск), М. А. Шаталов, д-р пед. наук, доц. (Санкт-
Петербург), Р. В. Якименко, д-р пед. наук, проф. (Южно-Сахалинск)

Адрес учредителя и издателя:

664023, Россия, г. Иркутск, ул. Лыткина, д. 75 а
Тел./факс: 8(3952)500904
E-mail: info@iro38.ru
<http://www.iro38.ru>

Фактический адрес редакции:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А
Тел.: 8(3952)500904
E-mail: pi@iro38.ru
<http://journal.iro38.ru>

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС 77 - 65060 от 10.03.2016 г.
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Подписной индекс – 43153

в Объединённом каталоге «Пресса России»

Журнал включён в систему РИНЦ

Выходит 1 раз в 3 месяца

Издаётся с декабря 2008 года

© ГАУ ДПО ИРО, 2016

The Journal “Pedagogicheskiy IMIDZH”

Founder and Publisher:

State Autonomous Institution for Supplementary Professional Education of Irkutsk Region
“The Institute of Education Development of Irkutsk Region”

Editor-in-Chief: I. V. Sosnovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk)

Deputy Editors-in-Chief: N. V. Ponomareva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk),

T. A. Malykh, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk)

Assistant Editor: E. K. Balkova (Irkutsk)

EDITORIAL BOARD

A. M. Antipova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), R. A. Afanasyeva, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), G. Ts. Badueva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude) I. V. Balitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), Ya. V. Bezrukova, Cand. Sci. (Tech.) (Irkutsk), T. E. Ben'kovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Orenburg), N. M. Valyushina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), A. Weigl, Cand. Sci. (Philolog.), Doctor of Philosophy (Philos.) (Kiel, Germany), N. I. Vinogradova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Chita), E. V. Vorob'yova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), E. O. Galitskikh, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Kirov), A. V. Glazkov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), T. V. Glazkova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. V. Garashchenko, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), I. A. Greshilova, Cand. Sci. (Philos), Assoc. Prof. (Chita), A. D. Darmaeva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk), I. G. Dimova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Moscow), L. Dugarzhav, Dr. Sci. (Hist.), Prof. (Mongolia, Ulan Bator), T. C. Dugarova, Dr. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), G. Yu. Zhila, Cand. Sci. (Chem.) (Irkutsk), R. Yu. Zulyar, Cand. Sci. (Polit.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. N. Ioffe, Dr. Sci. (Pedagog.) (Moscow), V. V. Kazarina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. N. Kanina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. A. Kedyarova, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), S. V. Kiryankina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), N. V. Klyueva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), E. B. Kovaleva, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), V. V. Kozlov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), A. S. Kosogova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), N. S. Krivosheeva, Director of the Resource and methodological center (Irkutsk), M. V. Kuznetsova, Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Irkutsk), L. G. Kulikova, Cand. Sci. (Philos.) (Irkutsk), O. V. Kuchergina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), O. A. Lapina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), I. G. Litvintseva, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), V. A. Mazilov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), M. H. Mizova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Nalchik), A.V. Molokova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Novosibirsk), V. V. Ostrovskaya, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), M. A. Pazyukova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), O. G. Paramonov, Prof. of the Department of Russian and foreign literature of BSU (Moscow), L. I. Petrieva, Dr. Sci., Prof. (Pedagog.) (Ulyanovsk), S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yakutsk), K. Yu. Plotnikov, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), O. L. Podlinyaev, Dr. Sci., Prof. (Pedagog.) (Irkutsk), O. V. Pulyaevskaya, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), L. F. Salikhova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Kazan), G. A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Psych.) (Irkutsk), E. A. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), T. S. Tabachenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), N. V. Tarasova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), N. P. Terentieva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Chelyabinsk), Zh. G. Timergaleeva, Cand. Sci. (Tech.) (Irkutsk), A. I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), A. I. Ulzytueva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chita), O. B. Ustyugova, Deputy director of the Institute “Eurika” (Moscow), G. Y. Fomitskaya, Assoc. Prof., Dr. Sci. (Pedagog.) (Ulan-Ude), E. V. Khlamov, Cand. Sci. (Phys. and Math.), Assoc. Prof. (Irkutsk), N. I. Chernetskaya, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), M. A. Shatalov, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (St. Petersburg), R. V. Yakimenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk)

Address of the Founder and Publisher:

75 a Lytkin St, Irkutsk, 664023, Russia

Tel./fax: 8(3952)500904

E-mail: info@iro38.ru

http://www.iro38.ru

The Actual Address of the Editorial Office:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia

Tel.: 8(3952)500904

E-mail: pi@iro38.ru

http://journal.iro38.ru

Certificate of Registration:

PI № FS 77 - 65060 from March 10, 2016

issued by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR)

Subscription Index – 43153

in the United Catalogue «Pressa Rossii» («Press of Russia»)

The journal is indexed and abstracted in RSCI
(the Russian Science Citation Index)

Publication 1 time in 3 months

Published since December 2008

12+



«Педагогический ИМИДЖ» Научно-практический журнал

<http://journal.iro38.ru>

№ 3 (32) 2016, июль–сентябрь 2016

СОДЕРЖАНИЕ

5

ОТ РЕДАКЦИИ

РАЗДЕЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

8

Игумнова Е. А.

Диалогическое взаимодействие – вектор развития современного образования

16

Галицких Е. О., Давлятшина О. В.

Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы

28

Казарина В. В.

Лучшие практики работы с одарёнными детьми в Иркутской области

46

Кирдянкина С. В.

Инновационное проектирование образовательных систем

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

56

Степанова Н. В.

Разработка компетентностной направленности функций школьного учебника в отечественной педагогике (вторая половина XIX – конец XX вв.)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

62

Беньковская Т. Е.

Формирование концепции школьного литературного образования в методической науке (1900–2010-е гг.)

71

Сосновская И. В.

Вопросы современного литературного образования (методическая рефлексия)

78

Петрова С. М.

Национально-региональные особенности профессиональной подготовки магистров по РКИ в Северо-Восточном федеральном университете им. М. К. Аммосова

85

Островская В. В.

Постановка проблемы авторского сознания и его типологии как основа анализа произведений современной литературы

100

Климова Т. Ю.

Изучение композиции стихотворения как способ познания его идеи

111

Ермолаева Е. Н.

Категория «целостность» в методике преподавания литературы

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

117

Косогова А. С., Кочева Т. С.

Сущность и особенности формирования коммуникативной компетентности будущих мастеров производственного обучения

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

124

Белюшина Н. В., Изиляева О. В., Кучергина О. В., Масютина Л. С., Нечаева С. В., Черных Л. Ф.

Об отдельных аспектах организации внутреннего мониторинга качества образования в условиях специальной (коррекционной) школы

РАЗДЕЛ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

134

Подлиняев О. Л.

Стили педагогического общения и их психологическая природа

143

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

CONTENTS

5

EDITORIAL NOTE

SECTION “PEDAGOGICAL SCIENCES”

GENERAL PEDAGOGY

8

Igumnova E. A.

Dialogical interaction as a vector of modern education development

16

Galitskih E. O., Davlyatshina O. V.

Scientific and methodical support of teachers in modern conditions of school development

28

Kazarina V. V.

Best practices of educating gifted children in the Irkutsk region

46

Kirdyankina S. V.

Innovative design of educational systems

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

56

Stepanova N. V.

Development of competence orientation of functions of a school textbook in the domestic pedagogy (the latter half of the XIX – late XX centuries)

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

62

Benkovskaya T. E.

Formation of the concept of school literature education in the methodology (1900–2010)

71

Sosnovskaya I. V.

Some problems of modern literature education (methodological reflection)

78

Petrova S. M.

National and regional peculiarities of master course of Russian as a foreign language in the North-Eastern Federal University

85

Ostrovskaya V. V.

Articulation of the problem of author’s mind and its typology as a basis of analysis of modern literary works

100

Klimova T. Yu.

Studying poem composition as a way to see its idea

111

Ermolaeva E. N.

The “integrity” category in the literature teaching methodology

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

117

Kosogova A. S., Kocheva T. S.

Essence and peculiarities of communicative competence development of intended masters of vocational training

SPECIAL PEDAGOGY

124

Belushkina N. V., Izilyaeva O. V., Kuchergina O. V., Masutina L. S., Nechaeva S. V.

Some aspects of internal monitoring of education quality in a special (remedial) school

SECTION “PSYCHOLOGICAL SCIENCES”

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

134

Podlinyaev O. L.

Pedagogical communication styles and their psychological nature

143

AUTHOR GUIDELINES

От редакции

Уважаемые коллеги, авторы и читатели! Третий в 2016 году номер научно-практического журнала «Педагогический ИМИДЖ» вышел накануне профессионального праздника учителей. Желаем всем счастья и процветания, здоровья и благополучия, профессионального горения и достижения намеченных целей! И готовы сообщить, что «Педагогический ИМИДЖ» остаётся верен принципу – быть изданием, объединяющим интересы исследователей в области педагогики и психологии, что нашло отражение в двухчастной структуре нашего журнала: его составляющими являются разделы «Педагогические науки» и «Психологические науки». К тому же журнал чётко следует своей научно-практической направленности. Поэтому и авторы материалов номера, который вы держите в руках, – это не только именитые учёные, внёсшие значительный вклад в развитие отечественной науки, не только начинающие исследователи – аспиранты и магистранты высших учебных заведений, но и практикующие педагоги. Причём из разных российских регионов, удалённых друг от друга на тысячи километров, – от Кировской и Оренбургской областей до Республики Саха (Якутия), Забайкальского края, Иркутской и Сахалинской областей. Однако география авторов ширится – и в следующем номере, наряду с материалами российских учёных, будут, надеемся, опубликованы статьи и наших зарубежных коллег.

Данный номер журнала представлен рубриками:

- «Общая педагогика»;
- «История педагогики и образования»;
- «Теория и методика обучения и воспитания»;
- «Теория и методика профессионального образования»;
- «Коррекционная педагогика»;
- «Педагогическая психология».

Самой востребованной в этом номере оказалась рубрика «Теория и методика обучения и воспитания», которая посвящена формированию концепции школьного литературного образования в российской методической науке XX–XXI вв.; анализу состояния современного школьного литературного образования, соотношения традиций и инноваций в литературном образовании; проблемам профессиональной подготовки магистров по русскому языку и новым подходам к подготовке магистров в сфере обучения русскому языку как иностранному; вопросам анализа художественного текста. Причём ряд материалов носит дискуссионный характер, что подчёркивает политику редакции – публиковать материалы, представляющие различные точки зрения, создавать на страницах журнала информационное поле, открытое для конструктивного диалога.

Пристальное и активное внимание учёных, педагогов, исследователей к вопросам из области литературы и языка не случайно. Родной язык и литература есть основа и форма духовно-нравственной жизни народа, его культуры, традиций и самобытности, а русский язык, являющийся, кроме того, государственным языком Российской Федерации, а также языком межнационального общения, объединяет граждан страны, формирует гражданскую идентичность. При этом сегодня, к сожалению, приходится констатировать весьма неутешительные факты: снижается общий уровень владения русским языком, всё менее востребованными в среде школьников являются книги, и в частности – классические произведения, и все эти проблемы не могут не привлечь внимание власти, профессиональных кругов, широкой общественности. Не случайно в последние годы были созданы Совет при Президенте Российской Федерации по русскому языку и Совет по русскому языку при Правительстве Российской Федерации; под руководством Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла начало свою работу Общество русской словесности, призванное «консолидировать усилия учёных, педагогов, деятелей культуры, широкой общественности для сохранения ведущей роли литературы и русского языка в воспитании подрастающего поколения, укрепления единого культурно-образовательного пространства, развития лучших традиций отечественного гуманитарного образования, культурно-просветительской деятельности». 9 апреля 2016 года распоряжением Правительства Российской Федерации утверждена Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, которая призвана решить проблемы падения грамотности, кризиса чтения, вернуть статус и авторитет классической литературы, избавить подрастающее поколение от утилитарного отношения к языку и тексту. О вопросах обеспечения высокого качества изучения русского языка и литературы рассуждают и наши авторы.

Не менее объёмной в этом номере стала и рубрика «Общая педагогика», которая посвящена такому поликультурному феномену и перспективному направлению развития образования, как диалогическое взаимодействие, а также научно-методическому сопровождению повышения квалификации педагогов в современных условиях развития школы, инновационному проектированию образовательных систем, лучшим региональным практикам работы с одарёнными детьми.

Традиционной в журнале является связь истории педагогической науки и современных образовательных проблем. Поэтому в номере опубликована статья, в которой анализируются изменения функций отечественных школьных учебников на протяжении двух последних столетий, раскрывается потенциал этих книг.

В рубрику «Коррекционная педагогика» вошёл практико-ориентированный материал, посвящённый вопросам организации внутреннего мониторинга качества образования в условиях специальной (коррекционной) школы, а в рубрике «Теория и методика профессионального образования» опубликована статья «Сущность и особенности формирования коммуникативной компетентности будущих мастеров производственного обучения».

Раздел «Психологические науки» представлен рубрикой «Педагогическая психология», в которой размещён материал о стилях педагогического общения, проанализированы критерии, позволяющие идентифицировать стиль общения, дана характеристика психологической природы, лежащей в основе того или иного стиля педагогического общения.

В заключение хотелось бы вновь выразить надежду на то, что наш журнал нашёл и найдёт ещё много заинтересованных читателей не только в Иркутской области, но и в других регионах России, ближнем и дальнем зарубежье.

*С уважением, коллектив редакции
научно-практического журнала
«Педагогический ИМИДЖ»*



Диалогическое взаимодействие – вектор развития современного образования

Е. А. Игумнова

Забайкальский государственный университет, г. Чита

Аннотация.

В статье обосновывается диалогическое взаимодействие как первостепенная функция, базовый принцип философии воспитания и перспективное направление развития образования в условиях демократизации современного общества. Диалог рассмотрен как поликультурный феномен с философских, педагогических и психологических аспектов. Приведены аргументы, доказывающие, что разработанная автором технология учебных вопросов отвечает критериям технологичности и по концептуальным основаниям относится к гуманитарным технологиям, содействующим раскрытию человеческого потенциала.

Ключевые слова:

диалогическое взаимодействие, гуманитарные технологии, технология учебных вопросов.

Диалогическое взаимодействие в современных социокультурных условиях развивается во всех сферах деятельности: диалог с людьми – в образовании, здравоохранении, политике и др.; диалог человека с природой – в экологии; в культурологии анализируется взаимодействие культур; в теологии выстраивается диалог человека с Богом; даже в технике проявляется диалог человека в целом с «машиной» и др. Анализ ФГОС на всех ступенях обучения выявил, что в качестве одного из направлений достижения обучающимися планируемых результатов рассматриваются коммуникативные учебные действия (в начальной школе) и коммуникативная компетентность (основная и старшая школа), которые включают умение задавать вопросы, строить диалог и сотрудничать. В условиях демократических преобразований, многополярности и поликультурности мира актуализируется необходимость

и преемственность формирования у обучающихся способности к диалогическому взаимодействию как основы успешности в мире и свершения созидательных действий.

Проблема изучения диалога как культурного феномена изучается в разных аспектах философами, культурологами, литературоведами, социологами, психологами, педагогами и специалистами других сфер. В историю человечества ещё с Древнего мира вошли известные диалоги Сократа и Платона, диалоги в Афинских мусических школах, беседы Конфуция с учениками и др. Смыслопорождающий диалог в философии трансформировался в такие методы воспитания и обучения, как беседы о мире и нравственности (Я. А. Коменский (XVII в.), И. Г. Песталоцци (XVIII в.), Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский (XIX в.), А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский (XX в.) и др.); в XX и XXI вв. – диалектический метод обучения, метод проблемного обучения, технологию критического мышления и другие образовательные технологии.

Проанализируем, каким образом трактуется многогранный феномен «диалог». Слово «диалог» греческого происхождения и переводится как беседа, разговор двух лиц, процесс их общения и взаимодействия. В философии диалог рассматривается как имманентная форма существования мышления, движения культуры, противоположность монолога; информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание [13]. Существует множество точек зрения на понимание диалога, некоторые точки зрения известных философов и педагогов отражены в табл. 1.

Таблица 1

Диалог в понимании известных философов и педагогов

№п/п	Автор	Точка зрения автора на диалог
1.	М. М. Бахтин – русский философ, культуролог, создатель концепции полифонизма (многоголосия, многополярности, плюрализма) в литературном произведении	Диалогичность – это «активность познающего и активность открывающегося. Умение познать и умение выразить себя» [1, с. 409]
2.	В. С. Библер – советский и российский философ, культуролог, историк культуры. Создатель учения о диалоге культур, руководитель проекта и исследовательских коллективов «Школа диалога культур»	«...Понимание другого человека предполагает взаимопонимание «я-ты» как онтологически различных личностей, обладающих – актуально или потенциально различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра... Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, это – всегда диалог различных культур...» [2, с. 299]

№п/п	Автор	Точка зрения автора на диалог
3.	А. М. Лобок – современный философ и психолог, автор многих оригинальных психолого-педагогических книг и модели вероятностного образования, раскрывающего творческий потенциал ребёнка	«...подлинный диалог принципиально есть там и тогда, где и когда его участники не «образовывают» друг друга, а взаимно разворачивают свои позиции. И эти взаимные позиции требуют взаимного вслушивания друг в друга, но никак не взаимной коррекции. Коррекция позиции в диалоге – это только аутокоррекция, самокоррекция» [4, с. 678]
4.	В. В. Сериков – член-корр. РАО, один из ведущих авторов лично-ориентированного подхода в современном образовании	«Элементарной технологической единицей гуманистически ориентированного образования и воспитания выступает диалог как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и воспитанников» (8, с. 63)
5.	А. М. Сидоркин – автор книги «Образование: самость и диалог» (США, 1999), руководитель инновационных проектов в образовании	Диалог призван помочь «...прислушиваться к многоголосию внешнего мира» [9, с. 11]

В дополнении к вышеприведённым точкам зрения на диалог, представленным в таблице, обратимся к психологическим аспектам трактовки. Так, Т. А. Топольской была исследована дефиниция «диалог» и выделены основные способы понимания диалога как межличностного взаимодействия в контексте психологии [11] (табл. 2).

Таблица 2

Анализ понимания диалога в психологическом контексте (по Т. А. Топольской) [11]

№ п/п	Понимание диалога	Характерные признаки
1.	Диалог как форма речевого взаимодействия (как информационное явление)	Чередование процессов слушания и говорения; активность собеседников; понимание собеседниками смысла сообщений друг друга; приращение, развитие информации; наличие обратной связи между субъектами

№ п/п	Понимание диалога	Характерные признаки
2.	Диалог как совместный мыслительный процесс (как когнитивный процесс)	Речевой характер взаимодействия; общность темы; наличие у собеседников различных точек зрения по общему вопросу, которые озвучиваются и развиваются; проявление способности к пониманию позиции партнера и объяснению собственной; нахождение решения, сдвиг в решении проблемы
3.	Диалог как совместная деятельность собеседников по преодолению противоречий между ними (как движение в сторону сотрудничества)	Взаимодействие смысловых позиций; наличие у каждого собеседника возможности её выражения; симметричное взаимодействие; осуществление собеседниками деятельности по преодолению противоречия. Общение может приобретать характер спора, полемики, главное, чтобы присутствовала направленность на достижение согласия
4.	Диалог как общение на уровне действительных мотивов деятельности (как открытое общение)	Субъект-субъектный характер отношений партнёров; наличие установки на открытость, искренность; раскрытие в сообщении действительных мотивов своей деятельности; встреча личностных позиций, смыслов; отношения доверия, со-творчества, взаимной поддержки, взаимопомощи
5.	Диалог как общение, основанное на личностном характере отношений (как общение, основанное на гуманистических ценностях)	Личностное отношение партнёров друг к другу (признание равенства позиций, безоценочное принятие, отношение к человеку как к ценности, как к свободной личности); взаимное уважение, соблюдение коммуникативных прав друг друга; понимание партнёрами коммуникативных целей друг друга и согласие их удовлетворить; эмоциональная открытость и искреннее самораскрытие партнёров; доверие друг другу; положительный эмоциональный фон взаимодействия; взаимодействие по типу сотрудничества

Анализ приведённых выше позиций исследователей на диалогические отношения позволил сделать выводы:

- диалогическое взаимодействие – явление постоянное в общении людей и различных культур;
- трактовка диалога включает в себе экзистенциальную и коммуникативную составляющую;
- истинно человеческие отношения раскрываются в диалоге между «я» и «ты» в условиях поликультурности;
- диалогичные отношения противостоят отношениям к другому как объекту достижения своей цели, которые можно выразить формулой: «я» и «оно» (как третье лицо), т. е. объект манипулирования;
- целями диалога между людьми с позиции свободы и равенства являются уважение друг друга, понимание личности, различных текстов, других культур и их единение, взаимопомощь и сотрудничество.

Итак, в диалоге главное – понимание, взаимодополняемость, постижение ценностей и смыслов между его субъектами, проявление равноправия и уважения к другой точке зрения, эмпатии и критического мышления в отличие от линейного мышления. Посредством диалога реализуется фундаментальная потребность человека в общении, сотрудничестве и со-творчестве.

В условиях демократизации диалогическим отношениям в образовании на всех уровнях отводится первостепенная функция, диалогизм обосновывается как базовый принцип философии воспитания (А. О. Кравцов) [5], развиваются разнообразные диалогические подходы:

- педагогика сотрудничества С. Л. Соловейчика [10];
- «Школа диалога культур» В. С. Библера [2] и С. Ю. Курганова [7];
- проблемополагающее образование в диалоге как практика освобождения П. Фрейре [12] и др.

Нам импонирует мнение П. Фрейре, что в диалогических подходах «учитель перестаёт быть тем единственным, кто учит, а становится одним из тех, кто учится в процессе диалога с учениками, а те, в свою очередь, также учат, обучаясь при этом. Они получают общую ответственность за процесс, в котором растут все» [12, с. 221].

Особая роль диалогических отношений в освоении ценностно-смыслового уровня содержания материала подчёркивается как в личностно-ориентированном подходе (В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.), так и в системно-деятельностном подходе к образованию (А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина и др.). Перечислим методы, содействующие воспитанию диалогических отношений у обучающихся: дискуссии, игры, тренинги, решение ситуационных задач, метод проектов и др.

Применение методов диалогического освоения мира в образовательном процессе, как справедливо считают представители этих двух вышеназванных взаимодополняющих подходов, создают возможность для построения смыслопорождающего диалога не только учителя и обучающегося, но и диалога человека с природой и культурой и их взаимообусловленности друг другом.

Таким образом, общение в диалоге между субъектами образования создаёт условия, содействующие обучающимся:

- искать различные способы для выражения своих мыслей;
- учиться понимать себя и окружающих, быть толерантными, переживать чувства радости, счастья и доверия;

- уважительно относиться к новым сведениям и альтернативным точкам зрения;
- осваивать умения по принятию конструктивных решений в группе;
- исследовать окружающий мир;
- сохранять здоровье посредством создания психологически комфортной среды общения.

Учитывая, что основой диалога является умение задавать вопрос себе и другим, мы обратили особое внимание на формирование данного умения у школьников. К «тайнам великой учёности» ещё Я. А. Коменский в VII в. относил такой метод обучения, как «спрашивать – это значит обращаться за советом по поводу неизвестной вещи к учителю, к товарищу или книге...» [4, с. 282]. Нами была обоснована и разработана технология учебных вопросов, на её основе создано учебно-методическое сопровождение для введения данной технологии, которое введено в образовательное пространство на региональном и федеральном уровнях:

- учебный модуль «Технология учебных вопросов» для магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»;
- учебный модуль «Технология учебных вопросов в естественнонаучном образовании» для учителей биологии по данной проблеме для курсов повышения квалификации;
- учебное пособие – рабочая тетрадь для учащихся 3 классов для школьников «Родное Забайкалье: учусь задавать вопросы» (авторы Е. А. Игумнова, И. Б. Барахоева).

Апробация технологии учебных вопросов показала успешность её применения на уроках и во внеурочной деятельности, подтвердила в процессе подготовки будущих учителей и системе повышения квалификации, что данную технологию можно считать самостоятельной и отнести её к разряду гуманитарных технологий. Разработанная технология удовлетворяет основным критериям технологичности, предъявляемым к образовательным технологиям: концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости. Была выстроена её инвариантная часть, которая заключается в содействии обучающимся овладеть умением задавать вопросы, соблюдая следующие психолого-педагогические условия:

1) помочь обучающимся осознать личную цель, связанную с овладением ими умением задавать вопросы, показать значимость этого для личностного роста, успешного общения и сотрудничества, решения проблем;

2) ознакомить обучающихся с краткими теоретическими и практическим аспектами создания вопросов: структурой, классификациями и правилами их постановки;

3) познакомить обучающихся с применением таксономии целей обучения и уровней мышления Б. Блума как алгоритма, позволяющего, во-первых, систематизировать вопросы, развивающие мышление, во-вторых, соотносить вопрос с результатом, который мы хотим получить от отвечающего с позиции познания окружающего мира;

4) стимулировать у обучающихся систематическую тренировку умения задавать вопросы в учебной ситуации и при решении жизненных проблем;

5) показать, что ресурсом для постановки вопросов и их решения могут выступать различные типы текстов в широком смысле слова как знаковых систем (учебные, художественные, графические и др.), Интернет, личный опыт общения с людьми и природой;

6) при реализации технологии на занятиях и во внеурочной деятельности



создавать атмосферу творчества, доверия и взаимного уважения, диалогичность взаимодействия учителя и обучающихся, что стимулирует к самостоятельному поиску, творчеству и вызывает желание задавать вопросы [3].

По концептуальным основам технологию учебных вопросов можно отнести к гуманитарным технологиям, которые проектируются на основе системно-деятельностного подхода, интегрируют достижения различных гуманитарных (человековедческих) наук, направлены на раскрытие человеческого потенциала. Доказательствами данного вывода являются следующие аргументы: технология учебных вопросов направлена на развитие у обучающихся мышления на высоком уровне; данная технология опирается на теоретические и практические аспекты различных гуманитарных наук, таких как философия, логика, языкознание, психология, риторика, социология. Это содействует формированию у обучающихся умения задавать вопросы как способа познания мира, как техники и как искусства осмысления своего места в нём [3].

В заключение отметим, что создание диалогических отношений и развитие толерантности как способности к диалогу рассматриваются как перспективное направление на всех уровнях взаимодействия: от семьи и школы до решения глобальных проблем человечества.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Игумнова, Е. А. Формирование у учащихся умения задавать вопросы, стимулирование мышления / Е. А. Игумнова // Биология в школе. – 2011. – № 4. – С. 33–39.
4. Коменский, Я. А. Избранные педагогические произведения / Ян Амос Коменский ; под ред. А. А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 650 с.
5. Кравцов, А. О. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века [Электронный ресурс] / А. О. Кравцов // Философия образования : сб. материалов конференции. Сер. Symposium. – Вып. 23. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 358–364. – URL: <http://anthropology.ru/ru/edition/filosofiya-obrazovaniya> (дата обращения: 20.09.2016).
6. Курганов, С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
7. Лобок, А. М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
8. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: поиск новой парадигмы [Электронный ресурс] : монография / В. В. Сериков. – URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения: 20.05.2016).
9. Сидоркин, А. М. Диалог в воспитании: к постановке проблемы / А. М. Сидоркин // Гуманизация образования. – 1995. – № 2. – С. 9–16.
10. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех : книга для будущих родителей / С. Л. Соловейчик – М. : Детская литература, 1989. – 367 с.
11. Топольская, Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике [Электронный ресурс] / Т. А. Топольская // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4. – С. 69–90. – URL: http://psyjournals.ru/mpj/2011/n4/49244_full.shtml (дата обращения: 20.05.2016).
12. Фрейре, П. Образование как практика освобождения / П. Фрейре. – М. : Просвещение, 2006. – 253 с.
13. Что такое Диалог? Значение и толкование слова dialog, определение термина [Электронный ресурс] // Философский словарь : сайт. – URL: <http://www.onlinededics.ru/slovar/fil/d/dialog.html> (дата обращения: 20.05.2016).

Dialogical Interaction as a Vector of Modern Education Development

E. A. Igumnova

Transbaikal State University, Chita

Abstract. *Dialogical interaction as a primary function and a basic principle of education philosophy and perspective direction of development of education in the conditions of modern society democratization is considered. A dialogue is considered as a multicultural phenomenon in philosophical, pedagogical and psychological aspects. The author gives arguments proving that the educational “asking-questions” technology developed by the author meets the criteria for the educational technology and with regard to conceptual foundations it is related to humanitarian technologies enabling to realize human potential.*

Keywords: *dialogical interaction, humanitarian technologies, educational asking-questions technology.*

**Игумнова
Екатерина Александровна**

*доктор педагогических наук,
доцент, профессор кафедры
педагогики*

*Забайкальский государственный
университет*

*672039, г. Чита, ул. Александро-
Заводская, 30
тел.: 8(3022)357012
e-mail: igumnova1@mail.ru*

**Igumnova
Ekaterina Aleksandrovna**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Professor
of the Department of Pedagogy*

Transbaikal State University

*30 Aleksandro-Zavodskaya St,
Chita, 672039
tel.: 8(3022)357012
e-mail: igumnova1@mail.ru*



Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы

Е. О. Галицких, О. В. Давлятина

Вятский государственный университет, г. Киров

Аннотация. *Актуальность проблемы научно-методического сопровождения повышения квалификации педагогов в современных условиях развития школы обусловлена требованиями Профессионального стандарта педагогов. Цель статьи заключается в определении ресурсов и условий научно-методического сопровождения педагогов в общеобразовательной организации. Раскрыты теоретические основы научно-методического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательной организации; описан экспериментальный опыт организации научно-методического сопровождения педагогов; доказана эффективность организационно-методических условий для профессионально-личностного развития и саморазвития педагогов.*

Ключевые слова:

сущность, структура, содержание, уровни научно-методического сопровождения; методологические подходы; организационно-методические условия; профессионально-личностное развитие педагогов; Профессиональный стандарт педагогов.

Актуальность научно-методического развития педагогов в современных условиях развития школы обусловлена требованиями Профессионального стандарта [7]. Этот документ рассматривается как рамочная основа опережающего профессионального роста педагогов и определяет уровень их профессиональной компетентности. Успешное внедрение требует создания комплекса условий:

- наличие методики диагностирования профессиональных затруднений педагогов;
- ориентация системы повышения квалификации на развитие профессиональных компетенций в соответствии с нормативными требованиями и индивидуальными образовательными запросами;
- обеспечение эффективного научно-методического со-

проведения педагогической деятельности в условиях модернизации современного образования [12].

Понимание значимости и необходимости таких условий обеспечивает в общеобразовательных организациях научно-методическое сопровождение педагогов. Новые приоритеты в государственной политике, педагогической науке и образовательной практике побуждают обратиться к переосмыслению сущности, структуры и содержания, выявлению методологических подходов, поиску условий, эффективных средств, методов, технологий научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в общеобразовательной организации.

В современных условиях развития школы под научно-методическим сопровождением понимается, с одной стороны, ведущая функция методических служб, с другой стороны, метод взаимодействия методической службы с педагогами, группами педагогов общеобразовательной организации, когда сопровождающий не решает за педагога проблему, а учит его находить, изобретать, заимствовать наиболее разумные решения, актуальные для каждого человека в его конкретной жизненной ситуации [4; 6; 8; 9]. Такое многообразие точек зрения побудило нас обосновать и сформулировать в рамках нашего исследования авторское рабочее определение категории «научно-методическое сопровождение» как *научно обоснованного, специально организованного процесса взаимодействия субъектов сопровождения, направленного на преодоление профессиональных затруднений и личностных проблем педагога. Сопровождение включает в себя систему взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий и ситуаций, ориентированных на осмысление профессионального опыта педагога, актуализацию саморазвития, профессиональный успех, личностное преобразование. Субъектами сопровождения являются педагог, наставник, методист, заместитель директора по научно-методической работе, педагог-мастер, опытный специалист, талантливый сотрудник* [5, с. 34].

Сравнительный анализ традиционного методического и современного научно-методического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательной организации дал возможность зафиксировать различия и выделить его ресурсы на современном этапе модернизации системы образования (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение методического и научно-методического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательной организации

Показатели для сравнения	Методическое (традиционное) сопровождение педагогов	Научно-методическое (современное) сопровождение педагогов
Понятие	Часть системы непрерывного образования педагогов	Система условий, способствующих саморазвитию каждого педагога. Процесс целенаправленного научно обоснованного взаимодействия субъектов сопровождения

Показатели для сравнения	Методическое (традиционное) сопровождение педагогов	Научно-методическое (современное) сопровождение педагогов
Основные мотивы	Необходимость повышения профессиональных знаний, умений и навыков педагогов для формирования их педагогического мастерства	Потребности педагогов в профессионально-личностном саморазвитии в связи с модернизацией системы образования. Необходимость сопровождения профессионально-личностного развития педагогов при реализации ФГОС ОО. Поиск решения профессиональных и личностных проблем каждого педагога и всего педагогического коллектива
Основная цель	Способствовать повышению качества образования в общеобразовательной организации посредством повышения профессиональных знаний и умений педагогов: освоение наиболее рациональных методов и приёмов обучения и воспитания учащихся	Создание условий для эффективного профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации как фактора саморазвития, готовности к инновациям, творческой самореализации, повышения качества образования, решения инновационных проблем образовательного процесса
Ведущие направления деятельности	Обобщение и внедрение передового педагогического опыта. Практическая помощь учителю. Повышение квалификации педагогов. Работа с профессиональным (закрытым) сообществом: школьное методическое предметное объединение. Выполнение инструкций, решение профессиональных проблем по готовым алгоритмам. Поощрение лучших учителей. Совершенствование программно-методического сопровождения реализации образовательной программы школы	Научно-методическое содействие инновационному развитию образовательного процесса в школе. Повышение профессиональной компетентности педагогов, необходимой для обеспечения качества образования. Сопровождение профессионально-личностного развития педагогов. Включение педагогов в инновационную, опытно-экспериментальную, научно-исследовательскую деятельность. Реализация программы развития общеобразовательной организации. Оценка профессионально-личностного развития педагога средствами гуманитарной экспертизы. Образовательный консалтинг: консультирование по разрешению профессиональных и личностных проблем. Формирование открытого полипрофессионального сообщества, создание школьного профессионально-образовательного пространства для мотивации педагогов на профессионально-личностное развитие

Показатели для сравнения	Методическое (традиционное) сопровождение педагогов	Научно-методическое (современное) сопровождение педагогов
Преобладающие формы повышения квалификации педагогов	Репродуктивные пассивные просветительские формы повышения квалификации педагогов (лекции, семинары); преобладание фронтальных форм	Многообразие активных и интерактивных форм. Оптимальное сочетание индивидуальных, групповых, коллективных, фронтальных форм. Высокий уровень технологичности (вовлечение педагогов школы в инновационное школьное методическое образовательное пространство: временные творческие коллективы, авторские мастерские, проблемные группы, школы передового педагогического опыта, неформальные профессиональные объединения и т. д.)
Используемые методы	Преобладание методов контроля, принуждения; диагностики, развития, коррекции	Преобладание методов самоконтроля, стимулирования, убеждения, самодиагностики, саморазвития, самокоррекции, рефлексии
Характер деятельности	Эпизодический. Работа в «зоне ближайшего развития»	Системный, основанный на современных достижениях педагогики, психологии, акмеологии, социологии. Работа на перспективу в «зоне актуального развития»
Взаимодействие участников	Субъект-объектное взаимодействие: выполнение указаний, готовых инструкций	Субъект-субъектное взаимодействие: педагоги включены в со-участие, со-творчество, со-трудничество
Функциональные компоненты	Базовые: планирование, организация, контроль, регулирование, коррекция	К базовым компонентам добавляются новые функции: педагогический анализ, гуманитарная экспертиза, целеполагание, прогнозирование, проектирование, программирование, стимулирование, мотивация, рефлексия
Степень сотрудничества с вузами и учебно-методическими центрами	Эпизодическое: приглашение преподавателей для чтения лекций и проведения семинаров	Потребность в активном, системном, долговременном сотрудничестве с научным руководителем в связи с инновационной деятельностью общеобразовательной организации

Показатели для сравнения	Методическое (традиционное) сопровождение педагогов	Научно-методическое (современное) сопровождение педагогов
Результативность	Педагогическое мастерство	Уровни развития профессиональной деятельности, психолого-педагогического общения и личностных качеств педагога как основа для его «горизонтального» и «вертикального» профессионально-личностного развития в условиях общеобразовательной организации
Ожидаемые результаты	Повышение качества образования в общеобразовательной организации. Совершенствование профессиональных знаний и умений педагогов	Создание условий и системы методической работы по профессионально-личностному развитию педагогов. Расширение «пространства возможных действий» профессионально-личностного развития педагогов при реализации ФГОС ОО. Построение и реализация учителем индивидуальной траектории саморазвития. Трансляция инновационного педагогического опыта работы по проектированию образовательного процесса с ориентацией на новое содержание и результаты образования. Участие в сетевом взаимодействии по обмену опытом реализации ФГОС ОО

Таким образом, «научно-методическое сопровождение» на современном этапе модернизации системы образования расширяет свои границы смыслов и ресурсов, способствует реализации современных требований к профессиональным и личностным качествам педагога.

Структура научно-методического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательной организации представлена на рис. и предполагает комплексную реализацию способов сопровождения, выбор из них приоритетного и зависит от особенностей и запросов субъекта, от конкретной ситуации и педагогического события.

Поддержка в рамках нашего исследования предполагает содействие эффективному решению задач ФГОС общего образования – перевод деятельности педагогов в инновационный режим совместного поиска рабочих ориентиров, обновления профессионального опыта, преобразования профессионально и личностно значимых смыслов; создание условий для успешного профессионально-личностного развития педагогов.

Помощь рассматривается как система действий по преодолению кризиса педагогического сознания и педагогической практики, идеалов и ценностей,

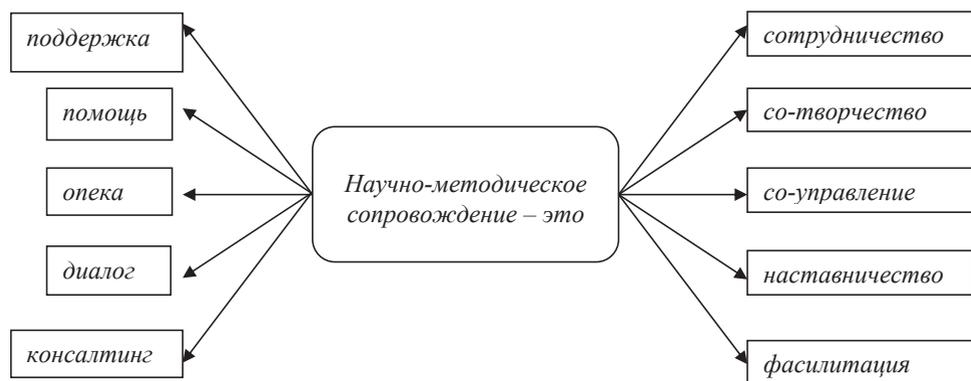


Рис. Структура научно-методического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательной организации

целей воспитания и способов деятельности в условиях модернизации образования; как деятельность по проектированию индивидуального маршрута профессионально-личностного развития педагогов и достижения вершин мастерства в условиях общеобразовательной организации.

Опека выступает как специально организованное наблюдение за профессионально-личностным развитием педагогов, целенаправленное проведение гуманитарной экспертизы их профессионально-личностного развития, создание благоприятного психологического климата при разработке и успешной реализации «Я-Концепции», «самопродвижения» педагогов в условиях общеобразовательной организации.

Диалог рассматривается как взаимно обогащающий процесс обмена информацией, совместного поиска истины, организации «коммуникативных стратегий узнавания» и пространств межличностных встреч и сотрудничества участников сопровождения.

Консалтинг (консультирование) трактуется как интеллектуальная деятельность по выявлению и анализу профессиональных и личностных проблем; выбору средств и методов, направленных на разрешение выявленных проблем; составлению программы профессионально-личностного развития; проектированию индивидуального образовательного маршрута педагогов; организации и проведения рефлексии педагогов; повышению психологической готовности к деятельности в новых ситуациях.

Наставничество представляется как осознанное взаимодействие наставника и педагога любого стажа работы и квалификации по передаче профессионального, личного и социального опыта. На различных стадиях профессионально-личностного развития педагога наставничество формирует индивидуальное акме педагога путем поиска «безболезненного» решения выявленной личностной проблемы, выхода из «кризиса профессиональных компетентностей».

Сотрудничество определяется как общение, равенство во всём, взаимопонимание; принятие общих целей и путей, способов, средств их достижения; продуктивное взаимодействие в процессе продвижения в профессии и личностном развитии в условиях школьного профессионально-образовательного пространства.



Со-творчество трактуется как система взаимосвязанных педагогических событий и ситуаций, направленных на раскрытие творческого потенциала; развитие внутренних творческих возможностей; запуск механизмов самопознания, самовоспитания, самоутверждения и самореализации каждого участника сопровождения; выстраивание гармонии человеческих отношений; совместное создание, осмысление, оценка инновационного опыта профессиональной деятельности; расширение субъектного пространства личности.

Со-управление определяется как процесс включения педагогов в проектирование и конструирование новых видов образовательной практики и научное управление этими процессами; создания предпосылок для выстраивания субъект-субъектных отношений, перехода к самоуправлению профессионально-личностным развитием и формированию профессионального и жизненного кредо.

Фасилитация (стимулирование, вдохновение) рассматривается как процесс влияния на мотивацию профессионально-личностного развития педагога, ценностного отношения к педагогической деятельности и усвоение смыслов как элементов личностного опыта; стимулирования потребности в самосовершенствовании и саморазвитии.

Современный учитель находится в ситуации постоянного ученичества и самообразования непосредственно на рабочем месте: от него требуется принятие системы ценностей современного образования, осознание потребности модернизации и проектирования образовательного процесса с ориентацией на новые результаты, переосмысление своего опыта при внедрении ФГОС ОО. В связи с этим содержание научно-методического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательной организации определяют требования профессионального стандарта. Оно осуществляется на трёх уровнях.

Первый уровень – **надпредметный** – научно-методическое сопровождение реализует методологию и теорию ФГОС ОО, формирование и развитие обще-педагогической ИКТ-компетентности педагога.

Второй уровень – **предметный** – предусматривает научно-методическое сопровождение в предметной области компетентности педагога. Спектр научно-методического сопровождения определяется самим педагогом.

Третий уровень – **личностный** – научно-методическое сопровождение обеспечивает интеллектуальное, нравственное, эмоциональное, психологическое здоровье педагога.

Таким образом, предложенная структура и содержание научно-методического сопровождения в условиях общеобразовательной организации позволяют сделать процесс сопровождения управляемым и управляющим.

Базой нашего исследования явилась государственная школа города Омутнинска (КОГОБУ СШ с УИОП г. Омутнинска), экспериментальная площадка Вятского государственного университета. В эксперименте приняли участие 312 педагогов средней общеобразовательной школы № 10 г. Чайковский Пермского края, шести общеобразовательных организаций Восточного образовательного округа Кировской области.

Цель нашего исследования заключалась в экспериментальной проверке эффективности организационно-методических условий научно-методического сопровождения педагогов в общеобразовательной организации при внедрении профессионального стандарта.

Задачи исследования.

1. Диагностировать уровни профессионально-личностного развития педагогов на основе разработанных критериев и показателей в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

2. Создать и апробировать организационно-методические условия научно-методического сопровождения педагогов в общеобразовательной организации.

3. Оценить эффективность организационно-методических условий научно-методического сопровождения педагогов в общеобразовательной организации при внедрении профессионального стандарта на основе разработанных критериев и показателей профессионально-личностного развития педагогов.

Для достижения цели и решения задач исследования были выделены *лично-ностно-ориентированный, субъектно-деятельностный, акмеологический, интегративно-дифференцированный* методологические подходы [2; 10], которые позволяют выстраивать научно-методическое сопровождение педагогов в условиях общеобразовательной организации адекватно современным потребностям общества, развивающейся школы, с учётом индивидуальных запросов и профессиональных заявок педагогов и педагогического коллектива в целом, и потому по праву могут считаться инновационными.

В ходе исследования мы убедились в том, что эффективность научно-методического сопровождения педагогов в общеобразовательной организации зависит от качества, структуры и содержания организационно-методических условий. Анализ инновационного опыта КОГОБУ СШ с УИОП г. Омутнинска показал, что научно-методическое сопровождение педагогов в общеобразовательной организации может быть эффективным при следующих организационно-методических условиях:

а) создание школьного методического образовательного пространства для расширения «поля возможных действий» педагогов, для проживания в этом пространстве встреч, событий, ситуаций, «педагогических обстоятельств», в которых нужно осознать смыслы, цели и результаты своей деятельности, способы общения, выбрать позитивные изменения и принять их;

б) обустройство стиля жизнедеятельности и формирование уклада жизни общеобразовательной организации, направленных на создание благоприятного психологического климата и эмоционального комфорта в коллективе;

в) мотивационно-ценностное принятие требований профессионального стандарта всеми субъектами сопровождения и формирование готовности педагогов к инновационной деятельности в школьном методическом образовательном пространстве;

г) наличие опыта инновационной педагогической деятельности у педагогов и общеобразовательной организации по реализации ФГОС ОО;

д) использование активных и интерактивных форм, методов, технологий научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов, направленных на формирование и развитие актуальных профессиональных компетентностей, личностных качеств, ценностей, способов взаимодействия и культуры общения, субъектной позиции педагога как творца собственной жизнедеятельности;

е) организация совместного поиска рабочих ориентиров, межличностных встреч и диалогов, со-творчества, со-действия, сотрудничества, соучастия, содействия всех участников научно-методического сопровождения [5].

Оценка эффективности организационно-методических условий научно-ме-



тодического сопровождения педагогов осуществлялась субъектами сопровождения на основе гуманитарной экспертизы. Главные вопросы, на который отвечали педагоги: «Насколько в данной школе детям и взрослым комфортно существовать вместе в человеческом измерении? Что этому способствует (как это усилить, развить), что мешает (как это можно исправить)?» Выборку составили ответы 56 педагогов КОГОБУ СШ с УИОП г. Омутнинска. Возраст респондентов от 22 до 64 лет, стаж работы от 1 года до 43 лет, образование высшее или среднее специальное педагогическое. Стаж работы до 7 лет – 9 чел. (16,1 %), от 7 лет до 25 лет – 31 чел. (55,4 %), более 25 лет – 16 чел. (28,6 %).

В ходе проведения гуманитарной экспертизы педагоги отметили, что *особенностью школьного методического образовательного пространства* является способность обеспечить всем субъектам сопровождения равные возможности для эффективного профессионально-личностного развития. Ими были представлены личностные позитивные изменения в отношении:

- смысла, ценностей и целей профессии (переосмысление своего призвания как учителя – 57,6 %);
- организации, содержания и результатов обучения (постижение статуса профессионала – 75,6 %);
- ученика как субъекта учения и развития (обретение позиции педагога-гуманиста – 91,8%);
- коллег как представителей профессионального сообщества (осознание себя сотрудником, со-творцом, союзником, субъектом диалогового взаимодействия – 97,2 %);
- себя как творческой индивидуальности (стремление к непрерывному совершенствованию и саморазвитию – 95,4 %).

Результаты исследования позволили сделать вывод, что необходимым условием эффективного научно-методического сопровождения педагогов в общеобразовательной организации является наполнение школьного методического образовательного пространства ценностным смыслом, диалоговым общением, позициями осознанного выбора, значимыми для педагога действиями, ситуациями, событиями, встречами. В ходе систематического целенаправленного наблюдения, по результатам анкетирования и диагностики мы отметили у педагогов активность процессов самообразования и самопознания, «самостроительства» и реализации индивидуального образовательного маршрута, формирования субъектной позиции в профессиональной деятельности, повышения уровня профессионально-личностного развития. В ходе опытно-экспериментальной работы мы убедились в том, что благоприятный психологический климат и эмоциональный комфорт в коллективе напрямую зависит от уклада школьной жизни. 79,2 % респондентов отметили, что приобретение опыта инновационной педагогической деятельности объединяет педагогов, команда экспериментаторов создаёт «педагогический резонанс» в общеобразовательной организации, стимулирует других педагогов к профессионально-личностному развитию и нацеливает на совершенствование и самореализацию.

Оценка эффективности научно-методического сопровождения осуществлялась на основе критериев и показателей профессионально-личностного развития педагогов (табл. 2).

Таблица 2

Критерии, показатели и уровни профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации

Критерии	Показатели	Уровни
Деятельностный: <i>уровень развития профессиональной деятельности педагога</i>	1. Готовность педагога к новшествам 2. Профессиональная компетентность 3. Методологическая культура педагога	низкий средний высокий
Личностный: <i>уровень развития личностных качеств педагога</i>	1. Способность педагога к саморазвитию и самообразованию 2. Интеллигентность педагога 3. Творческий потенциал личности педагога	низкий средний высокий
Коммуникативный: <i>уровень развития психолого-педагогического общения педагога</i>	1. Способность педагога к эмпатии 2. Эффективность коммуникативного взаимодействия педагога с детьми 3. Лидерские качества педагога	низкий средний высокий
Информационный: <i>уровень развития профессиональной ИКТ-компетентности педагога</i>	1. Общепользовательская ИКТ-компетентность 2. Общепедагогическая ИКТ-компетентность 3. Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность	низкий средний высокий

Мы отметили положительную динамику по всем критериям у большинства педагогов. Исследование убедило нас в том, что результаты диагностики (самодиагностики) и мониторинга вносят конкретность в деятельность сопровождающего и сопровождаемого, нацеливают их на решение практических задач профессионально-личностного развития педагогов в соответствии с требованиями к трудовым действиям, знаниям и умениям профессионального стандарта. Это позволяет:

- рассматривать научно-методическое сопровождение как пусковой механизм освоения учителем профессионального стандарта педагога;
- качественно оценивать и определять стратегии научно-методического сопровождения в условиях общеобразовательной организации;
- управлять процессом профессионально-личностного развития педагога и педагогического коллектива;
- выводить каждого педагога на рефлексию своего профессионально-личностного развития.

Результаты исследования обсуждались на научно-практических конференциях, отмечены дипломами, опубликованы в монографиях Е. О. Галицких [1; 3] и учебно-методическом пособии О. В. Давлятшиной [5]. Перспективными для дальнейшего исследования являются проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов педагогов с позиций профессионального стандарта, с учётом новых информационных источников и средств образовательного процесса (электронных учебников, дистанционной обратной связи, сетевых сообществ, грантовой деятельности педагогов, опыта конкурсного профессионального движения, идей альтернативной педагогики).

Научно-методическое сопровождение – это открытая система поддержки

профессионально-личностного развития педагогов, она откликается на всё новое, в ней нет предела совершенству. Сегодня методическая служба школы ведёт творческий поиск своего дальнейшего развития, актуализирует инновационную деятельность, осуществляя стратегический менеджмент в образовании.

Список литературы

1. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие / Е. О. Галицких. – М. : Академический Проект, 2004. – 240 с.
2. Галицких, Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : монография / Е. О. Галицких. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 264 с.
3. Галицких, Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества / Е. О. Галицких. – М. : Библиомир, 2016. – 272 с.
4. Гребёнкина, Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного образования : монография / Л. К. Гребёнкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань : РГПУ, 2006. – 224 с.
5. Давлятшина, О. В. Профессионально-личностное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации : учеб.-метод. пособие / О. В. Давлятшина ; под науч. ред. Е. О. Галицких. – Киров : Радуга-ПРЕСС, 2015. – 195 с.
6. Милованова, Н. Г. Продуктивность образования: поиски и решения / Н. Г. Милованова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе : материалы 14-й Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. Н. Суртаева, А. А. Макареня, С. В. Кривых. – СПб. : Экспресс, 2013. – 365 с.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. – URL: минобрнауки.рф/http://www.mon.gov.ru (дата обращения: 20.09.2016).
8. Поташник, М. М. Как помочь учителю в освоении ФГОС : метод. пособие / М. М. Поташник, М. В. Левит. – М. : Педагогическое общество России, 2014. – 320 с.
9. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособие / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2011. – 448 с.
10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) // КонсультантПлюс. – URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> (дата обращения: 20.09.2016).
11. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя : монография / О. П. Морозова [и др.]. – Барнаул : БГПУ, 2004. – 546 с.
12. Ямбург, Е. А. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.

Scientific and Methodical Support of Teachers in Modern Conditions of the School Development

E. O. Galitskih, O. V. Davlyatshina

Vyatka State University, Kirov

Abstract. *Timeliness of scientific and methodological support of teacher advanced training in modern conditions of school development is predetermined by the requirements of the Professional standard of teachers. The aim of the paper is to determine resources and conditions of scientific and methodological support of teachers in educational institutions. Theoretical basis of scientific and methodological support of teachers in educational institutions is considered. The experience of organizing scientific and methodological support of teachers is described. Effectiveness of organizational and methodical conditions for professional and personal development of teachers is proved.*

Keywords: *essence, structure, contents, levels of scientific and methodological support, methodological approaches, organizational and methodical conditions, personal and professional development of teachers, Professional standards of teachers.*

**Галицких
Елена Олеговна**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения

Вятский государственный университет

*610000, г. Киров, ул. Московская, 36
тел.: 8(8332)208968
e-mail: galitskiheo@rambler.ru*

**Galitskih
Elena Olegovna**

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Russian and Foreign Literature and Teaching Methodology

Vyatka State University

*36 Moskovskaya St, Kirov, 610000
tel.: 8(8332)208968
e-mail: galitskiheo@rambler.ru*

**Давлятишина
Ольга Вячеславовна**

аспирант кафедры педагогики

Вятский государственный университет

*610000, г. Киров, ул. Московская, 36
тел.: 8(8332)208968
e-mail: fitinya00@yandex.ru*

**Davlyatshina
Olga Vyacheslavovna**

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy

Vyatka State University

*36 Moskovskaya St, Kirov, 610000
tel.: 8(8332)208968
e-mail: fitinya00@yandex.ru*



Лучшие практики работы с одарёнными детьми в Иркутской области

В. В. Казарина

Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск

Аннотация. *В статье обучение одарённых рассматривается как одна из основных образовательных задач в мире. Проводится анализ использования опыта педагогов Германии, Австралии и других зарубежных стран в работе с одарёнными детьми в образовательных организациях Иркутской области. Описываются лучшие практики работы с одарёнными детьми. Представлены результаты апробации структуры базы видов внеучебных достижений и механизма формирования регионального электронного портфолио в школах Иркутской области.*

Ключевые

слова:

одарённые дети, обучение одарённых в мире, лучшие практики в работе с одарёнными детьми, внеучебные достижения, портфолио.

В Иркутской области функционируют общеобразовательные организации различных типов. Основные направления модернизации российского образования, введение новых финансовых механизмов в школах обусловили оптимизацию региональной образовательной сети. В последние годы сеть учреждений, реализующих программы общего образования, претерпевает значительные изменения. За последние четыре года в области значительно уменьшилось общее количество общеобразовательных организаций: с 1 260 в 2009 г. до 1 207 в 2013 г. (Приложение 1). Количество начальных школ уменьшилось в четыре раза, школ с углублённым изучением отдельных предметов – в 2,5 раза, основных – на 18 школ. Необходимо отметить, что при оптимизации сети сохраняется особый статус деревенской школы: являясь «центром села», она не исчезает из образовательной сети, а изменяет свой статус и становится филиалом более крупной школы. Особенностью изменения образовательной сети Иркутской области является сохранение школ, деятельность которых направлена на работу с одарёнными детьми. К 2016 году не изменилось количество лицеев (17); уменьшилось количество гимназий (с

14 до 8) и увеличилось количество школ с углублённым изучением отдельных предметов (с 9 до 14) (Приложение 2). Статистические данные подтверждают, что общероссийские демографические тенденции присущи и нашему региону. С 2005 года количество обучающихся уменьшилось на 42 860 человек. Однако в последние годы имеется тенденция к увеличению контингента (Приложение 3).

Учреждения, в которых обучаются одарённые подростки, работают стабильно, сохраняя традиции. Для представления оперативных данных был проведён анализ информации, которую представили 139 образовательных организаций (16 % общего количества ОУ Иркутской области), в том числе 4 гимназии, 12 лицеев, 3 школы с углублённым изучением отдельных предметов, 11 детских садов, 8 учреждений дополнительного образования детей (Приложение 4). Представлен анализ опыта работы этих учреждений с 37 041 обучающимися Иркутской области.

Работа в Иркутской области проводится с целью поиска среди всех детей способных, талантливых и одарённых детей, создания условий для развития их способностей в различных видах одарённости, развития творческих интересов через стимулирование их участия в исследовательской работе в различных областях науки, творческих и интеллектуальных конкурсах, спортивных соревнованиях.

Данное направление деятельности в Иркутской области имеет государственную поддержку. С 2010 г. в области последовательно реализуется ведомственная целевая программа «Одарённые дети».

Основными мероприятиями программы являются интеллектуальные соревнования, среди них – ежегодная Всероссийская олимпиада школьников по различным образовательным предметам, которая позволяет выявлять интеллектуально одарённых учащихся, предоставлять им возможности для реализации познавательных потребностей, продолжения обучения в других учебных заведениях. Участие в олимпиадном движении способствует индивидуализации процесса образования отдельных одарённых подростков, уже чётко определившихся в своих предпочтениях. В 2015–2016 уч. г. на региональном этапе олимпиады состязались 1 412 школьников по 22 общеобразовательным предметам. На заключительном этапе победители (67 человек) приняли участие в 17 мероприятиях [3].

Формы обучения одарённых детей

«Обучение одарённых в мире» (Gifted Educational International) – одна из важнейших образовательных задач. Направленность обучения на работу с одарёнными неизбежно ведёт к детализации содержания обучения, которое должно быть таким, чтобы в максимальном объёме обеспечить высокие познавательные потребности одарённых подростков и развивать их социальную компетентность. С целью обеспечения учебных потребностей одарённых детей в Иркутской области выделилось несколько направлений в отборе организационных форм обучения одарённых детей:

- обучение школьников, добившихся значительных успехов в рамках обычного класса, но по индивидуальным программам;
- создание для одарённых детей специальных (профильных и др.) классов в структуре обычной школы;
- организация специальных (музыкальных, художественных) школ.

При разработке содержания обучения одарённых детей обращается вни-



вание не только на его количественные (объём, время изучения материала), но и на качественные характеристики, на важность включения в содержание обучения одарённых детей программ и специальных занятий, где они могли бы обсуждать социальные и межличностные проблемы. Рассмотрим отдельные формы обучения, которые соответствуют этим позициям и реализуются в Иркутской области.

«Каникулярные Академии»

Большой популярностью «Каникулярные Академии» для одарённых обучающихся пользуются в Германии. Этот опыт работы с одарёнными детьми внедряется и в Иркутской области. Для достижения высоких результатов на всероссийских соревнованиях региональные призёры и победители (68 человек в 2016 г.) ежегодно готовятся к участию в заключительном этапе олимпиады. В рамках ведомственной программы в 2010–2013 гг. проводились учебно-тренировочные сборы на базе областного образовательного центра «Галактика». В течение четырёх дней подростки проходили усиленную подготовку по пяти предметам (английский, французский, немецкий языки, география и математика), участвовали в деловых играх, тренингах и брейн-рингах. В июне 2016 г. «Летняя школа» для одарённых детей прошла на базе ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области» (далее – ГАУ ДПО ИРО).

Общеобразовательные организации также проводят работу по развитию интеллектуально одарённых подростков, организуя тематические образовательные смены в летних оздоровительных лагерях, каникулярные программы, программы развивающего отдыха. Школьники участвуют в летних профильных сменах и образовательных экспедициях, принимают участие в тематических сменах летних лагерей «НАНОград», «Сердце Байкала» и других мероприятиях.

Интеграция специалистов высшей школы, учителей, родителей

Эта практика хорошо развита в Австралии. В австралийской системе образования нет понятия «воспитание», а есть понятие «pastoral care», подразумевающее заботу, внимание к индивидууму. Используя эту форму обучения, к работе с интеллектуально одарёнными учащимися в школы Иркутской области привлекаются сотрудники высших учебных заведений региона: ИГУ, ИрГТУ, ИРГУПС, БГУЭП, ИГМУ, МГЛУ, ИНИТУ и др. Взаимное сотрудничество включает педагогическую практику студентов, семинары и курсы повышения квалификации для педагогов школ, профориентационную работу с обучающимися. Например, преподаватели биолого-почвенного и химического факультетов ИГУ, кандидаты наук ведут практические занятия по химии и биологии на факультетах Иркутского государственного университета; принимают участие в подготовке учащихся естественнонаучных классов к олимпиадам, научно-практическим конференциям. Ученики ежегодно участвуют во Всероссийской Байкальской научно-практической конференции молодых учёных и студентов с международным участием «Актуальные вопросы современной медицины», становятся победителями и занимают призовые места.

В целях реализации проектов и программ расширения доступности качественного образования школы взаимодействуют как между собой внутри образовательной сети, так и с привлечением ресурсов сторонних организаций.

При работе с одарёнными детьми основу межведомственных взаимодействий составляют следующие принципы:

- заинтересованности каждой из взаимодействующих сторон в поиске путей решения социальных проблем;

- объединения усилий и возможностей каждой из сторон в преодолении важных проблем, решение которых поодиночке неэффективно.

В результате межведомственного взаимодействия внимание общества привлекается к проблемам людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, а у одарённых детей формируется положительная мотивация, активная жизненная позиция. Повышается количество участников в социально значимых проектах. Одарённые дети активнее участвуют в волонтерской деятельности, помогают людям, нуждающимся во внимании и заботе.

В настоящее время в Иркутской области успешно реализуется *сетевое взаимодействие учреждений*. К работе с одарёнными подростками привлекаются ресурсы вузов области. Семь школ заявили о сотрудничестве с учреждениями СПО, муниципальными ЦРО, пятнадцать – с учреждениями ДОД (Приложение 5). Эффективность деятельности образовательных организаций с одарёнными детьми значительно повышается при использовании ресурсов различных организаций и учреждений области [2, с. 11].

Исследовательская деятельность одарённых детей

Проведённый анализ представленных материалов показал, что практически во всех школах есть детские объединения («научные общества»), направленные на организацию исследовательской деятельности одарённых детей. Организуется обучение основам научно-исследовательской деятельности с обязательным представлением и защитой курсовых работ, участие в научно-практических конференциях и проектах различных уровней:

- научно-практическая конференция «Рериховские чтения» для учащихся 1–11 классов Иркутской области;

- выездная лингвистическая школа «INSIGHT»;

- проект по пропаганде творчества писателей и поэтов Ангарского ГО «Крылатая ангарская строка»;

- муниципальные научно-практические конференции старшеклассников «Поиск. Исследование. Открытие»;

- демонстрационные площадки проектно-исследовательских работ «Я познаю мир» (1–4 классы), «Эврика» (5–8 классы).

Практическая деятельность одарённых детей:

практики, практикумы, стажировки

Результаты исследовательской деятельности одарённых детей находят своё применение на практических занятиях различных видов:

- практика на базе химического факультета ИГУ (спецкурс «Химический практикум»);

- практика на базе биолого-почвенного факультета ИГУ (спецкурс «Биологический практикум»);

- лаборатория нанотехнологий;

- опытно-экспериментальная работа Института стратегии развития образования РАО, осуществляемой под руководством д-ра пед. наук А. Н. Захлебного, д-ра биол. наук Е. Н. Дзятковской «Разработка новой модели образования в области экологии, безопасности, здоровья в интересах устойчивого развития региона (города, посёлка)»;

- реальное включение в профессиональную (профильную) практику;



- участие в стажировках;
- участие в программах Гёте-Института;
- интерактивные музеи;
- создание Музея занимательной химии, открытие «Экспериментария» в кабинете химии общеобразовательной организации;
- проведение учебных, лабораторных занятий и научно-исследовательских работ объединения «Водная экология» на базе Пресноводного аквариумного комплекса Лимнологического института СО РАН.

Использование ИКТ в работе с одарёнными детьми

Педагоги Иркутской области проводят занятия по робототехнике и механике в сетевом профильном классе. Работают Школа инженерной культуры (робототехника), экспертная площадка сетевой программы «Мир моих интересов» по реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (федеральный уровень). На муниципальном уровне реализуется проект «Современному ребёнку – цифровое образование».

Таким образом, в Иркутской области сложилась результативная система работы педагогов с интеллектуально одарёнными подростками. Это направление деятельности педагогов признаётся эффективным на российском уровне.

На базе иркутских учреждений традиционно проводятся различные соревнования и конкурсы с участием одарённых подростков России. Участниками Байкальского (межрегионального) детского форума «Патриотическое воспитание: опыт, традиции, поиск» стали более 100 школьников из субъектов Сибирского, Дальневосточного федеральных округов: Республики Бурятия, Саха Якутии, Хакасии, Забайкальского края, Амурской и Кемеровской, Иркутской областей. В 2012 году впервые в Иркутской области проводились заключительные всероссийские этапы Всероссийской олимпиады школьников по четырём предметам (английскому, немецкому и французскому языкам; ОБЖ), в которых приняли участие более 500 одарённых школьников из всех субъектов России.

Объединения по интересам

Другие направления программы «Одарённые дети» (художественно-эстетическое, спортивное) представлены не так широко, поскольку основные спортивные и творческие соревнования проводятся по программам министерств культуры, спорта и молодёжной политики. Мероприятия ведомственной программы «Одарённые дети» имеют отличительные черты. Например, спортивные состязания министерства образования отличается такой конкурс, как «домашнее задание». Юные спортсмены пишут сочинение «Олимпиада начинается в школе» – организаторы оценивают разностороннее развитие участников спортивных соревнований.

Работа, направленная на выявление и развитие одарённости *различных видов* (художественно-эстетической, спортивной, практической и др.), организуется в объединениях по интересам, образовательных центрах, кружках, клубах, студиях, мастерских.

С сентября 2011 г. реализуется инновационный проект «Межрайонная педагогическая площадка педагогов и воспитанников учреждений дополнительного образования детей северо-западного куста Иркутской области».

В марте–апреле 2016 г. состоялись региональные фестивали-конкурсы

детского и молодёжного творчества «Звёздный дождь», «Театральная радуга», «Рукотворное чудо».

Самоуправление

Самоуправление мы понимаем не только как управление одних детей другими, делая при этом акцент на создание организационных структур, комиссий. В этом случае самоуправление рассматривается как деловая игра.

В регионе работает орган ученического самоуправления – Областной детский парламент, членами которого являются 50 старшеклассников из 38 муниципальных образований Иркутской области. Сессии парламента проводятся 2 раза в год на базе оздоровительно-образовательного (профильного) центра «Галактика». Юные парламентарии разрабатывают проекты по различным темам, анализируют деятельность муниципальных органов ученического самоуправления Иркутской области; организуют выборы Председателя Областного детского парламента.

Традиционно проводится областной конкурс «Лучший ученик года», направленный на выявление разносторонне развитых подростков, стремящихся к самоактуализации, самореализации и саморазвитию. Заочный этап регионального конкурса в виде анализа материалов, представленных муниципальными победителями в виде портфолио. На очном этапе конкурса происходит определение победителей через систему тренингов и деловых игр, позволяющих участникам проявить свои интеллектуальные способности, эрудицию, коммуникативные способности, ораторское мастерство, творческие способности, личностные качества, активную гражданскую позицию по направлениям: интеллектуальные способности и личные качества, эрудиция; активная гражданская позиция; коммуникативные и творческие способности.

Самоуправление, понимаемое как управление подростка собой, может быть положено в реальные самоуправленческие процессы отдельной школы.

Финансовая поддержка региональной ведомственной целевой программы «Одарённые дети» направлена и на стимулирование индивидуальных успехов обучающихся и педагогов, работающих с ними. В течение десяти лет 22 июня проводится Губернаторский бал, также предусмотренный ведомственной программой, где выпускникам школ вручаются золотые медали «За особые успехи в учении». Всего за девять лет проведения Губернаторского бала золотые медали были вручены 3 019 выпускникам школ Приангарья. Проходит вручение именных стипендий Губернатора для одарённых детей и талантливой молодёжи за достижения в области культуры и искусства. В 2012 году по 24 тыс. рублей получили 60 юных жителей области. С 2009 года проводится региональный конкурс «Лучшие учителя, воспитавшие одарённых и талантливых детей», по итогам которого ежегодно 20 педагогов удостоиваются премии Губернатора Иркутской области. Учреждены именные стипендии обучающимся, имеющим высокие достижения в музыке и творчестве, в том числе и в виде грантов, дополнительных средств, полученных от публичных аукционов среди предпринимателей области.

Проведённый анализ содержания форм обучения одарённых подростков в рамках ведомственной целевой программы «Одарённые дети» позволяет говорить об их эффективности. Очевидно, что работа с одарёнными подростками не может ограничиваться только этими формами. За последние годы значительно расширился региональный реестр интеллектуальных конкурсов, в ко-



торых участвуют одарённые подростки Иркутской области. Сегодня поставлена задача разработки реестра соревнований, конкурсов, олимпиад, в которых принимают участие обучающиеся Иркутской области. Данный реестр будет полезен педагогам как для организации педагогического сопровождения одарённых детей, так и для анализа своей деятельности при подготовке к аттестации.

Содержание обучения одарённых детей

Программы развития

Взаимодействие с одарённым ребёнком на уровне муниципальных образований, образовательных организаций также строится на программно-целевых основах. В Иркутской области реализуются инновационные программы и проекты.

В обучении одарённых детей используются как ускорение, так и углубление отдельных дисциплин, модулей через реализацию авторских интенсивных образовательных программ, модульных и элективных курсов, модифицированных образовательных программ. Например, в общеобразовательных организациях Ангарского МО реализуются программы курса внеурочной деятельности «Школа тайн и открытий» в 1–2 классах в предметной области «Окружающий мир».

Особенностью обучения и воспитания сегодня является ориентация взаимодействия на позитивную социализацию одарённых подростков. Так, в МБДОУ г. Иркутска детский сад № 97 реализуется оздоровительный проект «Сибирячки-здоровячки»; в МБОУ ДО г. Иркутска ЦДТ – социально-образовательный проект «РОСТ».

Деятельность объединения «Водная экология» отвечает на сложившийся в обществе социальный запрос на формирование у подрастающего поколения экологического сознания и в вовлечении детей в реальную научно-исследовательскую деятельность. Одарённые дети принимают участие в научных проектах на базе «Пресноводного аквариумного комплекса» Лимнологического института СО РАН. Как любое научное творчество, деятельность учащихся заставляет их сталкиваться с вопросами, изучаемыми в программе основного образования – зоологии, экологии, информатики, математики, географии и т. д., стимулируя глубокое и заинтересованное их изучение.

В ГАУ ДПО ИРО в 2010–2015 гг. успешно проведено научное исследование «Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности подростков с проявлениями одарённости», что позволило разработать модель педагогического сопровождения развития социальной компетентности подростков с проявлениями одарённости, раскрывающую взаимосвязь структурных компонентов (содержательно-целевого, функционально-деятельностного, пространственного и управленческого) на диагностическом, поисковом, деятельностном и рефлексивном этапах реализации; уточнено понятие «подросток с проявлениями одарённости»; на основе видов деятельности и сфер индивидуальности разработана классификация видов одарённости, которые могут проявляться у подростков; конкретизировано понятие «социальная компетентность подростка с проявлениями одарённости»; определены критерии, показатели, уровни развития социальной компетентности подростков с проявлениями одарённости.

В ходе исследования разработана карта формирования субъектного опыта, подготовлен содержательный аспект технического задания для разработки про-

граммного продукта по учёту, обработке и хранению информации о внеучебных достижениях обучающихся на уровне общеобразовательной организации, муниципального образования, региона. Разработаны критерии эффективности педагогического сопровождения. Материал исследования был использован при формировании региональной, муниципальных и школьных баз данных одарённых детей, в деятельности базовых (опорных) и педагогических площадок региона. Практические результаты исследования могут быть использованы в системе ДПО, постдипломного образования и в методической деятельности педагогов, работающих с одарёнными подростками.

Региональные проекты, направленные на выявление и развитие одарённых детей

Информация о работе с одарёнными подростками являлась одной из составляющих регионального мониторинга «О реализации программ предпрофильной подготовки и профильного обучения», проведённого сотрудниками ГАУ ДПО ИРО в 2008 г.

Согласно полученным данным, с 2008 г. по запросам потребителей организовывают предпрофильную подготовку и профильное обучение около трети общеобразовательных организаций Иркутской области. О работе с одарёнными подростками в рамках реализации ПППиПО заявили 216 из 695 школ (31 %).

В Иркутской области программы профильного, углублённого уровней осваивают 9 595 учащихся, что составляет 31 % от общего количества учащихся 10–11 классов. По данным мониторинга, работа с одарёнными подростками в 2008 г. проводилась в большинстве случаев именно в профильных, предпрофильных классах. Причём больше всего эта работа была организована в городских учреждениях (79 %), менее – в малых городских и поселковых (11 %), сельских (10 %) школах. Этот опыт систематизировали 225 (27 %) ОУ и представили его на различных уровнях: в районе – 191, в области – 31, в России – 3 ОУ.

Ведётся работа с целью систематизации достижений и более широкого информирования детской, педагогической общественности, социума о достижениях одарённых подростков. На достижение принципа «доступности и открытости», заложенного в Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [3, с. 29], направлена практика использования технических средств, ИКТ, возможностей локальных сетей и глобальной информационно-сетевой Интернет для афиширования достижений одарённых подростков.

Была выявлена необходимость использования специального программного обеспечения для формирования электронного портфолио обучающихся. Были определены реальные шаги для воплощения этой идеи. При сетевом взаимодействии с ГАУ ДПО ИРО в рамках ФЦПРО на 2011–2015 годы в ГАУ ДПО ИРО были разработаны средства для создания двух механизмов: формирования электронного портфолио обучающихся и базы данных одарённых обучающихся по внеучебным достижениям. Результаты эксперимента были использованы для разработки положения о региональной базе данных одарённых детей. Школьники и педагоги активно участвовали в обсуждении результатов апробации созданных механизмов на форуме ГАУ ДПО ИРО.

По результатам апробации в механизм формирования регионального электронного портфолио внесены значительные коррективы. Разработана единая структура видов внеучебных достижений, а также добавлены:

- возможность внесения текстовой работы подростка в портфолио и её просмотра пользователем;

- возможность заполнения дополнительных сведений, прикрепление грамот, отзывов о практиках;

- функции паролирования архивов портфолио, что позволяет одарённым подросткам самостоятельно выставлять на сайтах школы или в социальных сетях свои электронные ресурсы, прикреплять в портфолио ссылки на них; это значительно уменьшило технические трудности снижения скорости загрузки региональной базы;

- функции выстраивания рейтингов в экспериментальных школах, т. к. пока рейтинг учебных достижений обучающихся формируется полностью для всей школы, для внеучебных достижений частично, поскольку критерии рейтинга не разработаны;

- возможность отображения активности внеучебной деятельности обучающихся: посещение кружков, секций, клубов, отражение деятельности в общественных организациях, чего ранее не было.

В области разработан и регулярно дополняется перечень видов внеучебных достижений, ставший структурной основой региональной базы данных одарённых детей:

- прикладное творчество, спортивные соревнования;

- олимпиады, научно-практические конференции, интеллектуальные турниры и конкурсы;

- хореография, театр, актёрское мастерство, литературно-поэтические курсы, арт-проекты, музыкальные конкурсы и фестивали;

- лидер-проекты, КВН;

- социально значимые проекты, экологические конкурсы, общественные организации.

Эти виды достижений соответствуют видам деятельности (практической, познавательной, художественно-эстетической, коммуникативной, социально значимой), видам одарённости и определяют структуру регионального электронного портфолио одарённых детей. Обновление базы данных осуществляется три раза в год, заполнение базы тьюторами и одарёнными подростками происходит в удобное для субъектов время. Сегодня реализованы возможности систематизации информации о достижениях обучающихся, возможности пере-сылки электронного портфолио через защищённые каналы связи по требованиям потребителей; исключены потери информации благодаря системе паролей и доступов к информации, автоматического формирования папки с электронным портфолио обучающегося по требованию потребителя.

С 2010 года школы области заполняют информацию в региональную базу о 268 268 обучающихся Иркутской области, из которых у 31 392 обучающихся (12 %) указываются внеучебные достижения.

Высокой эффективностью обладает практика использования Интернета для проведения социологических опросов в работе с одарёнными детьми. Для определения показателей социальной компетентности подростков с проявлениями одарённости в 2013 г. нами был проведён интерактивный социологический опрос. Посетителям сайта ГАУ ДПО ИРО (www.iro38.ru) в течение двух недель была предоставлена возможность ответить на вопрос: «Как Вы думаете, какие проблемы одарённых подростков мешают им реализовать себя в

жизни?» В течение двух недель на вопрос ответили представители различных социальных групп: обучающиеся (209 человек, 16 %), родители (293 человека, 23 %), работники системы образования (771 человек, 61 %).

Проведя анализ мнений 1 273 респондентов, мы определили, что наиболее значимыми проблемами одарённых подростков являются неадекватная самооценка (35 % респондентов), несформированность коммуникативных умений, проявляющаяся в общении с учителями и сверстникам (29 % респондентов), неумение довести начатое дело до конца (10 % респондентов), отсутствие навыков в разрешении конфликтов и в сотрудничестве (14 % респондентов), в обучении в школе (11 % респондентов) (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Результаты социального опроса посетителей сайта



Роль педагогов в работе с одарёнными детьми

Ведущая роль педагога в работе с одарёнными отмечается международным сообществом в целом. Например, в Великобритании действует Национальная Ассоциация содействия одарённым детям, с 1982 г. выпускается специальный журнал «Обучение одарённых в мире» (Gifted Educational International). В Иркутской области также ведётся работа по созданию сообщества педагогов, работающих с одарёнными детьми.

Очевидно, что его взаимодействие с одарённым ребёнком имеет свои особенности. Неоднократно проблема подготовки педагогов Иркутской области к обучению и воспитанию одарённых детей обсуждалась на страницах журнала «Педагогический ИМИДЖ» (ГАУ ДПО ИРО) [1, с. 71–72].

Проблему подготовки педагога к сопровождению одарённых подростков мы рассматриваем в двух аспектах:

1) обеспечение лично-профессиональной готовности педагога к работе с одарёнными подростками;



2) формирование непосредственных представлений педагога о содержании сопровождения одарённых подростков.

В работе с одарёнными детьми особую роль играют профессиональные объединения педагогов. В последние годы работа с одарёнными подростками стала более широко обсуждаться представителями регионального педагогического сообщества. Так, в работе «Трибуны педагогического опыта в работе с одарёнными детьми», проведённой в 2009 г. специалистами ГАУ ДПО ИРО, приняли участие 42 педагога из 3 муниципальных образований. В 2013 г. в дискуссии по теме «Использование ученического портфолио для одарённых детей в деятельности общеобразовательного учреждения» приняли участие 130 человек. В феврале 2016 г. сотрудники ГАУ ДПО ИРО совместно с научно-педагогическими кадрами кафедры психологии образования Института психологии и педагогики ГАОУ ВО МГПУ (г. Москва) организовали и провели вебинар «Психолого-педагогические особенности работы с одарёнными детьми: теория и практика». В апреле 2016 г. был проведён I обучающий семинар, в котором приняли участие более 150 руководителей, специалистов муниципальных органов управления образования, руководящих и педагогических работников образовательных учреждений из гг. Иркутска, Усолье-Сибирское, Усть-Кута, Иркутского, Куйтунского, Слюдянского, Усольского, Осинского районов.

Мы нашли возможность диссеминации инновационного опыта педагогической деятельности через проведение творческих встреч, которые становились ресурсом развития педагогического сопровождения. В процессе работы стихийно образовавшееся в электронной сети объединение педагогов приобрело форму неформального профессионального сообщества. Общение в блогах, через скайп, по электронной почте позволяло не только оперативно решать организационные вопросы, но и обмениваться мнениями, анализировать накопленный опыт.

Электронное общение было активным, но не могло заменить непосредственный контакт педагогов. Также мы нашли возможность диссеминации инновационного опыта педагогической деятельности через проведение творческих встреч, которые становились ресурсом развития педагогов, работающих с одарёнными детьми.

Сегодня в ГАУ ДПО ИРО реализуются 3 дополнительные профессиональные программы для повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми.

В 2000 г. во Франкфурте был открыт Центр для одарённых детей, призванный помочь детям и подросткам с выдающимися способностями, а также их родителям, воспитателям и учителям. С учётом этого опыта в 2015 году в Центре развития общего и дополнительного образования ГАУ ДПО ИРО создан сектор по работе с одарёнными детьми, цель которого – курировать эту работу в Иркутской области.

Таким образом, изучение педагогической практики позволило установить, что в Иркутской области накоплен большой опыт по выявлению и сопровождению одарённых детей. Вектор работы с одарёнными детьми будет перенаправлен от поиска небольшой группы одарённых к развитию одарённости у широкого круга детей.

Приложение 1

**Сеть общеобразовательных учреждений Иркутской области,
реализующих программы общего образования,
распределённых по типам и видам**

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Всего (дневные и вечерние ОУ)	1298	1263	1239	1233
Дневные общеобразовательные учреждения, включая филиалы	1260	1231	1210	1207
Дневные ОУ – самостоятельные	1180	1100	993	937
Из них				
В НШДС	62	60	50	50
Общеобразовательные школы и школы-интернаты	1077	999	902	847
В том числе				
НОШ	254	187	107	64
ООШ	134	129	123	116
СОШ	634	632	630	627
ОУ с угл. изучением отд. предметов	23	18	11	9
Гимназии	14	14	14	14
Лицей	18	17	17	17
Кадетские учреждения	2	2	2	2
СКОШ(И)	38	38	38	37
Девиантная школа	1	1	1	1
Филиалы	80	131	202	270
Вечерние ОУ	38	32	29	26

Приложение 2

**Сеть общеобразовательных учреждений
Иркутской области в 2015-2016 уч. г.**

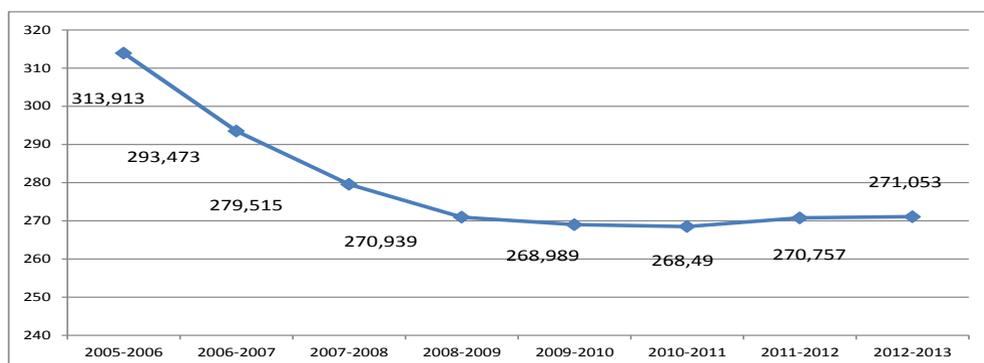
№	МОУО	ДОУ	ОУ			
		ДОУ	всего	гимназия	лицей	с УИОП
1	г. Иркутск	125	70	5	5	4
2	г. Ангарск	72	37	2	2	2
3	г. Братск	65	38	-	3	1

№	МОУО	ДОУ	ОУ			
		ДОУ	всего	гимназия	лицей	с УИОП
4	г. Зима	9	9	-	1	-
5	г. Саянск	10	7	-	-	1
6	г. Свирск	6	5	-	-	-
7	г. Тулун	12	9	-	-	1
8	г. Усолье-Сибирское	27	14	-	1	2
9	г. Усть-Илимск	23	15	1	1	1
10	г. Черемхово	14	15	-	1	-
11	Аларский район	25	47	-	-	-
12	Балаганский район	10	8	-	-	-
13	Баяндаевский район	13	14	-	-	-
14	Бодайбинский район	10	10	-	-	-
15	Боханский район	16	19	-	-	-
16	Братский район	26	42	-	-	-
17	Жигаловский район	11	12	-	-	-
18	Заларинский район	18	24	-	-	1
19	Зиминский район	6	18	-	-	-
20	Иркутский район	29	40	-	-	-
21	Казачинско-Ленский район	5	9	-	-	-
22	Катангский район	5	10	-	-	-
23	Качугский район	19	13	-	-	-
24	Киренский район	18	17	-	-	-
25	Куйтунский район	18	25	-	-	-
26	Мамско-Чуйский район	7	6	-	-	-
27	Нижеилимский район	23	24	-	-	-
28	Нижеудинский район	13	38	-	-	-
29	Нукутский район	15	15	-	-	-
30	Ольхонский район	8	7	-	-	-
31	Осинский район	16	29	-	-	-
32	Слюдянский район	11	16	-	-	-
33	Тайшетский район	36	35	-	-	-
34	Тулунский район	23	31	-	-	-
35	Усольский район	17	19	-	1	-
36	Усть-Илимский район	7	10	-	-	-
37	Усть-Кутский район	22	18	-	1	-
38	Усть-Удинский район	11	16	-	-	-

№	МОУО	ДОУ	ОУ			
		ДОУ	всего	гимназия	лицей	с УИОП
39	Черемховский район	27	22	-	-	-
40	Чунский район	21	24	-	-	-
41	Шелеховский район	13	16	-	1	1
42	Эхирит-Булагатский район	20	26	-	-	-
	Всего	882	879	8	17	14

Приложение 3

**Изменение численности обучающихся
в 2005-2013 гг., тыс. человек**



Приложение 4

**Общеобразовательные организации,
представившие оперативную информацию
по работе с одарёнными детьми**

Мониторинг «Лучшие практики работы с одарёнными детьми»

№	МОУО	МДОУ	ДОД	гимназия	лицей	УИОП	ОУ	Всего
1	г. Ангарск			1	2		14	17
2	г. Бодайбо							0
3	г. Братск							0
4	г. Зима				1			1
5	г. Иркутск	5	4	3	4	3	30	49
6	г. Саянск	2					1	3
7	г. Свирск						4	4
8	г. Тулун							0
9	г. Усть-Илимск							0



№	МОУО	МДОУ	ДОД	гим- назия	ли- цей	УИОП	ОУ	Всего
10	г. Усолье-Сибирское				1			1
11	г. Усть-Кут				1		6	7
12	г. Черемхово	4	3		1		9	17
13	г. Шелехов				1			1
14	Балаганский район						2	2
15	Братский район		1					1
16	Жигаловский район							0
17	Заларинский район						1	1
18	Зиминский район				1			1
19	Иркутский район							0
20	Казачинско-Лен- ский район						1	1
21	Катангский район		1				1	2
22	Качугский район						4	4
23	Киренский район							0
24	Куйтунский район							0
25	Мамско-Чуйский район							0
26	Нижнеилимский район		1				3	4
27	Нижнеудинский район							0
28	Ольхонский район							0
29	Слюдянский район						2	2
30	Тайшетский район		1				1	2
31	Тулунский район							0
32	Усольский район		1				1	2
33	Усть-Илимский район						2	2
34	Усть-Удинский район							0
35	Черемховский район						1	1
36	Чунский район							0
37	Аларский район						7	7
38	Баяндаевский район						6	6
39	Боханский район						1	1
40	Нукутский район							0

№	МОУО	МДОУ	ДОД	гим- назия	ли- цей	УИОП	ОУ	Всего
41	Осинский район							0
42	Эхирит-Булагат- ский район							0
	Всего	11	12	4	12	3	97	139

Приложение 5

Организации, включённые в сетевое и межведомственное взаимодействие при организации работы с одарёнными детьми в Иркутской области в 2013–2016 гг.

- Городской Совет ветеранов: поздравления участниками проектов с Днём пожилого человека, встречи с ветеранами войны и труда, надомная помощь.
- Комплексный центр социального обслуживания населения г. Черемхово и Черемховского района: адресное оказание помощи и поздравление пожилых людей, инвалидов с праздниками.
- Управляющая компания «Город»: адресное поздравление, вручение подарков ветеранам Великой Отечественной войны, поздравление с праздниками.
- Территориальные студии телевидения, СМИ.
- Службы МВД России: праздничные мероприятия для ветеранов ОВД.
- ФГБУ «ВСНЦ ЭЧ» СО РАМН (г. Ангарск): организация совместной деятельности по предпрофильному и профильному образованию обучающихся с целью углубления и расширения теоретической и практической подготовки, а также совершенствования профориентационной работы среди школьников.
- МУЗ БСМП г. Ангарск.
- Дворец культуры «Нефтехимик», «Современник», «Энергетик».
- МОУ ДОД «Музей победы»: приглашение обучающихся МОУ «Ангарский лицей № 1» для участия в мероприятиях, выставках, конкурсах, тематических праздниках, встречах с ветеранами войны и труда.
- ФИОП РОСНАНО, ГК РОСАТОМ и РОСКОСМОС: портал Лиги, предоставляющий интерактивную платформу, которая позволяет членам Лиги выстраивать плодотворный диалог образовательных учреждений, учёных, бизнеса и производства, обмениваться информацией, делиться мнениями, обсуждать актуальные вопросы, разрабатывать и реализовывать различные проекты, используя при необходимости ресурсы других членов сети.
- Общественная организация Иркутский региональный педагогический клуб «Перспектива».
- Московский государственный лингвистический университет. Евразийский лингвистический институт. Культурный французский центр «Альянс Франсез».
- Школа Нового Поколения, Фонд Олега Дерипаска «Вольное дело», компания «En+GROOP»: реализация программы по развитию робототехники, спонсирование участия команды по робототехнике в соревнованиях российского и международного уровней; спонсирование участия обучающихся в различных мероприятиях.
- Школьная лига «РОСНАНО»: спонсирование участия в тематических сме-



нах летнего лагеря «НАНОград»; предоставление учебно-методической литературы для обучающихся и учителей.

- Пресноводный аквариумный комплекс Лимнологического института СО РАН.

- ООО «Современные технологии».

- ООО «Маринер+».

- En+ Group – ведущая российская индустриальная группа, объединяет компании, работающие в сфере металлургии, энергетики, горнорудной промышленности, а также в стратегически связанных отраслях.

- ВОСТСИБУГОЛЬ – крупнейшее угольное предприятие Восточной Сибири. Профессиональный коллектив из пяти тысяч сотрудников. Семь разрезов в оперативном управлении – Мугунский, Азейский, Тулунский, Черемховский, Головинский, Ирбейский, Вереинский. Рекордные объёмы добычи угля и миллиардные промышленные запасы.

- Комплексный центр социального обслуживания населения г. Черемхово и Черемховского района.

- Районный краеведческий музей им В. Я. Шишкова с. Ербогачён Катангского района.

- Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники: совместное сотрудничество в целях профессионального самоопределения и планирования карьеры обучающихся образовательного центра «Школьный университет», НОУ «Ведущий институт развивающих технологий» и их партнёров, развития творческой инициативы и организации интеллектуально-досуговой деятельности в области информационных технологий и другие.

Список литературы

1. Казарина, В. В. Педагогическое сопровождение одарённых детей / В. В. Казарина // Педагогический ИМИДЖ. – 2011. – № 3 (12). – С. 71–72.

2. Казарина, В. В. Сетевая организация становления социальной компетентности одарённых детей / В. В. Казарина // Воспитание школьников. – 2013. – № 3. – С. 9–14.

3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утверждённая Президентом РФ 03.04.2012 : офиц. текст // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2012. – № 7. – С. 27–30.

4. «Одарённые дети» на 2012–2013 годы [Электронный ресурс] : ведомственная целевая программа, утверждённая приказом министерства образования Иркутской области от 21 октября 2011 года № 18-мпр // Иркутская область : официальный портал. – URL: http://minobr.irkobl.ru/sites/minobr/working/target_%20programs/vedomst_prog/, свободный (дата обращения: 29.12.2012).

Best Practices of Educating Gifted Children in the Irkutsk region

V. V. Kazarina

Institute of Education Development of the Irkutsk Region, Irkutsk

Abstract. *Education of gifted children is viewed as one of the primary educational goals in the world. The analysis of the application of the experience of teachers in Germany, Australia and other countries in working with gifted children in the Irkutsk region educational institutions is given. Best practices of working with gifted children are described. The results of pilot testing of the structure of extra-curricular achievements types and mechanism of formation of a regional electronic portfolio in the schools of the Irkutsk region are presented.*

Keywords: *gifted children, teaching gifted children in the world, best practices in working with gifted children, extra-curricular achievements, an electronic portfolio.*

**Казарина
Вера Викторовна**

*кандидат педагогических наук, за-
ведующий сектором по работе с
одарёнными детьми*

*Институт развития образования
Иркутской области*

*664007, Иркутск, ул. Красноказа-
чья, 10-А
тел.: 8(3952)500904
e-mail: vvkaz@yandex.ru*

**Kazarina
Vera Viktorovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Head of the Department of Work
with Gifted Children*

*Institute of Education Development
of the Irkutsk Region*

*10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk,
664007
tel.: 8(3952)500904
e-mail: vvkaz@yandex.ru*

Инновационное проектирование образовательных систем

С. В. Кирдянкина

Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск

Аннотация.

Раскрываются актуальность и сущность инновационного проектирования с позиций кардинальных изменений в сфере образования. Описывается соотношение категорий «система образования» и «образовательная система». Предлагается авторское видение образовательной системы образовательной организации.

Ключевые слова:

проектирование, инновационное проектирование, инновация, нововведение, новшество, инновационный процесс, инновационная деятельность, инновационный проект, система образования, образовательная система.

Кардинальные изменения культурной, общественно-политической экономической жизни современной России затрагивают как общество в целом, так и каждую профессиональную сферу, каждого человека. Необходимость изменений в самых разных областях вызвана тем, что имеющиеся образцы и нормы, реализуемые в социальной практике, приходят в противоречие с быстро изменяющимися условиями. Все сферы профессиональной деятельности требуют новой грани человеческой образованности – способности к проектированию.

Известно, что термин «проектирование» заимствован педагогикой из технической области знания, где он означает создание опережающей проекции того, что затем будет материализовано.

«Проектирование» происходит от слова «проект», известного в русском языке с начала XVIII в. и восходящего к латинскому *proiectus*, означавшему «вытягивание», «вытянутое положение». Это латинское слово, в свою очередь, производно от слова, означавшего «бросание чего-то «вперёд», «пробрасывание». Словари современного русского языка толкуют «проектирование» как процесс создания проекта, прототипа, прообраза предпола-

гаемого или возможного объекта, состояния. Соответственно, проектирование – это создание, конструирование замысла и предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности в конкретных условиях.

По мнению И. А. Колесниковой в современном прочтении проектирование – это «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть» [2]. Здесь важна установка на ценностное представление о будущем состоянии чего-либо; устремлённость к реальности будущего.

На рубеже XX–XXI вв. формирование нового вида технологической культуры побудило ряд учёных к анализу методологических основ проектной деятельности как совершенно особого явления, в связи с чем проектирование стало рассматриваться как особый вид мыследеятельности.

Опыт проектирования развития общественных систем в рамках методологии систем мыследеятельности (О. И. Анисимов, Д. Б. Генисаретский, В. М. Розин, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий), реализация проектирования как управленческой процедуры (И. В. Бестужев-Лада, Н. И. Лапин, И. И. Ляхов, Б. В. Сазонов, Ж. Т. Тощенко, С. Ф. Фролов) дали толчок к перенесению методологии проектирования в область образования (Ю. В. Громыко, В. И. Борзенков, О. Г. Прикот, В. И. Слободчиков, Г. Л. Ильин, Н. А. Масюкова).

В связи с развитием принципа стандартизации образования во второй половине 1990-х гг. применение проектной деятельности к сфере обучения и воспитания особенно активизировалось. Характерны в этом отношении работы В. П. Беспалько. Постепенно стали намечаться гуманитаризация подходов к проектированию, внесение в его методологию философских, культурологических и психологических знаний. Особый интерес в данном направлении представляют исследования теоретических основ проектирования антропоориентированного педагогического процесса (М. Н. Невзоров, Е. В. Кручай и др.)

Появились определения проектирования как формы образовательных инноваций (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. А. Никитин, В. В. Рубцов), как деятельности, носящей неклассический, нетрадиционный характер (В. Е. Радионов). Практические возможности проектной деятельности в образовании ещё больше расширились с появлением и интенсивным развитием сетевых (и) информационно-коммуникационных технологий.

Проектные свойства и характеристики постепенно стали присваиваться образовательным процессам и образовательным системам в целом. Идеи проектирования распространяются на уровень образовательных систем, образовательной среды, личности, содержания воспитания и обучения, планируемых образовательных результатов.

В контексте совершенствования педагогической и управленческой деятельности смысл и сущность педагогического проектирования исследовался большим кругом учёных (Н. А. Алексеев, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бек, В. К. Зарецкий, Л. П. Ильенко, Р. Г. Каменский, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, М. Н. Невзоров, Н. В. Немова, А. М. Новиков, М. М. Поташник, О. Г. Прикот, В. Е. Радионов, В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков, П. И. Третьяков, Г. П. Щедровицкий, Е. А. Ямбург, Н. О. Яковлева и др.).

Теоретические основания, концепции педагогического проектирования (Н. О. Яковлева, М. Н. Невзоров, Т. К. Смыковская, А. С. Мещеряков, О. Б. Епищева, В. З. Юсупов, В. Е. Радионов, Ю. К. Чернова, Н. Н. Суртаева и

др.), разработанные в последнее десятилетие, наиболее явно отражают технологический подход к пониманию сущности проектирования в контексте педагогической инноватики. Данные концепции характеризуются логической целостностью, систематичностью, организованностью. Исследователи ставят и решают задачу введения проектирования в педагогику, в её различные сферы.

Проектирование становится для педагогики специфическим способом осуществления педагогической деятельности; особым видом профессионально-педагогической деятельности. Сказанное обосновывает мысль о том, что в последние десятилетия проектирование стало предметом особого внимания педагогов и психологов в связи с интенсивным вхождением методологии в эти области знания, а также потребностью разработки инноваций в области образования. В связи с чем проектирование представляет собой функциональный компонент педагогической деятельности, отражающий предвидение педагогом будущей образовательной деятельности. Данное утверждение особо важно осмыслить и принять с учётом введения ФГОС общего образования, а также профессионального стандарта педагога.

Описание обобщённых трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт педагога, утверждённый приказом Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н, как совокупности связанных между собой трудовых функций включает:

- педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования;
- педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ [9].

Речь идёт о том, что в соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире руководителям сферы образования всех уровней и педагогам жизненно необходимо существенно обновить компетенции, призванные помочь в решении профессиональных проблем.

Система образования традиционно использует возможности проектирования достаточно широко, однако лишь в последние годы этот вид деятельности становится предметом целенаправленного изучения с позиций системно-деятельностного подхода.

Рассматривая проектирование в сфере образования, нельзя уйти от его понимания в контексте инновационного образования.

Для выявления сущности инновационного проектирования в образовании необходимо проанализировать характеристики инновационности образования, а именно – значение понятий «инновация», «нововведение», «новшество», «инновационный процесс» и «инновационная деятельность».

Заметим, что в научной среде до сих пор идут споры о том, что понимать под термином «инновации».

Термин «инновация» (англ. “innovation”, лат. “innovatio” «обновление») отличается широтой смысловых значений. В литературе рассматривается:

- как целенаправленное изменение, сознательно вносимое в процесс для лучшего удовлетворения имеющейся или формирования новой общественной потребности (Л. С. Бляхман);
- как процесс реализации новой идеи в любой сфере жизнедеятельности человека, способствующей удовлетворению существующей потребности на рын-

ке и приносящей экономический эффект (Ф. Ф. Бездудный, Г. А. Смирнова, О. Д. Нечаева и др.);

- как конечный результат научного исследования или открытия, качественно отличающийся от предшествующего аналога и внедрённый в производство (Р. Н. Минниханов, В. В. Алексеев, Д. И. Файзрахманов, М. А. Сагдиев);

- как конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения экономического, социального, экологического, научно-технического или другого вида эффекта (Р. А. Фатхутдинов);

- с одной стороны, как процесс обновления, реализации, внедрения, а с другой – как деятельность по вращиванию новации в определённую социальную практику (В. И. Слободчиков);

- как процесс введения новых принципов, новых изделий (Б. Санто, Р. Джонстон, А. Харман и др.);

- как результат (итог) творческого процесса в виде новой продукции, технологии, метода (П. Ламерль, А. Кутейников и др.).

Обобщая определение дефиниции «инновация», можно сказать, что она определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. Отличия в определениях «инновации» зависят от того, под каким углом исследователи рассматривают сущность процесса инноваций. Причём долгое время термины «инновация» и «нововведение» выступали как синонимы.

Вслед за Т. Г. Новиковой [7] мы разделяем понятия «инновация», «нововведение» и «новшество». На наш взгляд, новшество – это средство (новый метод, методика, технология, программа и др.); нововведение – это процесс внедрения или распространения новшества.

Уточнение П. И. Третьякова о том, что инновация – это содержание и организация нового, тогда как нововведение – это только организация нового, окончательно обосновывает данную позицию.

По Т. Г. Новиковой, инновация есть сложный процесс, представляющий собой «цепь» взаимосвязанных и сознательно иницируемых изменений, возникающих в результате творческого акта, имеющий социальную значимость и воплощающийся в реальную образовательную практику для удовлетворения уже существующих или возникающих новых потребностей. На наш взгляд, оно наиболее полно отражает семантику этого понятия в применении в образовательной сфере.

Иными словами, инновации – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого пространства образования. Инновации – существенный элемент развития образования. Они выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества. Инициативы возникают в ходе естественной эволюции сферы образования, в поиске более перспективных форм и средств педагогической деятельности, апробирования новых методик и приёмов обучения. Инициативы закрепляются при обмене и распространении опыта, в формировании массовых починов и социальных движений педагогов, в среде которых происходит становление групп инициаторов и новаторов, генерирующих новые социально-педагогические, психоло-



гические, проективные и социокультурные идеи.

Инновационный процесс связан с созданием, освоением и распространением инноваций, является частью инновационной деятельности. Деятельность по организации и осуществлению инновационного процесса, по сути, является инновационной деятельностью. Она связана с прямым назначением – изменением в способах и содержании практики образования с целью повышения её эффективности.

Понятие «инновационная деятельность» закреплено в п. 3. ст. 20 ФЗ «Об образовании в РФ»: «инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями. При реализации инновационного проекта программы должны быть обеспечены соблюдение прав и законных интересов участников образовательных отношений, предоставление и получение образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом, федеральными государственными требованиями, образовательным стандартом» [8].

Следовательно, инновационная деятельность рассматривается как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счёт создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то её компонентов.

По мнению В. И. Слободчикова, инновационная деятельность в своей наиболее полной развёртке предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций:

- научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

- проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);

- образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определённой практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация») [10].

В логике проводимого исследования необходимо уточнить понятие «инновационное проектирование».

Если проектирование – это процесс создания проекта, прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, то инновационное проектирование – это процесс создания инновационного проекта. Понятие «инновационный проект» может рассматриваться как форма целевого управления инновационной деятельностью, процесс осуществления инноваций и комплект документов.

Уточним, как форма целевого управления инновационной деятельностью инновационный проект представляет собой сложную систему взаимообуслов-

ленных и взаимоувязанных по ресурсам, срокам и исполнителям мероприятий, направленных на достижение конкретных целей (задач) на приоритетных направлениях развития науки и техники. Как процесс осуществления инноваций – это совокупность выполняемых в определённой последовательности научных, технологических, производственных, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, приводящих к инновациям. Как комплект документов – это комплект технической, организационно-плановой и расчётно-финансовой документации, необходимой для реализации целей проекта.

Итак, инновационная деятельность осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ.

Инновационный проект – это система взаимоувязанных целей и программ их достижения, представляющих собой комплекс научно-исследовательских, опытно-конструкторских, производственных, организационных, финансовых, коммерческих и других мероприятий, соответствующим образом организованных (увязанных по ресурсам, срокам и исполнителям), оформленных комплектом проектной документации и обеспечивающих эффективное решение конкретной проблемы, выраженной в количественных показателях и приводящей к инновации.

По нашему предположению, инновационное проектирование образовательных систем может рассматриваться как процесс разработки инновационного проекта по созданию и развитию образовательных систем.

Поскольку ключевой проблемой статьи является инновационное проектирование образовательных систем, есть необходимость обратиться к понятию «образовательная система».

Анализ педагогической литературы показал, что единства в терминологическом аппарате понятий ряда «образовательная система» нет. Ряд учёных (Л. Д. Плотников, В. В. Сериков, В. С. Собкин и др.) подменяют понятие «система образования» понятием «образовательная система», полагая, что данные категории являются синонимами. Следует отметить, что понятие «образовательная система» чаще всего отождествляется с понятием «система образования». Однако мы придерживаемся позиции исследователей, которые разделяют эти два понятия. Уточняя сущность категории «образовательная система», соотнесём понятия «система образования» и «образовательная система».

Система – это общенаучное понятие, обозначающее особое видение вещей как совокупности элементов, объединённых закономерными устойчивыми связями (структурой) и характеризующихся целесообразностью функционирования в качестве подсистем [5]. Система – это всегда множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующее определённую целостность, единство на основе каких-либо интегративных (системообразующих) свойств, которые обеспечивают её целостность как условие относительно обособленного функционирования и в некоторых случаях развития системы.

Система образования, согласно п. 1. ст. 10 ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» [8], определяется как «комплекс образовательных программ и федеральных государственных образовательных стандартов различного вида, уровня и (или) направленности; организаций, осуществляющих образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся; федеральных государственных органов и органов государственной власти субъ-

ектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования; организаций, осуществляющих обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования; объединений юридических лиц, работодателей, общественных организаций, осуществляющих деятельность в сфере образования».

По мнению Д. А. Новикова [6], эффективность системы образования в России в значительной степени обусловлена эффективностью её составляющих – региональных (под регионом здесь и далее понимается субъект Федерации), субрегиональных, территориальных, межмуниципальных и муниципальных образовательных систем, а также образовательных учреждений. Необходимость их развития (совершенствования, оптимизации и т. д.) признаётся всеми безоговорочно, однако относительно того, что следует изменять и как изменять, единое мнение отсутствует. Поэтому возникает задача единообразного описания образовательных систем и формулировки единых подходов к постановке и решению задач управления ими.

Рассмотрим толкование понятия «образовательная система».

Н. А. Бордовская под образовательной системой понимает «реально существующую совокупность условий, специально созданных для реализации социальных функций образования» [1]. Причём эти функции могут отличаться в условиях города и села, мегаполисов. «Ведь каждая образовательная система характеризуется ориентацией на определённый социальный заказ. Более того, образовательные системы могут различаться в зависимости от условий, социокультурной среды и других факторов. В случае мегаполиса качество его образовательной системы определяется понятием надёжности, которая характеризуется избыточностью её элементов и состояний, а также обеспеченностью ресурсами, включая многообразные и уникальные ресурсы самого мегаполиса» [12].

Д. А. Новиков уточняет, что образовательная система – совокупность образовательных учреждений и реализуемых ими образовательных программ различного уровня и направленности [7].

А. А. Леонтьев считает, что образовательная система – единство теоретико-методологической (концептуальной) трактовки образования и её реализации в конкретных учебных технологиях, методических подходах, программах, учебниках и других образовательных средствах, приёмах [4].

В практическом аспекте система образования, исходя из вариативности образовательной деятельности, представляет собой совокупность образовательных систем, через которые передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества. Другими словами, образовательная система представляет собой содержательно-деятельностное ядро системы образования [11]. В этой связи можно заключить, что эффективность системы образования обуславливается уровнем развития и результативностью самой образовательной системы.

Таким образом, мы считаем, что разделение двух понятий достаточно обоснованно. При этом образовательная система является производной от категории системы образования и отражает специфику возможностей конкретного региона.

Положение о том, что образовательная система реализуется в рамках системы образования, служит, на наш взгляд, весомым аргументом в пользу выделения её уровней. Проводя исследования теоретических аспектов управления образовательными системами, Д. А. Новиков выделяет шесть уровней образо-

вательных систем: федеральный, региональный, субрегиональный (межмуниципальный), муниципальный, территориальный и уровень образовательного учреждения (образовательной организации). В контексте нашего исследования интерес представляет муниципальный уровень и уровень образовательной организации.

В нашем понимании *муниципальная образовательная система* есть совокупность взаимосвязанных образовательных организаций, расположенных на данной административной территории, независимо от форм собственности; образовательных, в том числе инновационных, процессов, ориентированных на выполнение социального заказа населения данной территории; а также деятельность по управлению этими процессами, осуществляемую муниципальными органами управления образованием и другими институтами, им не подчинёнными, но регламентированными органом местного самоуправления. Иными словами, муниципальная система образования представляет собой интегративный феномен, которым охватывается совокупность нормативных правовых актов, регулирующих сферу образования на местном уровне.

Опираясь на позицию С. В. Кривых [3] в понимании образовательной системы локального уровня, предлагаем своё представление образовательной системы образовательной организации.

Под *образовательной системой образовательной организации* рассматриваем совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих целостность и единство:

- цель, выраженная в исходной концепции, т. е. совокупности идей, для реализации которых система создаётся;
- субъекты, т. е. активные участники образовательных отношений: обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность;
- содержание и деятельность, обеспечивающие реализацию поставленных целей, т. е. образовательные программы, учебники и учебные пособия и др.;
- образовательная среда, освоенная субъектами образовательной деятельности;
- отношения, рождающиеся в деятельности и общении и интегрирующие субъектов в некую со-бытийную общность;
- атрибуты, т. е. необходимое, существенное, неотъемлемое свойство системы (ритуалы, традиции, кодексы/правила и др.);
- управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему, а также её развитие.

Проектирование образовательной системы в условиях введения ФГОС общего образования на всех уровнях педагогического проектирования прежде всего предполагает чёткое определение парадигматических основ формируемой образовательной системы, в том числе определяющих и сами методы педагогического проектирования.

Сегодня можно говорить о том, что модернизация образовательной системы определяется прежде всего новым пониманием целей и ценностей образования, а главными показателями успешного развития образовательной системы становятся измеряемые образовательные результаты. Эта смена парадигм, изменение ориентиров развития образования всё более осознаётся и принимается нашим обществом. Функционирование любой системы, в частности обра-



зовательной, подчинено цели, отражающей ожидаемые результаты, которых стремится достичь государство и общество с помощью сложившейся системы образования в настоящее время и в ближайшем будущем.

Стремление ответить на вызовы времени породило существенные изменения в понимании факторов, определяющих структуру и направленность образовательной системы, изменения этих факторов стали носить интенсивный характер. Более того, высокая динамика их изменений коснулась не одного-двух из них, а практически всех одновременно, что создало кумулятивный эффект и необходимость инновационных решений, связанных с развитием новой образовательной системы.

Именно инновационное проектирование призвано, по мнению большинства учёных, изменить существующую действительность, подготовить теоретическую базу предстоящих изменений для достижения поставленных целей и задач, то есть для конструктивного преобразования социальной и педагогической реальности.

Список литературы

1. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования / Н. В. Бордовская. – СПб. : РХГИ, 2001. – 233 с.
2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М : Академия, 2005. – 288 с.
3. Кривых, С. В. Теория и практика реализации антропоэкологического подхода к построению образовательных систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. В. Кривых. – Тюмень, 2000. – 469 с.
4. Педагогика здравого смысла : сб. программ / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М. : Баласс, 2008. – 368 с.
5. Некрасов, С. И. Философия науки и техники : тематический словарь справочник / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова. – Орёл : ОГУ, 2010. – 289 с.
6. Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков – М. : Народное образование, 2009. – 452 с.
7. Новикова, Т. Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании : монография / Т. Г. Новикова. – М. : АПКИППРО, 2006. – 290 с.
8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ ред. от 02.06.2016 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.06.2016).
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] : приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: <http://профстандартпедагога.рф/> (дата обращения: 04.06.2016).
10. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков. – URL: <http://refdb.ru> (дата обращения: 20.05.2016).
11. Султанова, Т. А. К вопросу о соотношении категорий «система образования» и «образовательная система» / Т. А. Султанова // Образование и воспитание. – 2015. – № 1. – С. 15–17.
12. Чернобай, Е. В. Школа, у которой учатся / Е. В. Чернобай, А. Б. Молотков. – М. : Просвещение, 2016. – 160 с.

Innovative Design of Educational Systems

S. V. Kirdyankina

Institute of Education Development of the Irkutsk Region, Irkutsk

Abstract. *Timeliness and essence of innovative instructional design in the context of profound changes in education are explained. The correlation of the “system of education” and “educational system” categories is described. The author’s point of view on the educational system of an educational institution is presented.*

Keywords: *instructional design, innovative instructional design, innovation, novelty, innovative process, innovative activity, innovative project, system of education, educational system.*

**Кирдянкина
Светлана Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития образовательных систем и инновационного проектирования

Институт развития образования Иркутской области

*664007, Иркутск, ул. Красноказа-
чья, 10-А
тел.: 8(3952)500904
e-mail: s.kirdyankina@iro38.ru*

**Kirdyankina
Svetlana Vladimirovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the
Department of Development of
Educational Systems and Innovative
Design*

*Institute of Education Development
of the Irkutsk Region*

*10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk,
664007
tel.: 8(3952)500904
e-mail: s.kirdyankina@iro38.ru*

УДК 371.671

Разработка компетентностной направленности функций школьного учебника в отечественной педагогике (вторая половина XIX – конец XX вв.)

Н. В. Степанова

Институт развития образования Забайкальского края, г. Чита

Аннотация.

В статье рассматривается проблема, связанная с изменением функций отечественного школьного учебника в истории педагогики второй половины XIX – конца XX вв. Анализируются школьные учебники данного периода, на примере которых раскрывается расширение их функциональных возможностей. Представленный потенциал учебников способствует их практической направленности, отвечающей современным идеям компетентностного подхода.

Ключевые слова:

компетентностный подход, школьный учебник, функции учебника; «рабочая книга», «рассыпной» учебник.

В современном образовании продолжают процессы модернизации, конкретной формой реализации которых стали идеи компетентностного подхода, где в качестве результатов подготовки учащихся рассматривается новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности обучающихся. Данный подход усилил практический характер всего школьного образования, в том числе повлиял на направление разработки функций учебника.

В истории школьного учебника, по мнению Е. Ю. Ромашинной, его функции менялись: от информационной модели научной дисциплины в точную и подробную модель самого учебно-воспитательного процесса, которая стала включать помимо информационной, развивающую и воспитательную функции [4].

В содержании учебников второй половины XIX в. прослеживалось чёткое следование не только целям среднего образования, но и в целом обучения. В связи с этим в учебнике учитывался тип учебного заведения

(городские и «образцовые» училища, народная, земская, церковноприходская школы, школы грамоты, классическая и военная гимназии, частные учебные заведения и др.). Авторы начали заниматься разработкой практико-ориентированных функций учебников.

К числу замечательных учебников для народной школы и для средних учебных заведений, реализующих этот подход, относится «Концентрический учебник русской грамматики» (1872–1874 гг.) Н. Ф. Бунакова, составленный в соответствии с программами средних учебных заведений и учитывающий специфические особенности преподавания родного языка в средней школе [2].

В «Концентрическом учебнике русской грамматики» основные грамматические сведения изложены таким образом, чтобы учащиеся средней школы могли освоить их сознательно и затем воплотить в самостоятельной практике. В предисловии автором был определён метод изучения грамматики русского языка, которым он руководствовался при составлении своего учебника: «Изучение грамматики родного языка должно идти параллельно и в связи с изучением самого языка как материала и средства для выражения мыслей... Элементарное преподавание грамматики должно иметь в виду не только сообщение знаний и готовых понятий, но и развитие ума путём вырабатывания их, а потому должно основываться не на простом заучивании (хотя бы с полным пониманием) определений и правил, а на работе собственной мысли учащихся, распределяя грамматические выводы сообразно с естественным ходом умственного развития, т. е. начиная с легчайшего и постепенного перехода к труднейшему, по мере того, как усиливается развивающаяся мысль» [2, с. 4].

Н. Ф. Бунаков в «Концентрическом учебнике русской грамматики» умело использует метод самостоятельного наблюдения над формами языка, что позволяет учащимся не только прочно и сознательно усваивать грамматические правила, но и развивать своё мышление. Материал в учебнике расположен от лёгкого к трудному и от простого к сложному, он состоит из четырёх частей, каждая из которых представляет собой законченное целое и завершает определённый круг грамматических наблюдений и выводов. Все части связаны между собой, материал каждой из них разделён на ряд уроков, которые посвящены выведению тех или иных грамматических правил.

Н. Ф. Бунаков считал, что важным моментом при обучении языку является знание грамматических терминов, при этом он указывал, что «закреплять терминами выработанные и достаточно ясные понятия – дело весьма полезное, которого избегать вовсе не следует. Они дают возможность ученику сжато сказать то, что без их помощи потребовало бы пространных объяснений» [2, с. 7].

«Концентрический учебник русской грамматики» являлся ценным пособием по изучению грамматики, в котором знаменитый педагог сумел практически воплотить теоретические положения о преподавании грамматики русского языка, изложенные им в работе «Родной язык как предмет обучения в начальной школе».

В начале 20-х гг. XX в. появляются «рассыпные» учебники, «рабочие книги», которые также активизировали познавательную деятельность школьников.

Примером такого учебника может служить «Начальная грамматика» (1923 г.) Всеволода Флерова, состоящая из нескольких книг. Учебник рекомендован научно-педагогической секцией Государственного Учёного совета и предназначен для школ 1-й ступени. В нём автор тщательно подобрал материал для устной и письменной работы школьников, включая статьи из классических и современных художественных произведений детских поэтов и писателей. Для



облегчения усвоения детьми новых грамматических терминов отдельные статьи написаны самим автором.

В содержание книги «Наглядные уроки письма» помещены отрывки из произведений и стихотворения классиков русской литературы: А. Н. Плещеева, И. В. Никитина, П. А. Вяземского, А. В. Кольцова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. А. Бунина, А. Н. Толстого и др.

В основе книги содержались дидактические принципы наглядности, сознательности, самостоятельности и творчества в усвоении правил речи и письма. В процессе работы по учебнику вырабатывалась и усваивалась детьми правильная речь и правильное письмо.

В большинстве статей учебника рассказывалось о жизни детей, их интересах, обстановке, в которой они жили. Некоторые статьи иллюстрированы, что способствовало большему привлечению внимания школьников. Из литературных статей, как говорится в предисловии, одни «вводят детей в уразумение словесной формы, другие закрепляют её в детской практике» [6, с. 1]. Кроме этого, например, в книжке «Наглядные уроки письма» в целях совершенствования речи и письма, усвоения детьми элементарных норм словесного выражения содержится много задач, упражнений и картинок для работ творческого характера, причём среди них встречаются такие задачи, вопросы и темы, которые содействовали более активной работе учащихся в проработке материала учебника.

Поскольку в школе того периода применялся комплексный метод, то в учебнике специально оговаривались все моменты, связанные с его использованием, в частности с выбором тем и характером упражнений, при котором учитывались «запросы класса и его индивидуальность». Автор акцентирует внимание на том, что письмо может не считаться отдельным «предметом» занятий, но занятия по нему, включая развитие и укрепление навыков, должны войти в круг работ учащихся как средство выявления мысли детей, работы их эмоций (дневники; письма индивидуальные и коллективные; описание методов и переживаний работы; наблюдения; протоколы собраний, постановлений; художественная передача переживаний и т. д.). Например, в «Наглядных уроках письма» после статьи «В России», рассказывающей о природных богатствах нашей Родины, учащимся даётся задание следующего содержания: «Богатства в нашей местности: ваше личное участие в отыскании и разработке их. Посвятите этому отдельный номер вашего журнала, если вы его издаёте. Устройте в вашей школе маленькую выставку: «Наши богатства». Сами соберите предметы, нарисуйте планы, сделайте описания; составьте таблицы-диаграммы» [6, с. 37].

12 февраля 1933 г. было принято постановление ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы», в котором осуждалась практика издания так называемых «рабочих книг» и «рассыпных» учебников. Начался процесс совершенствования учебников, повышение их роли как основного средства обучения в школе. Подтверждалось, что учебник остаётся основным средством обучения, а информационная функция и функция контроля становятся в нём главными.

В период с 30-х по 70-е гг. XX в. в связи со сменой целей обучения в школьных учебниках стала преобладать и реализовываться в полной мере только информационная функция.

Изменение описанной ситуации в лучшую сторону проявилось в теории учебника в 80-е гг. XX в. в связи с появлением новых тенденций, связанных

с «разработкой приёмов положительной мотивации учебной деятельности, устранением перегрузки учебным материалом, стимулированием творческой деятельности учащихся» [1, с. 164–169].

По мнению И. П. Товпинца, в разработке функций школьного учебника в 80–90-х гг. XX в. наметились две тенденции. Первая связана «с признанием усложнения и многообразия функциональной нагрузки учебника и его компонентов». Учебник перестаёт быть средством для закрепления материала урока, возрастают его обучающая, развивающая, воспитывающая роли, функция руководства познавательной деятельностью учащихся. Всё происходящее связано с накоплением знаний об учебном процессе и закономерностях его протекания. Вторая тенденция «ориентирует на разгрузку полифункциональности учебника как ядра средств обучения в системе учебно-методических комплексов». В этой системе перераспределяется функциональная нагрузка между другими средствами обучения, поэтому меняется роль и значимость отдельных функций [5, с. 35].

В 90-е гг. процесс перераспределения функциональной нагрузки между другими средствами обучения в учебном комплексе продолжился.

В 1992 г. авторским коллективом под руководством В. В. Бабайцевой предложен вариант многофункционального учебника русского языка в формате учебно-методического комплекта (позднее – комплекса). Дидактический статус учебника не изменился, так как действующие школьные учебники были рассчитаны на ведущую роль учителя в моделировании целостного учебно-воспитательного процесса. Языковедческая наука и речеведение представлены в учебнике терминами, определениями понятий, правилами, а психология, педагогика, методика – опосредованно, через организацию деятельности с учебным материалом.

Работая по такому учебнику, учитель должен хорошо понимать его методическую систему и уметь достраивать её недостающие звенья на информационном, систематизирующем, трансформационном, мотивационном уровнях.

Трансформационная (преобразующая) функция обеспечивает «преобразование системы знаний в систему соответствующих общеучебных и специальных умений, в условиях компетентного подхода – преобразование компетенций в компетентности» [3, с. 37].

Если аппарат организации работы (АОР) учебника разнообразен и технологичен, то более зримым становится результат трансформационной функции. АОР включает вопросы и задания, направляющие деятельность учащихся в процессе формирования у них того или иного вида компетентности. Вопросы и задания подаются через комплексы типовых упражнений и отражают основные стадии: узнавание, обобщение, анализ, синтез, рефлексию (оценку), поэтому на учителя в меньшей степени возлагается задача восстановления недостающих звеньев в цепи.

Совершенствование трансформационной функции происходит в том, что учебник выступает в качестве основы формирования умений и навыков самообразования и самоконтроля, овладения способами самостоятельного добывания знаний, развития творческого мышления, реализации дифференцированного подхода. В учебнике расширился круг заданий и упражнений для обязательного и факультативного выполнения; стали использоваться задания по выбору, упражнения повышенной трудности, упражнения с ключами ответов, материалы для самопроверки, памятки, упражнения по развитию самооценки результатов учебной деятельности. В связи с этим можно утверждать,

что изменение трансформационной функции говорит об изменении в целевом назначении учебника.

Таким образом, в отечественной педагогике в течение длительного времени (вторая половина XIX в. – конец XX в.) не прекращалась работа учёных, педагогов, методистов, авторов по разработке учебников, расширяющих их функциональные возможности. Эти усилия способствовали практико-ориентированной направленности школьных учебников, соответствующей современным идеям компетентностного подхода.

Список литературы

1. Бим, И. Л. О функциях учебника иностранного языка / И. Л. Бим // Проблемы школьного учебника. – М., 1984. – Вып. 14. – С. 27–35.
2. Бунаков, Н. Ф. Концентрический учебник русской грамматики. Курс четвёртый (последний) / Н. Ф. Бунаков. – СПб. : [б. и.], 1877. – 103 с.
3. Гадалова, В. В. О трансформационной функции действующих учебников по русскому языку / В. В. Гадалова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (15–16 марта 2007 г.) / сост. А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева, В. Д. Янченко. – М. : МПГУ; Ярославль, 2007. – С. 35–38.
4. Ромашина, Е. Ю. Школьный учебник конца XIX – начала XX вв. и его эмоционально-ценностная составляющая / Е. Ю. Ромашина // Образование и наука. Известия Уральского отд. РАО. – 2006. – № 1 (37). – С. 106–113.
5. Товпинец, И. П. Концепция учебника и его структурирование / И. П. Товпинец // Проблемы школьного учебника. – М., 1991. – Вып. 20. – С. 34–44.
6. Флеров, В. Наглядные уроки письма. Книжка 3-я для 3 и 4 года обучения / В. Флеров. – М. : [б. и.], 1919. – 96 с.

**Development of Competence Orientation
of Functions of a School Textbook
in the Domestic Pedagogy
(the Latter Half of the XIX – Late XX Centuries)**

N. V. Stepanova

Institute of Education Development of Zabaykalsky Krai, Chita

Abstract. *The change of national school textbook functions in the history of education in the latter half of the 19th – late 20th centuries is discussed. School textbooks of the period are analyzed, they demonstrate increasing their functionality. The potential of textbooks contributes to their practical orientation meeting modern ideas of competence approach.*

Keywords: *competence approach, school textbook, textbook functions; workbook, “task” textbook.*

**Степанова
Наталья Владимировна**

*кандидат педагогических наук,
старший преподаватель*

*Институт развития образования
Забайкальского края*

*672007, Чита, ул. Фрунзе, 1
тел.: 8(3022)413705
e-mail: czd_zabkipkro@mail.ru*

**Stepanova
Natalia Vladimirovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Senior Lecturer*

*Institute of Education Development
of Zabaykalsky Krai*

*1 Frunze St, Chita, 672007
tel.: 8(3022)415432
e-mail: czd_zabkipkro@mail.ru*

Формирование концепции школьного литературного образования в методической науке (1900–2010-е гг.)

Т. Е. Беньковская

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург

Аннотация.

В статье обозначено содержание понятий «концепция», «концептуальный подход», осмыслен и проанализирован сложный и противоречивый исторический путь формирования концепции школьного литературного образования в российской методической науке XX–XXI вв. как ориентира для всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей, авторов учебных программ и пособий по литературе.

Ключевые

слова:

концепция, концепция литературного образования, научность, системность, аксиологический подход, научно-методические традиции, литературное развитие, читатель-школьник.

1990–2000-е годы в российском образовании прошли под знаком его реформирования: с одной стороны, в русле поисков объединяющей общество национальной идеи, с другой – в обращённости к зарубежному опыту; а также активного программного творчества, которое захватило не только авторские коллективы известных научно-методических школ Москвы и Санкт-Петербурга, но и учебно-методических объединений средних школ и даже отдельных творчески работающих учителей. Эти процессы коснулись и таких предметов, как «Русский язык» и «Литература». Анализ современных школьных программ позволил отчётливо увидеть разнообразие подходов к осмыслению цели и задач школьного филологического образования: от овладения умениями грамотно и выразительно говорить и писать, приобщения учащихся к вершинным творениям русской и мировой

литературы – до осознания данных предметов как ядра школьного гуманитарного образования, формирующих языковую личность, приобщающих учеников к красоте и богатству художественного слова, воспитания Читателя.

Введение единого государственного экзамена в школах Российской Федерации вызвало острую полемику и, прежде всего, вокруг учебного предмета «Литература», в силу своей специфики не вписывающегося в «прокрустово ложе» ЕГЭ, особенно усилившуюся в 2010-е годы непримиримостью взглядов и позиций. 2013 год отчётливо заявил о начале перемен: был организован Совет по литературному образованию, создана Ассоциация учителей литературы и русского языка (АССУЛ), Российское литературное собрание. 2014 год ознаменовался бурными спорами о путях преподавания и изучения литературы в школе, острой полемикой вокруг Концепции школьного литературного образования и «возвращения» сочинения. В декабре 2014 г. Координационный совет ОО «АССУЛ» утвердил Положение о Научно-методическом совете. И в феврале 2015 г. в Год литературы был создан Научно-методический совет, в который вошло более 30 учёных-методистов и учителей-словесников России из Москвы, Санкт-Петербурга, Оренбурга, Нижнего Новгорода, Челябинска, Кирова, Иркутска, Самары и других городов. Создание Научно-методического совета явилось своеобразным вызовом времени, попыткой глубокого диалогического анализа и переосмысления методологических основ методики как науки, её уникальной специфики, подведения итогов пройденного пути и определения стратегии дальнейшего развития, позволяющей преодолеть существующие противоречия в школьном филологическом образовании. В конце ноября 2015 года была учреждена как альтернатива АССУЛ «Гильдия словесников» – ещё одна общественная ассоциация, объединившая «всех, кто творчески работает со словом», чтобы «вместе решать проблемы, которые стоят сейчас перед отечественной словесностью и филологическим образованием» [2], предложившая своё видение концепции языкового и литературного образования в современной школе, в значительной степени отличающееся от Концепции АССУЛ. Создание АССУЛ и Научно-методического совета – с одной стороны, и ассоциации «Гильдии словесников» – с другой было вызвано принципиальными разногласиями в определении стратегии школьного филологического образования на современном этапе развития общества, что привело к «расколу» научно-методического сообщества на «ретроградов» и «реформаторов». Сегодня мы имеем две Концепции филологического образования в российской школе, которые существенно различаются методологически, осознанием его цели, задач в современном социокультурном и образовательном пространстве, что в значительной степени мешает выработке стратегического подхода, ориентира для всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей, авторов учебных программ и пособий, координатора в области профессиональных усилий учёных-филологов, издателей, методистов и учителей-предметников для повышения качества школьного филологического образования.

Понятие «концепция» (от лат. *conceptio* – понимание, система) – «определённый способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности» [10]. Концептуальный подход предполагает разработку концепции исследования, т. е. комплекса ключевых положений, определяющих общую направленность, архитектуру и преемственность исследования.

Концепция школьного филологического образования определяет подходы



к изучению русского языка и литературы в общеобразовательной школе, содержит характеристику школьного филологического образования в России, указывает на основные проблемы его развития и предлагает пути совершенствования изучения русского языка и литературы с учётом современных требований общества и государства, а также в свете культурно-исторической перспективы.

Разработка Концепции рассматривается как необходимый этап реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и как важнейшее содержательное и концептуальное дополнение к Федеральному государственному образовательному стандарту, требующему корректировки и конкретизации в соответствии со спецификой определённой образовательной области и с учётом научно-методических традиций.

Представляя сегодня самостоятельный научно-методический документ, Концепция выполняет также функцию связующего звена в системе научно-методической документации, создаёт фундамент для разработки Примерных образовательных программ по литературе и русскому языку и гарантирует их научную и педагогическую обоснованность. Она описывает методологические подходы к изучению русского языка и литературы в школе, устанавливает требования к содержанию и объёму филологического образования школьников на этапах основного общего и среднего общего образования, включая перечень обязательных для изучения дидактических единиц (авторов и их произведений, разделов науки о языке, понятий и терминов и т. д.), обеспечивает преемственность этапов филологического образования, а также предлагает способы решения ряда спорных вопросов организации обучения.

Концепция призвана способствовать сохранению целостности образовательного пространства Российской Федерации, служить защитой от антипедагогических и научно необоснованных экспериментов и волонтаризма в системе школьного образования.

Формирование концепции школьного филологического образования, в том числе и литературного, восходит ещё к 1840–1880-м гг. XIX в., к работам Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, В. П. Шереметевского, И. Ф. Анненского, в которых литература предстаёт как универсальный способ познания действительности, верное средство нравственного, гражданского и эстетического воспитания растущего человека.

Литературоведческие школы конца XIX – начала XX столетия, бесспорно, оказывали воздействие на методику преподавания литературы, во многом определяя цели и задачи преподавания литературы в школе. Культурно-исторический подход сказался на содержании и структуре программ 1890, 1905 и 1912 гг., а также учебников по истории литературы, авторами которых были учёные-литературоведы, представлявшие культурно-историческую школу: П. Коган, В. В. Сиповский, В. А. Келтуяла и др. Широкие перспективы для развития методики преподавания литературы в 1900-е годы и формирование концептуального подхода к литературному образованию открывала психологическая школа. В трудах А. А. Потебни, Д. Н. Овсяннико-Куликовского, в сборниках «Вопросы теории и психологии творчества», где печатались статьи А. Горнфельда, Б. Лезина, В. Харциева и других, многие методисты находили пути решения серьёзных проблем изучения литературы как искусства слова, анализа художественного текста с учётом восприятия его учащимися разного возраста, литературного развития школьников, нравственного и эстетического воспитания средствами литературы. Под влиянием психологической школы

складывались взгляды видных методистов нач. XX в.: В. В. Данилова, И. П. Плотникова, В. Голубева, А. К. Дорошкевича, В. С. Мурзаева, А. М. Лебедева, С. И. Абакумова и других, которые в наиболее полной и систематической форме были изложены в книге В. В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917 г.).

Значительное влияние на преподавание литературы в школе оказывали идеи, высказанные М. Гершензоном в книге «Видение поэта» (1919 г.). Отдавая литературе в школе своеобразное место, так как «среди предметов школьного преподавания она – единственный духовно-универсальный», ибо «обращается к духу в целом» и максимально воздействует на него, М. Гершензон был убеждён, что такое воздействие литературы «возможно только при полной свободе её восприятия, а вне этого глубоко-интимного действия ... она теряет всю свою силу» [1, с. 42–43].

Безусловно, все эти разнообразие литературоведческие школы и течения, воздействуя на методику преподавания литературы в школе, при всех, даже самых крайних, точках зрения обогащали её, требуя пристального внимания как к самому художественному произведению и его автору, так и к читающему и воспринимающему это произведение ученику.

Первый Всероссийский съезд словесников в значительной степени продемонстрировал влияние литературоведческой науки на преподавание литературы в школе, на котором столкнулись два противостоящих друг другу лагеря: «общественники», то есть сторонники культурно-исторической школы, и «художественники». Так называли тогда приверженцев новых течений в методике литературы. Уже после закрытия съезда на страницах печати развернулась острая полемика между «общественниками» и «художественниками». Резолюции по вопросам преподавания литературы, принятые на съезде, давали более чем красноречивый концептуальный ответ на вопрос Б. Эйхенбаума, статьёй которого «Кто победил на съезде?» завершился спор:

«1. Литература, являясь продуктом эмоционально-образного мышления, составляет особый по методу и значению предмет преподавания.

2. ...на словеснике по преимуществу лежит обязанность воспитывать художественное мышление учащихся.

3. Художественная литература должна занимать господствующее положение на уроках русского языка и словесности.

4. Необходима на всех ступенях средней школы работа словесника, опирающаяся на образы, углубляющая их интуитивное восприятие учащимися.

5. Литературные произведения изучаются со стороны сюжета, образов, стиля, композиции и вообще приёмов художественного творчества, входящих в область поэтики...» [11, с. 267].

Однако не игнорировалось и историческое изучение литературы «на той ступени преподавания, где это по возрасту учащихся становится возможным» [11, с. 267].

Под сильным влиянием съездовских настроений, взглядов и идей как культурно-исторической, так и психологической литературоведческих школ создавались программы по литературе 1919, 1921 гг., школьные учебники литературы.

Следует отметить, что страстное желание обновления школы 1920–1930-х гг., поиски новой научной методологии, несомненно, объединяли М. А. Рыбникову и В. В. Голубкова. Однако в их взглядах на методику литературы как науку и литературу как учебный предмет были существенные

расхождения. Определяя цели и задачи школьного литературного образования, объект изучения методики как науки, М. А. Рыбникова исходила прежде всего из словесно-образной специфики литературы как искусства слова и воспринимающего её ученика как читателя, в то время как В. В. Голубков в качестве исходного начала литературы как учебной дисциплины и методики как частной дидактики избрал общедидактические принципы.

Если М. А. Рыбникова основной целью литературного образования в школе считала воспитание «ярко чувствующего и критически мыслящего читателя» [9, с. 8], нравственное, эстетическое развитие личности, её творческих способностей средствами литературы, то В. В. Голубков во главу угла литературы как учебного предмета ставил «приобретение прочных знаний с развитием умений и навыков учащихся» [3, с. 155]. Поэтому в центре концепции литературного образования М. А. Рыбниковой стоят литература и воспринимающий её ученик; концепции В. В. Голубкова – «не литература, а педагогический процесс, то есть взаимоотношения учителя и ученика в школьных занятиях по литературе и те же закономерности, какие можно установить в образовательно-воспитательной работе на литературном материале» [3, с. 7].

Принципиально важной в изменении вектора в школьном изучении литературы 1960-х годов, на наш взгляд, явилась позиция Н. И. Кудряшева и его научно-методической школы, которая наиболее отчётливо воплотилась в сборниках научных материалов «За творческое изучение литературы» [4; 5].

В статье «О творческом изучении литературного произведения в школе», носившей методологический характер, Н. И. Кудряшев выдвигает перед современной методикой задачу сломать сложившиеся стереотипы в преподавании литературы, разработать и ввести в школьную практику такие методы и приёмы, «когда каждый учащийся самостоятельно, в меру своих возможностей пройдёт по пути, намеченному автором, когда он сумеет соотнести жизненные наблюдения, мысли и чувства автора со своими жизненными впечатлениями, мыслями и чувствами, почувствует глубокий интерес к литературе, поймет её значение для жизни, найдёт в ней неиссякаемый источник высокого эстетического наслаждения и жизненной мудрости» [4, с. 15]. Такой метод изучения литературы им был назван «творческим», что вполне соответствует творческой природе словесного искусства.

Статью «Анализ литературного произведения и задачи развития учащихся» Н. И. Кудряшев посвящает ведущей проблеме современной методики – проблеме литературного развития школьников, воспитания читателя, которая получит осмысление и решение в рамках его школы, в частности в исследованиях Н. Д. Молдавской.

Автор определяет основные направления, по которым должно идти развивающее обучение на занятиях по литературе, намечает четыре важнейших комплекса литературного развития школьников, которые только в их взаимодействии и взаимообусловленности способны осуществить системный подход к проблеме:

- 1) «от живых впечатлений – к художественной книге»;
- 2) «культура восприятия художественного произведения, культура чувств и творческих импульсов»;
- 3) «анализ литературного произведения и развитие художественного мышления учащихся»;
- 4) «усвоение художественного произведения в его идейно-эстетической целостности и в его специфике, усвоение теоретических знаний и развитие тео-

ретического мышления» [5, с. 27–32].

Несомненный приоритет принадлежит В. Г. Маранцману и его школе в разработке концептуального подхода к литературному образованию. Ещё в начале 1970-х годов учёный определил направления и перспективы использования смежных искусств в преподавании литературы. В статье «Содружество искусств на уроках литературы» (1971 г.) В. Г. Маранцман преодолевает сложившиеся на протяжении многих десятилетий стереотипы в применении произведений искусства на уроках литературы. Смежные искусства, к которым обращается учитель на уроках литературы, по убеждению В. Г. Маранцмана, способны обострить эстетическую восприимчивость учащихся, развить их ассоциативное и образное мышление, углубить и расширить представления об искусстве, пробудить не только разум, но и чувства. Идеи, высказанные В. Г. Маранцманом в этой статье, неоднократно будут подтверждены в его работах последующих лет, получат продолжение в исследованиях его аспирантов, обращённых к проблеме развития, стимулирования и объективации читательских интерпретаций.

В конце 1980 – начале 1990-х гг. получает обоснование и развитие его идея диалогического обучения литературе. По мнению В. Г. Маранцмана, диалогическое обучение, вовлекая во взаимодействие музыку и скульптуру, архитектуру и графику, живописные полотна и литературный текст, театральные спектакли и кинофильмы, помогает школьникам осознать своеобразие структуры каждого художественного произведения и историю эволюции художественных стилей. И при последовательной и поступательной системе погружения в культурный контекст разных эпох выйти на уровень диалога с художественным произведением, его создателем, современниками, героями, критиками.

В силу своей словесной природы литература является синтетическим искусством, объединяющим и преобразующим художественные представления всех видов искусств и жизненные впечатления школьников. Именно уроки литературы и шире – литературное образование в современной школе, как показали исследования В. Г. Маранцмана и его учеников, могут и должны стать действенным способом вхождения школьников в художественную культуру.

Впервые именно учёными школы В. Г. Маранцмана была выстроена система литературного и художественного образования как естественного вхождения учащихся в культуру, что нашло воплощение в программах по литературе 5–11 классов, построенных по принципу диалога культур; мировой художественной культуре, в комплексе учебно-методических пособий для учащихся и учителей, призванных формировать человека культуры, что особенно актуально, когда происходит подмена истинных духовных ценностей массовой поп-культурой.

2015–2016 гг. войдут в историю созданием научными сообществами «Концепции школьного филологического образования» и «Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации» и их бурным обсуждением в средствах массовой информации, преподавательских коллективах школ и вузов. Анализ данных документов, претендующих стать основополагающими в определении стратегии школьного филологического образования в РФ с учётом современных социокультурных и экономических условий, позволил отчётливо увидеть озабоченность авторов сложившейся в целом неудовлетворительной ситуацией уничтожительного отношения к русскому языку и литературе, ибо, как указано в «Концепции» АССУЛ, «средствами Русского языка и Литературы формируется



языковая личность, ментальность носителя языка, его национально-духовная идентичность, создаются богатые возможности для благоприятного личностного развития и позитивной самореализации учащихся» [7, с. 7].

Следует отметить, что «Концепция», созданная авторами АССУЛ, в полной мере отвечает этому документу по всем параметрам: научному, жанровому, языковому, чего нельзя сказать о «Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации», где представлены лишь отдельные, наиболее актуальные проблемы современного состояния учебных предметов «Русский язык» и «Литература», подготовки учительских кадров, сделана попытка осмысления их причин. Вполне понятно единодушие членов Научно-методического совета по поводу её неприятия [8]. И, прежде всего, потому, что эта «Концепция» утверждает необходимость принять как данное неспособность современных учащихся осваивать литературу в прежних объёмах, невозможность увеличения количества часов на русский язык и литературу из-за растущего числа новых предметов и ограничения СанПин, хроническую усталость учителей-словесников из-за засилья разных видов контроля и бесконечных предписаний и невозможности читать произведения современных авторов и повышать свой культурный уровень и пр. Вследствие этой «объективной реальности» всем содержанием «Концепции» авторы призывают смириться перед натиском этих обстоятельств и отказать «Русскому языку» и «Литературе» в праве называться ведущими учебными дисциплинами, сводя их значение к узко-утилитарному подходу: «умение грамотно и выразительно говорить и писать, слушать, читать и понимать является основой интеллектуального развития личности, способствует успешной деятельности человека в любой профессиональной области» [6]. В данной «Концепции», претендующей на роль основополагающего документа наряду с Федеральным государственным образовательным стандартом и Примерными основными образовательными программами, не идёт речи о том, что содержание образования должно быть фиксированным, что ведёт к заведомо ложному посылу, который развивается в тексте «Концепции»: содержание образования определяется формами итоговой аттестации, может самостоятельно определяться учителем, на которого авторами «Концепции» возложена «активность в отборе содержания образования, в формировании собственных программ, в выборе методики привлечения детей к чтению» [6], что чревато подменой литературного образования личными пристрастиями учителя и учащихся. В «Концепции» АССУЛ сделан акцент на создание собственной национальной доктрины образования, учитывающей национальную самобытность нашего народа, сохранение традиций отечественной школы, соблюдение преемственности. «Концепция» нацелена на создание предпосылок для формирования в современном обществе устойчивой гуманитарно-культурной среды, в которой русский язык и литература, наряду с другими искусствами, встанут в ряд наиболее приоритетных, ключевых позиций. Данная «Концепция» выстроена и выверена методологически и опирается на научные достижения в определении основных подходов к изучению русского языка и литературы (аксиологический, герменевтический, культурно-антропологический); обучению и воспитанию (когнитивный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный). «Концепция» является, на наш взгляд, своеобразным фундаментом, основой, объединяющей ФГОС, программы и УМК, позволяющей чётко выстраивать систему школьного филологического образования на всех его этапах, определять вектор стратегии его развития, конкретизированный в программном и учебно-методическом обе-

спечении. В «Концепции» заложены вариативность и структурирование программного материала; выстроены методические принципы освоения предмета, основы изучения литературы в школах с параллельным изучением родной литературы и в полиэтнических школах (классах). Уместно и целесообразно предложены рекомендации о включении отдельных произведений литературы народов России в общеобразовательной школе, даны варианты этого включения. Представлена в общих чертах Программа реализации «Концепции» и меры государственной поддержки школьного филологического образования. Недоработка же второй «Концепции» очевидна.

Прослеженный нами в данной статье сложный и противоречивый путь формирования концепции литературного образования в отечественной методической науке убедительно свидетельствует о сохранении преемственности и традиций методических исканий на протяжении более чем целого столетия, признании незыблемости высокого статуса Литературы и Русского языка как основы школьного гуманитарного образования. Разногласия неизбежны, в особенности когда происходит болезненный процесс реформирования российского образования и расставляются новые, наиболее приоритетные акценты, разрабатываются новые стратегии в соответствии с объективно изменившейся социальной, политической, культурной и идеологической ситуацией. Однако, когда речь идёт о «Концепции» как официальном документе, определяющем стратегию российского филологического образования, необходимо преодоление личных и профессиональных амбиций во имя его будущего.

Список литературы

1. Гершензон, М. Поэзия в школе: план реформы / М. Гершензон // Видение поэта / М. Гершензон. – М. : ГИЗ, 1919. – С. 41–50.
2. Гильдия словесников, официальный сайт. [Электронный ресурс] // сайт. – URL: <http://slovesnik.org/o-gildii/o-nas.html> (дата обращения: 21.08.2016).
3. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы : учеб. пособие для высш. уч. завед. / В. В. Голубков. – 4-е изд., перераб. – М. : Госучпедгиз, 1949. – 436 с.
4. За творческое изучение литературы / под ред. Н. И. Кудряшева. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 320 с.
5. За творческое изучение литературы / под ред. Н. И. Кудряшева. – М. : Просвещение, 1968. – Вып. 2-й. – 216 с.
6. Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovesnik.org/novosti/utverzdena-kontseptsii> (дата обращения: 21.08.2016).
7. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература : проект. – М. : Русское слово – учебник, 2015. – 112 с.
8. Научно-методический совет о Концепции преподавания русского языка и литературы. Мнение и развёрнутый комментарий членов Научно-методического совета «Концепция. Не зачтено» [Электронный ресурс]. – URL: <http://globalsib.com/uchenye-metodisty-rossii-o-kor> (дата обращения: 23.08.2016).
9. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – М. : Учпедгиз, 1941. – 277 с.
10. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. – М., 2000. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nst/enc1p/23990> (дата обращения: 20.08.2016).
11. Съезд преподавателей русского языка // Родной язык в школе. – 1916–1917. – № 6. – С. 259–271.



Formation of the Concept of School Literature Education in the Methodology (1900–2010)

T. E. Benkovskaya

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Abstract. *The idea of the notions of “concept”, and “conceptual approach” is considered. The author reasons about and gives analysis of the complicated and contradictory path of formation of the concept of school literature education in Russian methodology of the 20th - early 21st century as a guideline for all participants of the educational process: students, teachers, authors of programs and literature textbooks.*

Keywords: *concept, concept of literature education, science, systematic character, axiological approach, scientific methodology traditions, literature development, schoolchild reader.*

**Беньковская
Татьяна Екимовна**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы

Оренбургский государственный педагогический университет

460014, Оренбург, ул. Советская, 19

тел.: 8(3532)772452

e-mail: tbenkovskaya@yandex.ru

**Benkovskaya
Tatiana Ekimovna**

Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor at the Department of Literature and Teaching Methods of Literature

Orenburg State Pedagogical University

19 Sovetskaya St, Orenburg, 460014

tel.: 8(3532)772452

e-mail: tbenkovskaya@yandex.ru

Вопросы современного литературного образования (методическая рефлексия)

И. В. Сосновская

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация. *В статье анализируется состояние современного литературного образования в школе в связи с социокультурными факторами. Автор не просто констатирует то, что сегодня негативно сказывается на восприятии, чтении и изучении классических произведений современными читателями-школьниками, но и задаётся вопросами, что следует пересматривать или менять в преподавании литературы в аспекте соотношения традиций и инноваций.*

Ключевые слова:

культурологический подход, герменевтический подход, принципы обучения, метапредметность, стратегии.

Литература как учебный предмет во все времена играла исключительную роль в жизни подрастающего человека, в построении ценностных и культурных смыслов сознания школьников. Однако реалии современной социокультурной ситуации, связанные с изменением осознания и осмысления многих ценностных представлений, типов восприятия действительности, иной диалектики познания реальности посредством симулякров, мемов, создающих добавочные смыслы, – всё это затрудняет сегодня реализацию основных функций предмета «Литература» и неоднозначно сказывается на содержании и технологиях литературного образования школьника.

Существует целая совокупность причин, породивших тяжёлые тенденции в школьном литературном образовании: смена интеллектуальных технологий освоения знаний (книга как вербальный источник знаний уступает первенство визуальным); смена каналов передачи информации и культуры; смена посредника между книгой и читателем; падение престижа предмета «литература», связанная, прежде всего, со сменой нравственных ориентиров в обществе, постепенным размыванием «кодов русской цивилизации» и, что са-



мое важное, наступившим кризисом читательской культуры. Сегодня мы имеем поколение трёх «Я»: это поколение умеет что-то писать, но ни о чём; это поколение короткого письма, короткого дыхания, короткого действия, торопливого мышления, несконцентрированного внимания и, как результат, поверхностного восприятия. Дети считают текст, но понять его не могут.

Наиболее трудно решаемой проблемой сегодня является проблема чтения классических произведений. Нельзя не учитывать тот факт, что современный школьник живёт в иной текстовой реальности, которая характеризуется другими способами чтения и другими формами существования текстов. «Экранное чтение» во многом изменило саму природу чтения: с медленного – на беглое, с линейного – на нелинейное, с углублённого – на поверхностное, с целостного – на фрагментарное.

Количество книг, которые должен прочитать сегодня в школе современный ученик, так велико, что он, невольно приспособившись к сложившейся ситуации, бегло просматривает содержание книг при помощи киноверсий, кратких изложений, пересказов и т. п. «Осколочное», «клиповое», «лоскутное» восприятие ребёнка создаёт в его сознании своеобразную модель виртуального мира, включающую различные разрозненные факты, события, отрывки мыслей, впечатлений, осколки идей, знаний, переживаний, полученных «на бегу», «впопыхах». Поверхностное, фрагментарное восприятие книги не только не позволяет читателю-школьнику осознать и понять глубину авторских идей и мыслей, но и освоить тот арсенал литературных знаний, который необходим для анализа и адекватной интерпретации художественного произведения и который формирует читательскую культуру школьника.

Предметное литературное знание сегодня часто либо теряется в общем потоке информации, идущей на школьника, либо существует само по себе, на уровне словарной статьи, в отрыве от самого художественного текста, утрачивая тем самым своё эстетическое и познавательное значение. Таким образом, развивающая функция предмета «литература» ослабевает.

Читательская культура является частью общей культуры человека. Культуроросозидающая функция литературы как школьного предмета очевидна. Это подтверждает и культурно-ориентированная парадигма образования, заявленная в новых стандартах. По сути, образовательная система определена как посредническая, так как в ней происходит «трансляция культуры». Литературное образование буквально встроено между культуротворцами и культуропотребителями и по замыслу должно связывать их. На деле же культура сегодня не переправляется из взрослой жизни в детскую. Мы все пребываем в той самой ситуации, когда трансляция культуры перестала быть автоматизмом и стала проблемой: порвалась связь времён.

Модели поведения современного ребёнка формируют видеокультура и социальные сети низкого уровня. Возникла трудность в переходе («переливе») родового времени («большого времени культуры») во время жизни человека. Непрерывность в культуре обеспечивается традициями, в то время как современный подросток, оторванный «инфосферой» от «семиосферы» культурных знаний, ориентирован не на понимание того, что предлагает ему память культуры, а на игру со смыслами, на создание альтернативных смыслов. Это является одной из причин того, что классическая литература утрачивает для современного школьника функцию передачи культурных и ценностных смыслов. В связи с этим аксиологическая функция предмета «Литература» ставится под сомнение.

Кроме всего прочего, современный ребёнок гиперактивен, он «всё знает», потому особого желания учиться у него нет. «Зачем мне нужна литература? Зачем читать? Какое это имеет отношение ко мне?» – вот вопросы, которые задаёт нам современный школьник и на которые нам приходится отвечать.

Как сделать так, чтобы столь важное и необходимое для литературного образования предметное знание не перекрывалось метапредметным, не становилось для школьника лишней информацией, а было бы эстетически и личностно значимым, осмысленным в контексте художественного целого, присвоенным на уровне глубинного смысла? Какие духовные медиаторы общения с художественным текстом на уроке литературы помогут транслировать культуру не просто в акте репродуктивной передачи, а в акте взаимодействия, сложного синергетического действия, в процессе которого ребёнок «заражался» бы идеями творца, проникался бы его мыслями, чувствами, переживаниями, разделял бы его ценностное отношение к миру, научился созидать себя?

В создавшейся достаточно сложной и неоднозначной ситуации с литературным образованием актуальным для методической науки является не только решение вопроса обновления содержания литературного образования, но и обоснование методологических подходов к изучению классических произведений, внедрение наиболее эффективных приёмов, методик и технологий анализа и интерпретации текстов, поиск таких инструментов познания, с помощью которых возможно наиболее оптимальное осознание и освоение литературных знаний.

Сегодня современному учителю важно осознать те подходы и принципы к преподаванию литературы, которые важны на современном этапе: культурологический, аксиологический (ценностный), диалогический (историко-функциональный, историко-культурный, диалог культур), герменевтический и др. [1; 2; 3; 6; 8].

Почему так важен, например, историко-функциональный подход? Потому что именно он позволяет показать путь отдельного произведения или героя «во времени», выявляя особенности взаимодействия художника и его произведения с реальным читателем, позволяет соотнести этот грандиозный опыт прочтения классики с собственным восприятием, помогает учащимся увидеть, что литература не является раз и навсегда застывшим явлением, отлитым в бронзу памятником. Только диалог эпох, героев, образов, читателей способен создать объёмное видение предмета, «сферическое восприятие художественного текста, который пропускает через себя события и явления прошлого и современности» [3, с. 18].

Не менее важно разобраться словеснику и с принципами преподавания литературы сегодня. Если они будут осознаны учителем, то определится и многое другое. Историко-методический аспект этой проблемы подробно проанализировала Е. С. Романичева [5]. Все, кто давно работает словесником, помнят те принципы, которым мы следовали в 60–70-х гг. прошлого века: принципы историзма, народности, связи литературного произведения с жизнью, преемственности, реализации воспитательного потенциала предмета и др. Ясно, что некоторые из этих принципов сегодня не работают. Не беря во внимание дидактические и психологические принципы (они известны учителю и сформулированы в новых стандартах), представим собственно методические, выстраивающие литературное образование учащихся:

- принцип соответствия методов, технологий и стратегий обучения природе и специфике литературы как искусству слова;



- принцип осмысления классической литературы в диалоге с современным литературным процессом;
- принцип корректности интерпретации и стремление к полноте понимания художественного произведения с учётом авторской позиции; единство читательской свободы и ответственности;
- принцип связи чтения и осмысления классического произведения с актуальными для современного школьника проблемами;
- принцип актуализации общекультурного и аксиологического контекста литературного образования;
- принцип ориентации на создание системы роста и постепенного усложнения эстетической, читательской и творческой деятельности с целью литературного и общего развития школьника.

Задачи и цели литературного образования всегда и во все времена учёные-методисты видели по-разному начиная с XIX в. В каждой авторской программе по литературе (а их сегодня более десяти) цели сформулированы по-своему.

Общим является то, что познание, воспитание и развитие – это три основы, составляющие предмет. *Познание* следует понимать как *литературное знание* (предметное и метапредметное), а *развитие* – именно как *литературное развитие* (развитие читательских умений и литературных способностей). Сегодня сферу познания (предметного знания) стремятся увести в несколько другую область. От учителя требуют метапредметного контекста, разных универсальных учебных действий, в том числе непременно использование компьютера. И всего этого бывает иногда так много, что возникает ощущение, что предмет размывается. Однако известно, что предметом изучения на уроке литературы является *художественный текст как таковой*, а качества читателя определяются не количеством видов деятельности на уроке, а качеством восприятия, чтения и анализа художественного произведения, качеством общения с ним и с его автором. Если современный юный читатель так плохо понимает классический текст, потому что он не понимает язык, на котором тот написан, если это действительно так, то нам, наоборот, надо вспомнить традиционные приёмы работы со смыслами текста, активнее осваивать новые стратегии именно в области понимания текста на уроке литературы. В противном случае урок литературы сведётся либо к игре, либо к околотруратурной деятельности.

Конечно, ключевые идеи новых стандартов (метапредметность и системно-деятельностный подход) прибавили проблем учителю литературы. В течение 45 минут теперь надо сделать и показать многое: почитать текст, поразмышлять над ним, поработать с ним в контексте разных видов деятельности, отразить свою деятельность, рассказать о писателе, послушать учителя и т. д. Как всё это соотнести, выстроить и ничего при этом не упустить? С этой точки зрения современный учитель должен обладать композиционным мышлением и логикой. При этом не стоит забывать, что сама литература всегда тяготела к метапредметности, ибо художественный текст – это окно в мир и дверь в бытие человеческое. Поэтому говорим ли мы о войне и мире, о смерти и бессмертии, о смысле жизни и пр. – всё это уже составляет метапредметный контекст предмета «Литература». И бывает, совсем необязательно создавать искусственные ситуации на уроке с разными, не относящимися к литературе видами деятельности. Сам художественный текст «подскажет» учителю, как в процессе его анализа и интерпретации организовать коммуникацию, как увлечь творчеством, как вывести на размышление и, наконец, как, открывая ценностные смыслы произведения, соотнести их со своими, отразить

и включить в свой личностный опыт. Если учитель ясно осознаёт точки интенсивности своей работы, точки роста ребёнка и целенаправленно применяет свою методику в этом направлении, то и результаты у него будут положительные.

В связи с освоением новых ФГОС остро встаёт проблема соотношения традиций и инноваций. Понятно, что традиции всегда ценны своей надёжностью. Сквозь уровень времени и пространства они пробиваются и дают бесценный опыт прикосновения к ним. Живая струя мысли есть в любой традиции. Однако есть в ней и догматическое начало, и обновления методики преподавания предмета сегодня нам не избежать. Не потому, что наша традиционная методика слаба или плоха, – просто мир объективно изменился, и мы сегодня имеем другого ребёнка, другого реципиента, другого читателя. Поэтому современный словесник – это прежде всего учитель думающий, ищущий и рефлекслирующий.

Например, мы знаем, что деятельность читателя на уроке складывается из 4 составляющих: эмоции, воображение, мышление, творчество. Что сегодня плохо работает или не работает совсем? Что необходимо включать в первую очередь? Какие виды деятельности следует дополнить? Мы также знаем, что процесс изучения художественного произведения складывается из 3 этапов: восприятие, анализ, интерпретация. Какой этап связан с особенными трудностями? Почему? Известны 6 критериев литературного развития школьника, сформулированные В. Г. Маранцманом [4]:

- 1) начитанность учащихся;
- 2) умение выделить в тексте нравственно-идеологические проблемы;
- 3) объём историко-литературных знаний;
- 4) уровень развития разных сторон читательского восприятия;
- 5) умения, связанные с анализом произведения;
- 6) способности к литературно-творческой деятельности.

Диагностики учащихся последних лет показывают, что первый из этих критериев «не работает». Школьники не могут выполнить тест на соответствие: соотнести 20 авторов и 20 произведений.

И наконец, кому не известны методы преподавания литературы в школе? В методике обучения литературе существует 6 классификаций методов [4]. Какие из них не работают? Какие нуждаются в пересмотре? В этом же контексте совершенно неоднозначной представляется проблема применения на уроках литературы разных образовательных технологий. Действительно, современный ребёнок не созерцатель, а деятель. Он, что называется, «заточен» под активную деятельность. Новые стандарты усилили деятельностный аспект образования, который реализуется с помощью технологий. И сегодня словеснику предлагается много разных педагогических и образовательных технологий, которые можно переносить на свой предмет. Но давайте подумаем над тем, действительно ли литература с её специфическими особенностями (эмоционально-образным, эстетическим, ценностным, рефлексивным опытом) пропускает любую технологию и насколько та или иная технология соотносится с восприятием литературы как искусства слова? Сегодня словеснику важно осознать *грань между природой искусства и технологизацией процесса его восприятия*. Разумеется, есть технологии, которые позволяют эту грань успешно перейти и не нарушить: это педагогические мастерские, рефлексивные, диалоговые и некоторые игровые технологии, герменевтические техники понимания текста. «Если учитель творческий, он и сам может сконструировать ту технологию,



от которой наш предмет не только ничего не потеряет, но и обретёт новое звучание» [6, с. 25].

Сегодня многие думают: как учить и как научить, однако самый главный вопрос – *зачем* учить. Современный школьник нам его задаёт и хочет понять, зачем он идёт на урок литературы. Сегодня перед ребёнком необходимо ставить конкретные цели и конкретные задачи, предлагать понятные и в то же время интересные и сложные задания, содержащие проблему, конфликт, парадокс, чтобы он учился искать, находить, размышлять, открывая на уроках литературы смыслы, жизненно важные для себя.

Список литературы

1. Богин, Г. И. Филологическая герменевтика : учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин : Изд-во КГУ, 1982. – 85 с.
2. Доманский, В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе / В. А. Доманский. – Томск : ТГУ, 2000. – 471 с.
3. Зинин, С. А. Историко-функциональный аспект изучения русской литературной классики в школе / С. А. Зинин // Литературное образование в современном мире: проблемы и решения. XX Голубковские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф., 15–16 марта 2012 г. – М., 2013. – С. 12–18.
4. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 1. – М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
5. Романичева, Е. С. К вопросу о принципах обучения литературе / Е. С. Романичева // Учён. зап. Московского гуманитарного педагогического института. В 5 т. Т. 5. – М. : МГПИ, 2007. – С. 302–313.
6. Сосновская, И. В. Технологии образования и литература как искусство слова: приглашение к дискуссии / И. В. Сосновская // Гуманизация и гуманитаризация образования : материалы 10-й Междунар. науч.-метод. конф. памяти И. Н. Ульянова «Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века», 16–17 октября 2009 г. / УлГПУ. – Ульяновск, 2009. – С. 20–27.
7. Сосновская, И. В. Подход к обучению / И. В. Сосновская // Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык и литература). Опыт построения терминосистемы. – СПб. : Своё изд-во, 2015. – С. 230–232.
8. Терентьева, Н. П. Концепция аксиологического литературного образования : монография / Н. П. Терентьева. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 352 с.

Some Problems of Modern Literature Education (Methodological Reflection)

I. V. Sosnovskaya

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *The state of contemporary literature education at school in terms of sociocultural factors is analyzed. The author not only states what factors have negative impact on the perception, reading and studying classic works of modern readers-students nowadays but also wonders what should be reviewed or changed in literature teaching with regard to correlation of tradition and innovations.*

Keywords: *cultural approach, hermeneutic approach, teaching principles, meta-thingness, strategy.*

**Сосновская
Ирина Витальевна**

*доктор педагогических наук, до-
цент, профессор кафедры филоло-
гии и методики*

*Иркутский государственный уни-
верситет*

*664011, Иркутск, ул. Нижняя На-
бережная, 6*

*тел.: 8(3952)241097
e-mail: sosnoirina@yandex.ru*

**Sosnovskaya
Irina Vitalievna**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Professor of
the Department of Philology and
Methodology*

Irkutsk State University

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, 664011*

*tel.: 8(3952)241097
e-mail: sosnoirina@yandex.ru*

УДК 378.6:372.881.161.1

Национально-региональные особенности профессиональной подготовки магистров по РКИ в Северо-Восточном федеральном университете им. М. К. Аммосова

С. М. Петрова

*Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова,
г. Якутск*

Аннотация.

В статье рассматриваются актуальные проблемы профессиональной подготовки магистров по русскому языку как иностранному в Северо-Восточном федеральном университете им. М. К. Аммосова. Проводится анализ основных аспектов магистратуры «Мультикультурное обучение русскому языку как иностранному в сфере образования и туризма». Исследуются новые подходы к подготовке магистров в сфере обучения русскому языку как иностранному. Основу данных подходов составляет наша инновационная авторская программа графико-символического анализа художественного произведения с использованием семиотики, мнемотехники, эргономики. В статье впервые представлена программа подготовки магистров в сфере международного образовательного туризма. Новизной программы является создание семиотической карты Республики Саха (Якутия), где будет дана ландшафтная, национально-региональная, историко-культурная картина самого большого региона на северо-востоке Российской Федерации, что поможет иностранцам составить наиболее полное представление о северных территориях нашей страны.

Ключевые

слова:

Республика Саха (Якутия), региональные особенности, магистратура по РКИ, международный образовательный туризм.

Проблема обучения русскому языку как иностранному на современном этапе носит междисциплинарный характер, что обусловлено спецификой образовательной системы, характеризующейся, с одной стороны, стремлением к глобализации, с другой стороны, к сохранению национального своеобразия того или иного языка. Русский язык является не только «транслятором» культур-

ных ценностей, но и рассматривается как фактор неотъемлемой части мировой цивилизации.

Русский язык как иностранный (РКИ) в качестве филологической дисциплины представляет собой активно развивающееся направление науки о русском языке. Сегодня чрезвычайно актуальной становится проблема продвижения русского языка не только в странах ближнего, но и дальнего зарубежья.

В решении этой стратегически важной задачи неопределимую роль должен сыграть вуз. Стратегическим назначением университета XXI в. является формирование новой политики знания, отражающей универсальность современного мира. Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (далее – СВФУ) – современный многоотраслевой вуз, располагающий широкими возможностями для проведения учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы, ориентированный на решение геополитических задач. В последнее время особенно активизировалось сотрудничество университета со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (далее – АТР) [4, с. 20]. Проблема состоит и в том, чтобы обучать русскому языку приезжающих не только из стран АТР, но и из других регионов мира [5, с. 40].

Открытие в 2012 г. на филологическом факультете СВФУ кафедры русского языка как иностранного – это веление времени. В настоящее время на кафедре обучается около 100 иностранцев. За 5 лет существования кафедры РКИ проведено немало мероприятий, говорящих об активной жизненной позиции членов кафедры. Создан международный студенческий кружок «Интерлогос», открыт бакалавриат, проводится международный конкурс на лучшее сочинение «Сделай свою речь бриллиантовой», функционирует Летняя школа «Лето в Сибири» для иностранцев, желающих обучиться русскому языку и познакомиться с нашим краем.

В 2014 г. кафедра выступила инициатором проведения в г. Якутске I международной научно-практической конференции «Русистика на северо-востоке России и в странах АТР». Участниками этой конференции стали русисты из Китая, Монголии, Японии, Южной Кореи, а также из ведущих российских вузов Санкт-Петербурга, Казанского (Поволжского) федерального университета. Обмен опытом, знакомство с новинками в области русистики, выработка стратегической линии развития русистики на северо-востоке России – таковы задачи и цели конференции. Подобные конференции стали постоянными: вторая конференция по русистике была проведена в Южной Корее (2015), следующие планируется провести в Китае (2016), Монголии (2017). В связи с этим всё большую актуальность приобретает профессиональная подготовка специалистов, призванных на высоком уровне обучать иностранцев русскому языку.

В 2014 г. при кафедре РКИ открыта магистратура «Мультикультурное обучение русскому языку как иностранному в сфере образования и туризма». В 2016 г. состоялся первый выпуск 9 магистров по РКИ. В настоящее время в ней обучается 22 человека, из них 11 человек из КНР. Учебный план магистратуры учитывает национально-региональную специфику республики. Особое место в учебном плане занимают авторские дисциплины, например, «Семиотика в образовании», «Графико-символический анализ художественного произведения», «Методика преподавания РКИ». Во время учёбы в магистратуре обучающиеся должны получить новые профессиональные знания не только в области русского языка как иностранного, но и в сфере туризма.

Актуальной проблемой обучения русскому языку как иностранному является поиск новых средств, форм, методов, адекватных целям развития совре-



менного образовательного процесса. Так как большая часть наших обучающихся – представители из стран Азии, а их восприятие и понимание отличается от европейцев, то и обучение «должно соответствовать принципам работы мозга» (Косилова М. Ф., Бергер А.) [9, с. 201].

О необходимости изменения преподавания РКИ говорят давно. Г. В. Колшанский создал оригинальную концепцию языка – коммуникативную лингвистику. Он считал, что основной единицей языка и коммуникации является текст. Работа с текстом – это и продукт, и инструмент коммуникации. Мы считаем, что именно чтение художественной литературы является основным элементом обучения иностранцев русскому языку, не игнорируя, конечно, традиционные методы и формы обучения. Литература имеет особые преимущества в исследовании национального восприятия и преобразования мира. Она предоставляет большое количество вариантов прочтения и переживания. Но использование самого текста – это только часть проблемы. Нужна особая методика работы с ним в новых образовательных условиях. В нашем случае ею стала семиотика – наука о знаках, изучение эффективности которой важно как в теоретическом плане, так и в решении ряда практических задач [2, с. 190]. Обращение к семиотике коренным образом изменяет мышление иностранцев, обеспечивает каждому обучающемуся собственную траекторию обучения. Современные исследователи отмечают: «Семиотические исследования... приближают к пониманию не только культуры отдельных народов, но и эстетических их универсалий и психологических констант человечества» [6, с. 432].

На основе практико-ориентированных положений семиотики, мнемотехники, эргономики, а также исследований по этнофилософии, этнопсихологии мы создали инновационную авторскую методику графико-символического анализа художественного произведения, исходя из самого текста. Особый упор в нашей методике делается на осмысление философии изучаемой эпохи, глубинное знание истории создания произведения, понимание нравственно-мировоззренческой позиции автора. Важную роль в понимании идеи изучаемого произведения играют не только использование современных средств наглядной выразительности, но и новые подходы к словарно-фразеологической работе [8, с.185]. Это связано с поисками не только традиционных *опорных* и *ключевых* слов, но и *знаковых*, которые мы вводим в структуру нашей методики. Работая с текстовыми заданиями, обучающиеся видят и слышат правильную русскую речь, обогащается их словарный запас, совершенствуется артикуляционный аппарат. Практика показала эффективность подобной работы и подтвердила слова известного учёного Ю. С. Степанова: «Буквально на наших глазах создаётся единый информационный мир, в котором сближаются мир художественной литературы (в виде интертекста) и мир науки и техники (т. е. инфосфера). «Интертекст и инфосфера – вот два ключевых термина, характеризующих новое в семиотике, семиотике второго тысячелетия» [10, с. 336].

Однако информационные технологии не являются самоцелью, они должны стать основанием для дальнейшего совершенствования обучения, его качественного роста. В мировоззрении XXI в. назрела необходимость понимания новых тенденций, ориентирующих профессиональное научное сообщество на целостное, непрерывное, опережающее образование в современном обществе, отражением чего является установление междисциплинарных связей, в основе которых лежит *синергетический* подход. Синергетический процесс в области образования – это взаимодействие двух сопряжённых, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, организации и самоорганизации), приводящее

к новообразованиям, обозначающим переход от развития к саморазвитию.

Всё возрастающая роль межкультурной коммуникации (С. Г. Тер-Минасова, И. П. Лысакова) имеет тенденцию к созданию языка лингвосинергетики [1, с. 288]. В последнее время всё чаще звучит идея о синергетическом характере языка: «синергетика речи и ситуации» и т. д. [11, с.3]. Синергетика как новая научная дисциплина всё более завоёвывает пространство в дисциплинах, казалось бы, далёких от этой науки. Являясь междисциплинарным направлением исследований, синергетика влечёт за собой глубокие мировоззренческие следствия: формируется новая парадигма обучения, изменяется мышление, возникает иная картина мира. Синергетика теперь находит своё применение и в преподавании гуманитарных дисциплин. Методология синергетики получила философское осмысление и в области лингвистики. Учёные выделяют синергетику в качестве одного из магистральных направлений лингвистики будущего. Одним из первых об этом заговорил П. А. Флоренский. Он представил слово как «синергию», особенное явление, порождённое содейтельностью различных сил: «Можно ожидать, что проблема синергетики языка и речи станет одной из центральных проблем языкознания XXI века» [13, с. 447]. Как показала практика, чтение художественного произведения на разных этапах обучения русскому языку иностранцев является частью синергетического подхода в образовании [7, с. 296].

В последнее время всё большее развитие получает второе направление нашей магистратуры – обучение русскому языку в сфере международного образовательного туризма. В настоящее время в Республике Саха (Якутия) активно разрабатывается Концепция международного туризма. Каждый регион имеет свои особенности, свои брендовые понятия. Между регионами существует много общего, но есть и свои особенности. Так, люди часто путают слова «Якутск» и «Иркутск». Гораздо больше общего у этих понятий в историческом плане: в начале XIX века Якутский уезд был частью Иркутской губернии [15, с. 82]. Когда говорят об Иркутске, подразумевают озеро Байкал, а Якутия ассоциируется с рекой Леной. В связи с тем, что Якутия становится северной туристической «Меккой» и всё больше иностранцев проявляет интерес к нашему региону, актуальной становится проблема профессиональной подготовки магистров в сфере туризма [3, с. 3]. Умение разговаривать с иностранцем, заинтересовать его сведениями о незнакомом крае, рассказать об истории, культуре, традициях, обычаях, людях, обучить его русскому языку – всё это требует не только глубоких знаний о республике, но и профессиональной подготовки преподавателя.

Республика Саха (Якутия) как самый большой регион на северо-востоке привлекает иностранцев не только своей географией, но и историей [12, с. 279]. В XIX в. Якутию с её географическими особенностями называли «тюрьмой без решёток», «страной белого безмолвия», «краем земли». Сегодня Якутию знают во всём мире. Учёными разных стран проводятся совместные научные экспедиции по изучению нашего региона. Брендовыми словами, характеризующими нашу республику, стали слова *алмазы, Ленские столбы, мамонт, полюс холода, вечная мерзлота*.

По своим природным и территориальным условиям республика не имеет аналогов на планете: общая площадь республики – 3,1 млн. кв. км., с тремя часовыми поясами. Почти вся территория Якутии – зона вечной мерзлоты. Климат резко континентальный: зимой до 60 градусов мороза, летом до 40 градусов тепла. По территории Якутии протекает крупнейшая в России река Лена



(4 400 км), имеющая многочисленные притоки. Огромную территорию Якутии покрывают тундра, тайга, горные массивы, хранящие в своих недрах неиссякаемые полезные ископаемые.

Для популяризации международного образовательного туризма и профессиональной подготовки магистров в этой сфере на кафедре РКИ разработана семиотическая карта республики. Она состоит из разделов, знакомящих с историей, культурой, традициями, флорой и фауной Якутии. Знакомство с семиотической картой республики поможет иностранцам лучше понять особенности северного региона. Символическое пространство социума складывается из таких понятий, как официальная символика (герб, флаг и др.), специфический языковой культурный код, обусловленный региональными особенностями: ысыах, олонхо и др. Знакомство с Якутией начинается со знакомства с флагом и гербом республики. В Якутии 33 улуса (района), каждый из них имеет свои территориальные и национальные особенности, нашедшие отражение в гербе. Так, на гербе Амгинского улуса изображён цветок сардаана, являющийся символом красоты севера; на гербе Момского района – 2 стерха – чернокрылые лебеди, являющиеся символом севера. Они занесены в Красную книгу. На гербе Среднеколымского улуса изображён мамонт.

Особую гордость Якутии представляют её *национальные парки*. Прежде всего, это знаменитые *Ленские столбы*, включённые ЮНЕСКО в список Всемирного наследия (2006 г.). Большой восторг иностранцев вызывает *Буллуус* – место, где снег не тает даже в самое жаркое время. В национальном зоопарке *Орто Дойду* представлено всё уникальное многообразие животного мира Якутии. Природный парк каменных изваяний высотой до 35 метров, высеченных из магматических пород, представляет *гора Кисилээх* в районе Верхоянского хребта. По расчётам геологов, этим изваяниям около 60 миллионов лет.

Национальная культура Якутии представлена такими ключевыми словами, как *олонхо*, *ысыах*, *осуохай*, *хомус*, *сэргэ* и др. *Олонхо* – якутский героический эпос, признанный Всемирной организацией ЮНЕСКО шедевром устного и нематериального наследия человечества. Ежегодно 21 июня в Якутии проводится праздник лета – *Ысыах*. По количеству его участников, а их несколько тысяч, Ысыах вошёл в Книгу рекордов Гиннеса.

Для многих людей Якутия ассоциируется с вечной зимой, холодами. Но приезжающие сюда иностранцы с удивлением видят богатый растительный и животный мир, восхищаются белыми якутскими ночами.

Немало в Якутии сакральных мест, связанных с именами известных людей или важными событиями, имеющими для нашего региона особое значение. Например, слово «Амга» связано не только с рекой, красота которой поражает воображение всех, кто хоть раз побывал на ней. Но прежде всего Амга связана с именем великого русского писателя В. Г. Короленко, проведшего три года в якутской ссылке. Именно здесь родились его первые рассказы о севере и его обитателях, что сделало Короленко знаменитым («Сон Макара», «Марусина заимка» и др.). Говоря о Вилюйском улусе, местные жители сразу вспоминают известного русского писателя Н. Г. Чернышевского, проведшего 12 лет в вилюйской ссылке. В г. Якутске есть места, связанные с именами других писателей: И. А. Гончарова, А. А. Бестужева-Марлинского.

Иностранцы, приезжающие в г. Якутск, в первую очередь знакомятся с его достопримечательностями. Небольшой, по современным меркам, г. Якутск, население которого составляет около 300 000 человек, является своего рода перекрёстком разных эпох: памятник первопроходцу – казаку *Дежнёву* нахо-

дится на ул. Кирова; сквер одного из первых губернаторов Якутии И. Крафта расположен на проспекте Ленина. В городе есть свои иконические знаки – гора *Чочур-Муран*; местность *Юс-Хатын*, где проводится национальный праздник лета *Ысыах*; башня *Дыгын*, *памятник Бекетову*, как напоминание о героическом прошлом региона; всем горожанам знакомы районы города – Сайсар, Залог, Рабочий городок, Горка, имеющие свою историю и особенности.

У Республики Саха (Якутия) большое будущее. Как одна из бурно развивающихся экономических зон Российской Федерации Якутия представляет собой регион с богатейшей национальной культурой, основанной на исторических традициях, бережно передаваемых от поколения к поколению [11, с. 407].

Список литературы

1. Борботько, В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. – 4-е изд. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 288 с.
2. Враймуд, И. В. Знаки и знаковое сознание: графосемиотический подход / И. В. Враймуд. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2014. – 190 с.
3. Докучаев, Д. С. Регионализация пространства как знаковый процесс: семиотический аспект / Д. С. Докучаев // Псковский регионологический журнал. – 2012. – № 14. – С. 3–8.
4. Ким, И. Н. Будущее регионального вуза в контексте стратегии развития отечественного образования / И. Н. Ким // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 20–29.
5. Малышев, В. Н. Пространство мысли и национальный характер / В. Н. Малышев. – СПб. : Алетей, 2009. – 408 с.
6. Мечковская, Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура / Н. Б. Мечковская. – 3-е изд. – М. : ИЦ «Академия», 2008. – 432 с.
7. Москальчук, Г. Г. Структура текста как синергетический процесс / Г. Г. Москальчук. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 296 с.
8. Петрова, С. М. Графико-символический анализ художественного произведения к системе профессиональной подготовки будущего учителя-словесника : учеб. пос. / С. М. Петрова – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2009. – 185 с.
9. Пинк, Д. Будущее за правым полушарием / Д. Пинк. – М. : Открытый мир, 2009. – 320 с.
10. Степанов, Ю. С. В трёхмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю. С. Степанов ; отв. ред. В.П. Нерознак. – 2-е изд. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 336 с.
11. Стёпин, В. С. Цивилизация и культура / В. С. Стёпин. – СПб. : СПб ГУП, 2011. – 407 с.
12. Тимофеев, М. Ю. Нациосфера: Опыт анализа семиосферы наций / М. Ю. Тимофеев. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2005. – 279 с.
13. Флоренский, П. А. У водоразделов мысли. Т. 2 / П. А. Флоренский. – М. : Правда, 1990. – 447 с.
14. Щербаков, Р. Н. Синергетический подход в школьном обучении / Р. Н. Щербаков // Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 3–12.
15. Якутия. Хроника. Факты, События. 1632–1990 / авт. колл. – 2-е изд., доп. – Якутск : Бичик, 2012. – 736 с.



**National and Regional Peculiarities of Master Course
of Russian as a Foreign Language
in the North-Eastern Federal University**

S. M. Petrova

North-Eastern Federal University, Yakutsk

Abstract. *Current problems of «Russian as a foreign language» master course in North-Eastern Federal University are considered. The analysis of the main aspects of the graduate school of «Multicultural teaching Russian as a foreign language in the sphere of education and tourism» is given. New approaches to the masters training in the field of teaching Russian as a foreign language are studied. They are based on the author's program of graphic and symbolic analysis of a literary text using semiotics, mnemonics and ergonomics. The international educational tourism master degree program is introduced for the first time in the article. The novelty of this program is creating semiotic maps of the Republic of Sakha (Yakutia), where the landscape, national and regional, historical and cultural picture of the largest region in the North-East of the Russian Federation are given. This will help foreigners get the full picture of the northern regions of our country.*

Keywords: *the Republic of Sakha (Yakutia), regional characteristics, master course on Russian as a foreign language, international educational tourism.*

Петрова

Светлана Максимовна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова

*677000, Якутск, ул. Кулаковского, 42
тел.: 8(4112)496853
e-mail: metlit@mail.ru*

Petrova

Svetlana Maksimovna

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language

North-Eastern Federal University

*42 Kulakovsky St, Yakutsk, 677000
tel.: 8(4112)496853
e-mail: metlit@mail.ru*

УДК 372.882

Постановка проблемы авторского сознания и его типологии как основа анализа произведений современной литературы

В. В. Островская

*Служба по контролю и надзору в сфере образования Иркутской области,
г. Иркутск*

Аннотация.

Автор предлагает вариант использования современного, нестандартного учебного инструментария школьного анализа, позволяющего старшеклассникам увидеть и понять специфическое и общее в литературе при изучении произведений современных авторов. В статье раскрывается понятие «авторское сознание», говорится о его типологии, описан сценарий урока по рассказу В. Г. Распутина «В ту же землю».

Ключевые слова:

сознание, автор произведения, художественный текст, авторское сознание.

Художественный текст – фрагмент модели мира автора, объёмная знаковая конструкция, динамическая, открытая смысловая система, эстетически и коммуникативно-направленная, отражающая как окружающий мир, так и чувственные, ментальные, деятельностные способы его восприятия. Художественный текст является порождением сознания. Признаки текста – цельность, открытость, многоплановость, системность целого, смыслообразование – соотносительны с характеристиками сознания, а коммуникативная организация текста может анализироваться как способ самоопределения авторского сознания. Чтобы составить ясное и чёткое представление о феномене «авторского сознания», необходимо разобраться с понятием самого сознания.

Категория «сознание» изучалась в основном философией и толковалась как «высшая, свойственная лишь человеку форма отражения объективной действительности, способ его отношения к миру и самому себе, опосредованный всеобщими формами общественно-исто-



рической деятельности людей» [21].

С точки зрения психологии, сознание считалось функцией мозга, психологической деятельностью, механизмом отражения действительности.

Сегодня понимание категории сознания расширилось, обогатилось дополнительными смыслами. Интересные концепции сознания разработали А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили, В. В. Налимов, В. У. Бабушкин, В. Л. Райков, В. П. Зинченко, А. И. Клизовский и другие. Так, например, А. Клизовский под сознанием понимает духовную жизнь, и в этом случае «ядра нашей духовной жизни – состояния страдания, раскаяния, совести являются духовными составляющим сознания».

На культурно-историческую природу сознания указывают М. К. Мамардашвили и В. П. Зинченко. М. К. Мамардашвили понимает под сознанием духовную деятельность человека, трактуемую как функция его мозга, как природно-исторический феномен, а также в качестве его социально-нравственных и религиозных представлений. Духовный мир человека, эта сложнейшая концептуальная среда, и есть мир сознания человека. Следовательно, за художественным текстом стоит концептуальная, смысловая система его автора, обеспечивающая как его порождение, так и понимание. Сам художественный текст будет рассматриваться и как совокупность специфических единиц и приёмов, присущих данному автору, как и форма существования средств выражения эстетических значений, и как система устойчивых концептов, и как некая система концептов индивида. В данном случае художественный текст будет восприниматься как объект, порождённый сознанием автора.

Сознание автора является разновидностью художественного сознания. Художественное сознание – способ понимания и восприятия реальности, при которой меняются векторы сил: не объективные законы природы формируют и обуславливают конечный творческий результат, а внутренний закон личности, отражающий потребность в приобретении, изменении мира для себя и себя для мира. Бытие – мир в трактовке автора дополняется глубоким переживанием (осмыслением) реальности иного измерения жизни – Вечности, в контексте которой способно существовать только художественное воображение. Это переживание суть авторское состояние, его отношение к миру. В каждом новом состоянии автор находит новый способ синтеза себя и мира. Таким образом, авторское сознание есть формы репрезентации смысловой системы автора. В этом ключе авторское сознание понимается как совокупность внутренних, упорядоченных, связанных между собой систем различного характера: когнитивно-информационной, коммуникативной, концептуальной и смысловой, представленных и выраженных в тексте. Основанием для представления авторского сознания как системного явления являются взгляды различных психологов на сознание как на сложное образование, обладающее структурой (Л. С. Выготский, А. М. Леонтьев, В. П. Зинченко). Так, Л. С. Выготский выделил два слоя сознания: бытийный и рефлексивный. А. М. Леонтьев определял три слоя: чувственную ткань образа, значение, смысл. В. П. Зинченко описал «миры» сознания: мир идей, мир понятий, житейских и научных знаний, мир ценностей, переживаний, эмоций, мир производительной, предметно-логической деятельности, мир представлений, мир воображений, мир культурных символов, знаков. Миры соотносятся с двумя слоями: бытийным и рефлексивным. Бытийный несёт на себе следы развитой рефлексии и тесно связан с рефлексивным слоем.

Понимание феномена авторского сознания как системного образования и структурного единства позволяет иначе подходить к решению проблемы авто-

ра в процессе школьного литературного анализа и рассматривать её в связи с воплощением разных форм проявлений авторского сознания в художественном произведении, в зависимости от того, какой слой сознания автора является преобладающим.

Динамическая смысловая структура сознания автора оказывает влияние на всё устройство художественного текста. Однако, учитывая структурную природу сознания, следует говорить о доминантном способе отражения мира.

Сам термин «доминанта» изначально по праву считается психологическим. В аспекте нашего исследования мы считаем, что необходимо обратиться к литературоведческому понятию доминанты. В этом плане важной является мысль А. А. Ухтомского о том, что доминанта является не только организующим принципом поведения организма, но и определяет характер его восприятия мира. От доминанты, по его мнению, зависит «общий колорит, под которым рисуется нам мир и люди» [20]. При этом доминанта, влияя на характер восприятия мира, в свою очередь, имеет тенденцию отбирать в нём преимущественно такое познавательное содержание, которое способствовало бы её подкреплению. Иначе говоря, и поведение, и ход мыслей человека (его соображения, убеждения, доводы) оказываются в зависимости от некоторого интегрального состояния всего его существа. Согласно А. А. Ухтомскому, «... естественно, что авторский стиль как устойчивая общность образной системы и средств выразительности является проявлением сознания личности и его доминанты» [20].

Мир разнообразен, но при внимательном взгляде на текст нельзя не увидеть, что есть некоторый системообразующий фактор – индивидуальная картина мира, которая и является тем интегрирующим фактором, связывающим воедино все ощущения и восприятия личности. Если при анализе деятельности человека речь может идти о доминанте физиологического и психологического характера, то при анализе художественного текста следует иметь в виду такие её аспекты, как эмоционально-смысловой и художественно-эстетический.

Литературоведы выделяют стилевую доминанту (А. Б. Есин), эстетическую доминанту (В. И. Тюпа), тип авторской эмоциональности (В. Е. Хализев). По мнению психолога В. П. Белянина, доминанта в художественном произведении обусловлена структурой личности автора. Он убеждён, что художественный текст является «личностной интерпретацией действительности» и автор воплощает в нём те мысли и идеи, которые близки ему; использует те элементы языка, которые личностно значимы для него, наделяет персонажей чувствами и потребностями, опираясь на собственные переживания и представления [2]. В. П. Белянин выделяет эмоционально-смысловую доминанту, которая понимается как «система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определённого типа личности и служащих психической основой метафоризации и вербализации картины мира в тексте» [1]. Это доминанта мироощущения, мировосприятия автора, которая определяет характер восприятия мира. По сути, эмоционально-смысловая доминанта является ядром, центром художественного текста, который отражает специфику художественного мира автора – постоянные темы, установки, чувства, мысли, которыми пронизано всё произведение на разных уровнях.

Благодаря выявлению преобладающих в художественном тексте эмоционально-смысловых доминант представляется возможным построить классификацию типологии авторского сознания. Построение классификации и определение общего основания для неё позволяют более глубоко и содержательно

анализировать художественный текст в аспекте категории «авторского сознания».

В науке имеется немало концепций, обосновывающих типологический подход к художественному тексту. К их числу относится, прежде всего, жанровый подход (работы М. М. Бахтина, Б. В. Томашевского, Г. О. Винокура, В. В. Виноградова и других). Д. Н. Овсяннико-Куликовский [12] выделял объективный тип творчества (направленный на воспроизведение типов, натур, характеров, умов, чуждых личности автора) и субъективный тип (воспроизведение типов, натур, характеров, умов, родственных художнику).

Известна концепция Ф. Шиллера, который выделял наивную и сентиментальную поэзию [23]. Французский эстетик Р. де Гурмон, развивая взгляды Ф. Шиллера, выделил два вида стилей: визуальный и эмотивный [25]. К. Г. Юнг [24] определяет два типа художников: психологический и визионарный.

У. Эко выделял «открытый» и «закрытый» тип произведения. «Закрытые» – это тексты массовой культуры, созданные по готовым шаблонам мышления. «Открытые» тексты предполагают максимум читательского домысливания [26].

В. Е. Хализев выделяет следующие типы авторской эмоциональности: «героический», «благодарное приятие мира и сердечное сокрушение», «идиллический, сентиментальный, романтический», «трагический», «комический».

Любая типологизация требует определённых оснований. В ходе работы над проблемой школьного анализа произведений современной литературы нами была использована классификация типов авторского сознания, предложенная И. И. Плехановой, в основу которой положено два принципа: 1) принцип структурной организации самого феномена сознания и 2) принцип определения эмоционально-смысловой доминанты, поэтому для построения типологии авторского сознания важны субъективные смыслы, представляющие личностное мировосприятие и мироощущение автора, познание автором окружающего мира, эмоциональное и ценностное отношение к миру, формы вербальной и образной репрезентации в тексте (табл. 1).

Таблица 1

Классификация авторского сознания

Тип авторского сознания		Понимание автором смысла жизни и смысла творчества	Произведения современной литературы
Нерефлексивное	Детское	Открытие жизни в познании, ощущении, игре, боли и радости. Смысл творчества – непосредственное переживание существования. Истина ещё не явилась	Стихи О. Григорьева
	Мифологическое	Объективное представление бытийных, онтологических, неиссякаемых ценностей. Истина безусловна, традиционна и приходит извне	Ф. Искандер «Широколобый»

Тип авторского сознания		Понимание автором смысла жизни и смысла творчества	Произведения современной литературы
Рефлексивное	Монологическое	Представление мира в собственном видении, изложение выработанной системы ценностей, назидательно или через систему образов. Истина принадлежит автору	
		Проявление смысла в исповеди	Открытие себя и через себя – мира В. Распутин «В ту же землю» С. Довлатов «Номенклатурные ботинки» из цикла «Чемодан»
		Проявление смысла в проповеди	Научение смыслами В. Распутин «Видение» Ю. Мамлеев «Ерёма и смерть»
	Диалогическое	Представление мира в открывающейся игре и борьбе противоречий. Истина или остраивается, или находится в становлении, или вообще ставится под сомнение	
		Отчуждённое	«Объективное» описание героев, событий, отношений, позиция автора скрыта, но апеллирует к читательскому чувству. Смысл творчества – побудить к сочувствию, к объективным ценностям В. Шаламов «Ягоды»
		Антиномичное	Противоречия сталкиваются и описываются как неожиданное взаимодополнение. Смысл творчества – открыть преобразование смыслов Ю. Буйда «Ястобой» Т. Толстая «Соня» Л. Улицкая «Сонечка»
Ироническое	Десакрализация всех устойчивых смыслов, утверждение через иронию объективных ценностей (сакральный – священный, обрядовый, культовый). Смысл творчества – обретение свободы по отношению к описываемому В. Пьецух «Бог и Солдат»		

Тип авторского сознания		Понимание автором смысла жизни и смысла творчества	Произведения современной литературы
	Провокативное	Разрушение прежней системы ценностей во имя разрушения гуманистического мира. Смысл творчества – критика всех ценностей, утверждение собственного «Я»	В. Сорокин «Моя трапеза»
	Эвристическое	Изображение становления истины вопреки ложным впечатлениям. Смысл творчества – открыть тайну человека и мира	Л. Петрушевская «Гигиена», «Свой круг»
	Философское	Нетождественность смысла изображаемому, условная картина мира	В. Пелевин «Затворник и Шестипалый»
	Религиозное	Представление религиозной истины в остранении от действительности. Смысл творчества – утверждение веры в душе человека	О. Павлов «Конец века»

Подобная типология позволяет сосредоточить внимание старшеклассников на доминантных эстетически и ценностно действенных элементах художественного мира, проявляющих особенности эмоционально-эстетического видения автора. При этом структурообразующие, стилистические и семантические особенности текста могут быть настолько очевидными и преобладающими, что, оказывая воздействие на читателя, позволят ему воспринимать и анализировать художественное произведение в определённом ключе.

Предложенная типология, конечно, не охватывает все типы авторского сознания, которые существуют, и в этом отношении является принципиально открытой. Однако, с нашей точки зрения, она может стать удобным инструментарием школьного анализа, позволяющим увидеть и понять специфическое и общее в литературе.

Прежде чем рассматривать произведение В. Распутина «В ту же землю», отражающее монологическое исповедальное сознание автора, необходимо уточнить содержание понятий «исповедь» и «исповедальность». В работе М. С. Уварова «Архитектоника исповедального слова» исповедь рассматривается «как уникальное явление культуры, организующее хаос сознания новоевропейского человека независимо от того, какой смысл – религиозный, светский или философско-символический – вкладывается в это понятие» [18]. Ранее И. А. Ладушин, исследуя в кандидатской диссертации культурно-исторические истоки исповедального самосознания, пришёл к выводу, что «в опыте исповедального самосознания происходит становление субъекта как культурного, включённого

в культуру из предкультурного бытия» [9]. Исповедь, таким образом, может охватывать большой ряд явлений культуры. Исповедь изначально сформировалась в русле церковной традиции, входя в состав основополагающих религиозных таинств. Очень важно, что исповедь не может быть сведена к простому перечню осознаваемых человеком пороков и совершенных проступков, требуя напряжённой внутренней работы, «сокрушённого сердца» [18]. Она вполне самостоятельна – заставляет человека погрузиться в свой внутренний мир, прислушаться к себе: «исповедуясь, христианин открывает себя» [18]. Совершивший исповедь получает глубокое душевное успокоение, нравственное очищение. Иначе говоря, «в опыте исповедальности... происходит объединение субъекта с истиной о мире» [3].

Именно религиозная исповедь положила начало исповеди как литературному феномену. Впервые исповедь как литературный жанр проявила себя в «Исповеди» Августина Блаженного. Одним из первых ярких произведений в жанре литературной исповеди стала «Исповедь» Ж.-Ж.Руссо, обстоятельно проанализированная, в частности, во второй главе книги Л. Гинзбург «О психологической прозе» [5]. В настоящее время под исповедью в литературоведении понимается «произведение, в котором повествование ведётся от первого лица, причём рассказчик (сам автор или его герой) впускает читателя в самые сокровенные глубины собственной духовной жизни, стремясь понять «конечные истины» о себе, своём поколении» [16].

Литературная исповедь как «специальная форма выражения души в словесном творчестве» представляет собой диалогическое общение. Функцию «кающейся стороны» выполняет автор произведения. Автор прибегает к исповедальному изложению для того, чтобы «...зафиксировать себя самого в покаянных тонах в свете нравственного долженствования» (М. М. Бахтин). Цель автора – рефлексия над окружающей действительностью; стремление поделиться тем, что дорого для автора; на примере собственного жизненного опыта научить читателя, воздействовать на его душу, разум, вовлекая в со-творчество, в со-бытие.

«Свидетелем» покаяния в литературе выступает герой произведения. Герой исповедального произведения не случаен: это образ, созданный из типичных, характерных черт самого автора. Автор изображает такого героя, которому он может доверить своё откровение и который сможет «донести» его до читателя – максимально «раскрыть» автора, передать чувства и ощущения, которые испытывал сам автор. Рефлексия автора передаётся герою, он, в свою очередь, должен передать её в изначальном авторском виде «верховному арбитру» – читателю.

Адресатом авторской интенции выступает читатель. Читатель в процессе своего вхождения в эстетическую реальность проходит некий рефлексивный путь, расширяя своё духовное пространство. Это способствует повышению уровня самосознания читателя, подводя его к определению своего места в контексте мирового бытия.

Автор во время исповедального общения адресует читателю своё покаяние, тот собственно жизненный опыт, то, что им самим отрефлексировано, некий материал для последующего возникновения новых смыслов. В дальнейшем это приводит к развиту и наращиванию метасмыслов, из чего рождается понимание художественной идеи текста. В исповедальном произведении автор рефлексировал над окружающей действительностью, усиливая читательское восприятие различными художественно-изобразительными средствами. Автор



фиксирует внимание читателя на существовании героя в собственно авторском художественном мире, где жизнь и творчество автора оказываются предметом авторской рефлексии. Голос автора в исповедальном произведении не субъективно бесплодный, ассимилированный структурами сознания читателя, это образ кого-то, находящегося вне читательского сознания, это голос другого, сохранивший свои бытийные характеристики. Такой голос автора перерастает в смысл «другого-для-меня» (М. М. Бахтин) и приобретает свойства «другого-во-мне». Единство «автор – герой – читатель» существует в форме непрерывного диалога голосов: голосов «я – для – себя» и «других – для – меня».

Мы предлагаем для работы со старшеклассниками несколько произведений В. Г. Распутина: «Новая профессия», «Видение», «Изба», «Женский разговор», «Мать Ивана, дочь Ивана» и «В ту же землю», – потому что их можно назвать «сжатой эпопеей о судьбе человека, вдруг отстранённо увидевшего свою земную жизнь» (В. А. Чалмаев).

Рассказ Валентина Григорьевича Распутина «В ту же землю» называют самым пронзительным и самым трагическим произведением писателя. Рассказ драматичен по содержанию, сложен по проблематике и правдив. Рассказ В. Г. Распутина публицистичен. Писатель ставит перед современниками много трудных вопросов. Среди них один из самых трудных – как жить, оставаясь человеком, в обществе, расколотом на два «разнящихся мира». В 1996 г. за этот рассказ В. Г. Распутин был удостоен международной российско-итальянской литературной премии «Москва – Пенна». Ценность этого рассказа состоит в том, что он обращён к молодым, что в нём содержатся не только острые, трудные вопросы, но и ответы на них. Найти эти ответы вместе со старшеклассниками – задача учителя.

Читая этот рассказ, старшеклассники с острой силой ощущают, как неотделимы у писателя земля и производное от неё – природа и человек. Их обоих он в равной степени заставляет страдать, бороться за каждодневное существование и выживание. Земля является одним из доминантных символов в авторском сознании В. Г. Распутина, связанным с основами национального самосознания, поэтому именно с этого образа мы начинаем с одиннадцатиклассниками совместное постижение рассказа «В ту же землю».

Первый этап урока – вживание в литературное произведение и работа над понятием, основным как для авторского сознания, так и для сознания читателя.

Предлагаем старшеклассникам ещё раз прочитать название рассказа и определить в нём ключевое слово. В название произведения вынесено слово «земля». Что о ней говорит писатель, как описывает землю в своём произведении? Подчеркивая важность Земли в человеческой жизни и неотделимость от неё, Распутин с первых строк своего рассказа-повествования представляет не только место, где живёт его героиня, но и где живут современные читатели-старшеклассники. «...Земля перебучена и перелопачена на десятки километров, здесь вбили в русло гигантскую плотину для электрических турбин, построили огромный алюминиевый завод, лесопромышленный комплекс, до десятка других крупных заводов... Когда жизнь открылась сплошной раной, трамплин забросили, и металлическая ферма его теперь торчала голо и мёртво, как скелет». Какие чувства вызывают эти слова автора? Чувство тревоги, жалости овладевают читателем, а выражения «перебучена и перелопачена», «вбили», «открылась сплошной раной», «голо и мёртво, как скелет» [14] заставляют задуматься над вопросами: что произошло в нашей жизни, что нас ожидает в

будущем и есть ли оно у нашего современного поколения? Обращаем внимание учащихся на фрагмент «...но и здесь кое-где остались участки нетронутой земли. Одним из них и был этот овраг, заросший среди глинистых проплешин обдерганными кустами ольхи, осинником да крапивой. ...Сразу за оврагом тянулся в гору сосняк, вблизи города побитый, с частыми следами кострищ и палов, но всё-таки живой, отраднo зеленеющий и зимой и летом». Мы видим, что нравственные переживания писателя неотделимы от острого чувствования мира, от созерцания и понимания его. Эти строчки одновременно и исповедь автора как современника происходящего, и надежда на преобразование человека и его жизни. Эти строки – установка писателя на искренность, откровенность, субъективную истинность высказывания, понимание и принятие самого себя и окружающего мира, каким бы трагическим он ни был.

После установки на искренний волнующий диалог автора и читателя предлагаем старшеклассникам ответить на вопрос: о чём будет говорить с нами В. Г. Распутин. О том, как трудно живёт сейчас человек. О том, что смерть родной матери – это только «неприятность» в сложившихся обстоятельствах для совсем не плохой женщины по имени Пашута. О чиновничьем аппарате России, этих хищниках-разбойниках, наживающихся на смерти. О вере и безверии («У могилы матери, когда взглянется судия недрёмный, что же такое там бесславное происходит и кто это затеял, она не станет прятаться»). Об одиночестве («Без малого сорок лет в этом городе, посмотреть вокруг – никого поблизости»). О природе, окружающей человека и целенаправленно губимой им же («Строили город будущего, а выстроили медленно действующую газовую камеру под открытым небом, когда люди, думая только о куске хлеба, забывают о такой причуде, как чистый воздух и чистая вода» [14]).

Каким чувством пронизан весь рассказ? Ученики едины в ответе – болью. Каждая строчка рассказа «кричит» о боли, овладевшей автором при созерцании современной жизни и понимании катастрофичности бытия. Но при этом писатель не снимает и с себя ответственности за происходящее, он выпускает читателя в самые сокровенные глубины собственного духовного мира, стремясь понять и себя и своё поколение, т. е. исповедует перед читателем.

Таким образом, старшеклассники, проанализировав название рассказа и его начало (это сильные позиции в тексте), смогли увидеть смыслоносущий характер этих сильных позиций и настроиться на многоплановое восприятие произведения. Заголовок «В ту же землю» задал тему и проблему авторской исповеди: В. Г. Распутин видит прямую связь между началом оскудения жизни и разорением земли. Землю разорили, воздух и воду замутили – чего хорошего от того ждать? И нравственность во всём истрепалась, куда ни глянь. Распутин видит одну из главных причин этого в том, что «общечитие, не понять, мужское или женское, которое сделалось ближе родного дома»: потеря дома, потеря земных корней – одна из причин оскудения человека.

На втором этапе урока попробуем постичь исповедь автора и приблизиться к истине, которую стремится открыть читателям В. Г. Распутин.

Исповедь, будучи одной из граней психологической прозы (в понимании Л. Гинзбург), требует рассмотрения «охвата душевного опыта, претворяемого в осознанную структуру» [5]. Исповедь как жанр подчиняется общим законам претворения нехудожественной реальности в художественное целое, при этом отбор материала, его сцепление и способ подачи целиком подчинены воле автора, на которого, по мнению Л. Гинзбург, влияют среда, время, конкретная ситуация, собственные его способности и возможности. Исповедь как компо-



зиционно-речевой прием также предполагает предварительный отбор тех мыслей, которые, будучи облечёнными в слово, и составят предмет исповеди. Перенос центра тяжести на характер и сосредоточенность внимания на душевной жизни персонажа предполагает отбор фактов, которые могли быть значимыми для читателя как реципиента текста. Таким образом, принципом отбора фактов душевной жизни, которые через слово должны стать доступными для окружающих, может быть их типичность.

Действие исповедального рассказа В. Г. Распутина развивается вокруг смерти Аксиньи Егоровны, матери главной героини Пашуты. Два дня из жизни Пашуты, женщины под шестьдесят, вмещают всё её векование, всё её нынешнее положение, как и всей России. Перед читателями проходит жизнь Пашуты – Паши – Пашеньки, заведующей, повара, посудомойки, а вместе с ней и жизнь одного города – гремющей «газовой камеры». Развернув сюжет рассказа, учащиеся осознают, что не события, а просто мысли одинокой, всю жизнь проработавшей в столовой – аду – и никому теперь не нужной женщины, почти старухи, занимают основное место в рассказе, и пытаются постичь разорванное сознание героини, отражающее смятение современного человека перед миром. Этот рассказ – это поток сознания и героини, и автора.

Предлагаем старшеклассникам задание: расскажите о Пашуте. Впервые мы читаем о героине В. Г. Распутина: «Тяжёлая фигура женщины с непокрытой головой выступила из тумана, ...с усилием поднялась по каменным ступенькам к развёрстому входу и полезла по лестнице. ...И только теперь, словно в назначенную минуту, тяжким прерывистым стоном заскулила по-собачьи, закрывая рукой рот, чтобы не услышали. ...Безвольно тащилась по дням своей расплзшейся фигурой, делая только самые необходимые движения» [14]. А рядом немногословное описание молодой героини: «Была Пашенька с тонкой талией и блестящими глазами. ...Она никогда не была красавицей, но была добра, расположена к людям, и эта доброта вобрала в себя и обрисовала все черты лица, делая его привлекательным. И в возраст вошла – была миловидна с блеском больших карих глаз и со спадающими на высокий лоб завитками волос...» [14]. Трудно поверить, что это описания одной и той же женщины, которая сейчас, смотрясь в зеркало, увидела «широкое, затёкшее лицо», «забитые тоской глаза, над верхней губой знак какого-то внутреннего неряшества – бабьи усы». Что же произошло? На этот вопрос учащиеся отвечают словами автора: «Потеряла себя. В одиночестве это происходит быстро. Человек не может быть нужен только самому себе, он – часть общего дела, общего организма, и когда этот живой организм объявляется бесполезным, обмирают и все органы, существовать внутри своей функции они не в состоянии. ...Глаза обращались внутрь, в темноту и боль» [14]. Так писатель обозначает острую для сегодняшнего дня экзистенциальную проблему отчуждения и одиночества человека. Каждое слово автора наполнено щемящей человеческой, гражданской болью за другого человека.

Героиня рассказа – одна из немногих, кто, прожив жизнь, ничего не нажил, ничего не отложил на «чёрный» день. В этом истинный трагизм её положения: ей не на что похоронить умершую мать. Её глазами читатели-старшеклассники видят происходящее вокруг, её душой ощущают все «непорядки», её умом осознают существующее положение в нашей стране: «Господи, что это за мир такой, если решил обойтись без добрых людей, если всё, что порождает и питает, пошло на свалку?!»

Что было в жизни Пашуты?

А сейчас «Пашута широкой большой рукой гладила мать по маленькой, быстро остывшей голове, по ввалившимся щекам, по подвязанному подбородку и думала, думала... Она и сама, казалось ей, постепенно закаменеет в мушкетёршу и уже не способна отдаться горю» [14]. Таким образом, в тексте в начале сюжета персонаж подведён к переживаниям кризисного, экзистенциального характера.

Думала, думала да удумала так, что уравновешенный бывший друг сердечный Стас Николаевич в оторопь пришёл. Пашута просит его сделать гроб, чтоб похоронить мать немедленно, чтоб никто и не знал «из них». Пашута решила похоронить мать Аксинью Егоровну за пустырьём, в лесочке.

Третий этап урока – переживание и понимание выявленных проблем в другом контексте. Доминирующим приёмом на этом этапе станет приём герменевтического круга, т. е. часть понятна из целого, а целое – из части, анализируя эпизод, мы сможем понять целое произведение; постигая одну из проблем, приблизимся к пониманию авторского сознания в целом.

Трудно разобраться старшеклассникам во всех проблемах, поднимаемых в рассказе, – и не о молодом ли поколении, о будущем нашем думал Распутин, вводя в сюжет образ Таньки, пятнадцатилетней девочки? Возможно, именно через восприятие событий ею (она самый молодой персонаж рассказа) учителю будет легче раскрыть главную обобщающую мысль произведения, вернее, привести в систему множество мыслей автора, потому что каждая часть этого повествования имеет свою законченную мысль.

Танька появляется уже в первой главе, затем в пятой и потом только в последней. Ученики, составляя портретную и психологическую характеристику девочки, подчеркивают, что внешнего описания Татьяны в рассказе нет. «Курточка» неизвестно какого цвета, «скоро исполнится пятнадцать» – вот, пожалуй, и всё. Внимательно перечитывая эпизоды, связанные с этой героиней, учащиеся говорят о том, что в её общении с неродной бабушкой Пашутой, в их диалогах, отношениях дома, в распределении обязанностей, общении с подругой, отношении к взрослым вырисовывается вполне определённый характер.

Продолжая разговор со старшеклассниками о рассказе (точнее, только об одной его третьей части), об отношении бабушки и внучки, пытаемся понять одну из проблем, поставленных автором: как меняется человек под влиянием обстоятельств?

Вот примерные вопросы для разговора:

- Так ли уж сурова внешне суровая Пашута по отношению к Таньке и почему? Любит ли Пашута свою внучку? («Не мороженое несла она ей, а свою нежную душу, устроенную грубо, свою ласку, не умеющую себя показать. ... Но за девчонку Пашута простила бы ей (матери Таньки) вдесятеро больше. За то, что она прислала на учёбу пятнадцатилетнюю Таньку»).

- Почему Пашута выпроваживает Таньку из дома, чтобы в одиночку обрядить мать? (Пашута пытается охранить внучку от ужасов жизни и выпроваживает её из дома, так как слишком много противоестественного, непонятного для юной Таньки предстоит произвести).

- Что заставляет Таньку нарушить запрет и прийти домой раньше вечера? («Ты думаешь, что я неродная, а я родная... хочу быть родной»).

- Изменилась ли она, повзрослела ли, впервые столкнувшись со смертью родного человека? Как вы понимаете выражение «С этого дня ей станет не просто пятнадцать, а пятнадцать с этим днём, который потянет ой как много?»



- Почему Танька «напросилась» на похороны? Только ли из страха остаться одной дома? Как автор описывает её состояние в этот момент?

- Что поняла Танька, «торопливо кивая» на вопрос Серёги: какая разница, где похоронить, главное – «в ту же землю...»?

Характером в неродную бабушку выйдет Танька, готовая к любой работе. Она возвращается в квартиру вопреки приказу, едет и хоронит «мутным расцветом». Танька от приёмной дочери, но вся в бабушку своей решимостью стоять на ногах. Так В. Г. Распутин показывает, что жизнь – это непрерывная цепь испытаний, но пройдет через эту цепь только сильный человек, верующий и проповедующий «добро, совесть, обострённое чувство истины, правды и надежды».

В. Г. Распутин напряжённо раздумывает над главным вопросом века – «останешься ли ты, человек, человеком»? [15]. Принципиально важно для юношества исповедуемое В. Г. Распутиным понимание личности: личность – это прежде всего «не сильный характер ... а самостоятельный дух», «высокое и свободное сознание» [15].

Четвертый этап урока – перевод осознанного на себя и на окружающий мир. Завершив один круг постижения исповедального сознания автора, учащиеся переходят на следующий. Предлагаем старшеклассникам подумать, а может быть, описанная ситуация касается только Пашуты и в нашей жизни такое встречается очень редко? Используя прием «реактивации прошлого опыта» читателей, побуждаем учащихся к анализу виденного и слышанного ранее. Чтобы пройти путь «поиска правды», дадим возможность старшеклассникам вступить в диалог друг с другом, соглашаясь с писателем или нет в необходимости говорить о смерти и жизни, о ситуации между свободой и одиночеством, о человеческом сознании, измученном «неслучайными случайностями», об абсурде современной реальности, о неприятии «механической» цивилизации, если она расходится с духовными потребностями человечества и превращает человека в бездушный механизм.

Одиннадцатиклассники совместно с учителем ощущают, что автор не только носитель определённой идеи, но и «один из нас». Всем ходом изложения В. Распутин даёт понять это читателям, заставляя их посмотреть на узловое, самые существенные моменты описываемого собственными глазами, предлагает осознать им то, что познал сам. Автор рядом со своей героиней – в несобственно-прямой речи.

Возвращаемся к автору рассказа *на заключительном этапе урока*. Продолжая диалог-исповедь, понимаем, что у автора рассказа, как и у его героев, а так же читателей-старшеклассников вопросов больше, чем ответов. «Сильных убивают, сильные спиваются... Кто же останется?», «Чтобы взяли... всех взяли! Ты же не веришь в это?», «Какая разница – где?! В ту же землю... Правда?» [14] – в этих и других вопросах, вкраплённых в текст, подчеркивается, что духовный кругозор В. Г. Распутина захватывает не только Человека, Вселенную – он стремится заглянуть за грань бытия.

Перечитаем последние строки рассказа: «Стас улыбался и не отвечал. Странная и страшная это была улыбка – изломанно-скорбная, похожая на шрам, застывшая на лице человека с отпечатавшегося где-то глубоко в небе образа обманутого мира. ... На обратном пути Пашута заехала в храм. Впервые вошла одна под образа, с огромным трудом подняла руку для креста. В высокое окно косым снопом било солнце, чисто разносилось восторженное ангельское пение..., истаивая на круглой медной подставке, горели свечи. Неумело Па-

шута попросила и для себя свечей, неумело возжгла их и поставила – две на помин души рабов Божьих Аксиньи и Сергея и одну во спасение души Стаса». Этими символическими строчками Валентин Григорьевич Распутин заканчивает свою исповедь, осознавая, что «подпорки у человека в жизни – дом с семьей, люди, с кем вместе правишь праздники и будни, и земля, на которой стоит твой дом», считаем вправе добавить и веру человека.

На уроке по рассказу В. Г. Распутина «В ту же землю...» состоялся разговор – постижение авторского исповедального сознания, отражающего духовный внутренний мир писателя, наполненного болью за сегодняшнее существование человека, болью за Землю и надеждой на возрождение через веру национального духовного самосознания русского человека.

Постижение авторского сознания Валентина Григорьевича Распутина, отражённое в его произведениях, не может быть завершено, потому что он сумел выразить в слове не только приметы быстроменяющейся современности – малого времени, но и опыт предшествующих эпох, пронизывающий мироощущение его героев и выводящий произведения автора в сферу большого исторического времени.

Список литературы

1. Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики : Модели мира в литературе / В. П. Белянин ; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Фонд Чтения им. Н. А. Рубакина. – М. : Тривола, 2000. – 247 с.
2. Белянин, В. П. Психолингвистическая типология художественного текста по эмоционально-смысловой доминанте : дис. ... д-ра филол. наук / В. П. Белянин. – М., 1992. – 512 с.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1456 с.
4. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 572 с.
5. Гинзбург, Л. Я. О психологической прозе / Л. Я. Гинзбург. – Л. : Художественная литература, 1977. – 442 с.
6. Есин, А. Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения : учеб. пособие / А. Б. Есин. – 4-е изд., испр. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 248 с.
7. Зинченко, В. П. Живое Знание. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций / В. П. Зинченко. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара : СГПУ, 1999. – 296 с.
8. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
9. Ладушин, И. А. Культурно-исторические истоки исповедального самосознания : дис. ... канд. филос. наук / И. А. Ладушин. – Екатеринбург, 1994. – 275 с.
10. Мамардашвили, М. К. Проблема сознания и философское призвание // Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М., 1992. – С. 41–56.
11. Мамардашвили, М. К. Символ и сознание : метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский ; под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 416 с.
12. Овсяннико-Куликовский, Д. Н. Вопросы психологии творчества / Д. Н. Овсяннико-Куликовский. – СПб. : Д. Е. Жуковский, 1902. – 301 с.
13. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стер. – М. : Русский язык, 1987. – 796 с.
14. Распутин, В. В ту же землю : повесть, рассказы / В. Распутин. – М. : Вагриус,



2001. – 492 с.

15. Распутин, В. Г. Истины Александра Вампилова // Что в слове, что за словом? Очерки, интервью, рецензии / В. Г. Распутин. – Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1987. – 336 с.
16. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.
17. Тюпа, В. И. Аналитика художественного (введение в литературоведческий анализ) / В. И. Тюпа. – М.: Лабиринт, РГГУ, 2001. – 192 с.
18. Уваров, М. С. Архитектоника исповедального слова : науч. изд. / М. С. Уваров. – СПб. : Алетейя, 1998. – 243 с.
19. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер : Питер бук, 2001. – 414 с.
20. Ухтомский, А. А. Доминанта как фактор поведения / А. А. Ухтомский. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 567 с.
21. Философский словарь / под ред. И. Г. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
22. Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник для студентов вузов / В. Е. Хализев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 2004. – 404 с.
23. Шиллер, Ф. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6. Статьи по эстетике / Ф. Шиллер ; под общ. ред. Н. Н. Вильмонта, Р. М. Самарина ; пер. с нем. под ред. Л. Е. Пинского. – М. : Художественная литература, 1957. – 791 с.
24. Юнг, К. Г. Психоанализ и искусство / К. Г. Юнг, Э. Нойманн ; пер. с англ. Г. Бутузов, О. О. Чистяков. – М. : REFL-book : Ваклер, 1998. – 302 с.
25. Gourmand, R. de. Le problems du style / R. de Gourmand. – Pans, 1902.
26. Eco, U. The Role of Reader. Explorations in the Semiotics of the Texts / U. Eco. – Bloommngton, IN : University of Indiana Press, 1979. – 273 p.

Articulation of the Problem of Author's Mind and Its Typology as a Basis of Analysis of Modern Literary Works

V. V. Ostrovskaya

Service for Control and Supervision in Education of the Irkutsk Region, Irkutsk

Abstract. *The author suggests one way of using modern, unconventional educational range of tools of school analysis enabling senior high school students to see general and specific things in literature when studying modern writers' works. The concept of "author's mind" is explained, its typologies are considered. Scenario of the lesson devoted to Rasputin's short story "Into the Same Land" is given.*

Keywords: *mind, author, literary text, author's mind.*

**Островская
Валентина Вячеславовна**

кандидат педагогических наук, заместитель руководителя службы по контролю и надзору в сфере образования Иркутской области

Служба по контролю и надзору в сфере образования Иркутской области

664023, Иркутск, ул. Депутатская, 33

тел.: 8(3952)530257

e-mail: ostrovskie@yandex.ru

**Ostrovskaya
Valentina Vyacheslavovna**

Candidate of Sciences (Pedagogy), Deputy Director of the Service for Control and Supervision in Education of the Irkutsk Region

Service for Control and Supervision in Education of the Irkutsk Region

33 Deputatskaya St, Irkutsk, 664023

tel.: 8(3952)530257

e-mail: ostrovskie@yandex.ru

Изучение композиции стихотворения как способ познания его идеи

Т. Ю. Климова

Педагогический институт ИГУ, г. Иркутск

Аннотация.

В статье обосновывается уникальность композиции стихотворения как «сложно построенного смысла» (Ю. Лотман) и рассматриваются возможности вычленения универсальных структурных единиц в лирике, актуальные в школьном преподавании. Автор статьи предлагает варианты интерпретации композиций в поэтическом наследии неоакмеистов Д. Самойлова и А. Кушнера.

Ключевые слова:

теория композиции в школе, композиция противопоставления тезиса и антитезиса, композиция развертывания метафоры, композиция сравнения с прототекстом.

В школьных программах теория композиции вводится в 5 классе при изучении эпического произведения. В учебнике под редакцией В. Я. Коровиной предлагается хрестоматийное определение: «Композиция (лат. *compositio* – составление, соединение) – расположение, то есть построение произведения» [8, с. 309]. Та же дефиниция переходит в словарный раздел учебника для 6 класса и от темы к теме уточняется конструктивными элементами формальной стороны композиции: завязка, развитие действия, кульминация, развязка. Эти специфические фабульные узлы школьники прочно усваивают как единственную форму композиции и потом на ГИА и ЕГЭ пытаются применить ко всем произведениям вне зависимости от литературного рода и характера текста.

Знакомство с рядом программ по литературе показало, что композиции лирического произведения в них специального места не отведено. И только в программе В. Г. Маранцмана при изучении творчества С. Есенина как отдельная проблема заявлена композиция лирического стихотворения. Само определение в учебнике для

7 класса выглядит следующим образом: «Композиция лирического стихотворения – соотношение души поэта и образов мира. Это соотношение развивается по сходству и контрасту, и потому переплав чувств, их смена составляет сюжет стихотворения, так или иначе разрешающий его конфликт (поэт и мир)» [9, с. 225].

Приведённая дефиниция учитывает родовую природу лирики, но в самой формулировке структура соперничает с понятиями «сюжет» и «тема». Из собственно композиционных признаков названы сходство, контраст и обязательность разрешения конфликта «поэт и мир».

В академическом литературоведении разработкой теории композиции занимались такие серьёзные учёные, как М. М. Бахтин, В. М. Жирмунский, Б. В. Томашевский, М. Л. Гаспаров, Ю. М. Лотман, Е. Г. Эткинд. Оригинальное понимание композиции продемонстрировал Б. А. Успенский, который увидел строение текста как смену точек зрения источников речи («в плане идеологии, фразеологии, пространственно-временной характеристики и психологии») [16, с. 15]. Здесь каждый элемент повествования (формы) непосредственно «привязан» к конкретному фрагменту содержания, поскольку свидетельствует о «географии», пространственно-временном нахождении повествователя, рассказчика, персонажа или лирического героя, передающих в перипетиях сюжета и переживаний своё мировоззрение и индивидуально-психический склад природы. Такое определение как нельзя точнее соответствует эпическому и драматическому родам литературы и принципиально меняет традиционный школьный подход.

Композиция стихотворения в науке о литературе рассматривается как самостоятельная вселенная с только ей присущими признаками. Источник речи здесь один – лирический герой (либо поэтическое «я», либо «маска», и крайне редко – «повествователь»). Особого внимания заслуживает определение Ю. М. Лотмана: «План – идея архитектуры, структура здания – её реализация. Идею содержание произведения – структура. Идея в искусстве – всегда модель, ибо она воссоздаёт образ действительности. Следовательно, вне структуры художественная идея невысказима. Дуализм формы и содержания должен быть заменён понятием идеи, реализующей себя в адекватной структуре и не существующей вне этой структуры. Изменённая структура донесёт до читателя или зрителя иную идею. Из этого следует, что в стихотворении нет «формальных элементов» в том смысле, который обычно вкладывается в это понятие. Стихотворение – сложно построенный смысл. Все его элементы суть элементы смысловые» [10].

В такой трактовке композиция перестаёт быть готовой формой – композицией на все случаи, как отвердевшие формы сонета, рондо или триолета, и является композицией конкретного текста с его единственной в своём роде идеей. Само разнообразие художественных идей исключает шаблонный подход к анализу композиции, поскольку становится такой же сверхцелью, как постижение идейного смысла.

Целесообразно ли в таком случае говорить об универсальных принципах композиции лирики? И каким образом и когда это следует донести до школьника?

Б. В. Томашевский, например, целостность структуры эстетического объекта в лирике теоретизировал как типично трёхчастное построение: «в первой части даётся тема, во второй она или развивается путём боковых мотивов, или оттеняется путём противопоставления, третья же часть даёт как бы эмоцио-



нальное заключение в форме сентенции или сравнения (“pointe”)» [15, с. 151]. Звуковую форму упорядочивания словесного материала учёный тоже относил к стиховой композиции. Т. Сильман также представила композицию стихотворения как подвижное единство трёх устойчивых элементов: план внешней предметности (случайное), план внутренних переживаний (закономерное) [13, с.13] и момент лирической концентрации [Там же, с. 9], который приходится на финал.

Приведённые определения доступны пониманию ученика среднего звена и означают, что вычленение типовых элементов в строении стихотворения – дело вполне закономерное, равно как поиск схемы не означает упрощения смысла. В строении поэтического текста могут встречаться повторы, которые самым фактом дублирования передают информацию о структуре: анафора организует анафорическую композицию, эпифора – эпифорическую, зеркальность – зеркальную, «кольцо» – кольцевую, вопросно-ответная форма стихотворения – амёбейную, как, например, в стихотворении Ю. Левитанского «Диалог у новогодней ёлки»:

– *Что происходит на свете?* – *А просто зима.*

– *Просто зима, полагаете вы?* – *Полагаю... (и т. д.)* [6, с. 70].

Но все перечисленные структурные составляющие композиции не ориентируют на смысловое содержание, а сами по себе фигуры поэтического синтаксиса малоинформативны, как, к примеру, отдельные позы тела не способны полноценно представить всего человека.

Лирика – тот род литературы, в котором сочетаются звук, изображение и переживание. Как мелическое по своей природе искусство, лирика может рассматриваться в терминологии музыки, например, в стихотворении А. Кушнера «*Какое чудо, если есть...*» *противоборствуют два мотива: мотив замысленной красоты Тем, «кто затеял в нашу честь / Ночное множество созвездий»* [5, с. 124] и мотив чудесной случайности гармонии, который у Кушнера становится доминирующим. В финале обе линии объединяются в мощном аккорде приятия жизни вне зависимости от её источника. Это сонатная структура, которую в музыке часто называют композицией сонатного аллегро.

Но если термины музыки понятны лишь «посвящённым», то «живописный» тип композиции – диптих, триптих или полиптих – доступен более широкой аудитории учеников. В стихотворении А. Межирова «*Человек живёт на белом свете...*», например, вычленяется структура диптиха: динамичная синхронная часть сюжета репрезентирует формальное присутствие героя в настоящем времени с его незначительными мирными заботами. Вторая – статичная, ритмически повторяясь, отсылает к военному прошлому: «*Я – лежу в пристрелянном кювете / На перебомблённом рубеже...*» [11, с. 171–172]. По принципу обратной перспективы зрительский фокус смещается к ретроспективному сюжету напряжённых военных будней как самому важному событию в биографии героя и свидетельствует о его идентификации с прежним «я».

Художественно-изобразительной стороной представлена золотая осень в одноимённом стихотворении-полиптихе Б. Л. Пастернака, структура которого выстроена как последовательная смена микрохронотопов – эскизов и законченных пейзажей осени: «*Осень. Сказочный чертог, / Всем открытый для обзора <...> Как на выставке картин: / Залы, залы, залы, залы / Вязов, ясней осин / В позолоте небывалой <...> В жёлтых кленах флигеля, / Словно в золотых рамках <...> Липы обруч золотой – / Как венец на новобрачной. / Лик берёзы – под фатой / Подвенечной и прозрачной»* [12, с. 91]; а далее в фокусе – янтар-

ный свет заката на коре деревьев и «вишнёвый клей» [12, с. 92] зари. Только к финалу экспозиции в левитановскую живописную палитру ненадолго вступает звуковая партитура осени: громкий шелест листа под ногами и «эхо у крутого спуска» [Там же]. Общие рекомендации при анализе подобного рода композиций – учёт смены «сюжетов» картин, закона перспективы, цветового решения и сопровождающего их настроения.

Правомочен и лингвистический подход к композиции лирики, например, в случае, когда стихотворение укладывается в одно предложение, как у А. Пушкина («Я люблю вечерний пир...») или В. Хлебникова («Когда умирают кони...»). Подобные типы построения могут быть проанализированы в парадигме грамматических признаков предложения.

Композицию стихотворения Д. Самойлова «Мост» логично рассматривать как графическую и звуковую, поскольку две первые длинные строки анапеста зримо воспроизводят длину моста («*Стройный мост из железа ажурного*» с геометрическими изломами его форм («*Застеклённый осколками неба лазурного*»); следующие две – ямбом воспроизводят ритм движущегося поезда («*Попробуй вынь его / Из неба синего*»), а вывод органически вписывает творение человеческого гения в природный пейзаж в новом ритмическом рисунке на основе дактиля: «*Это и есть искусство...*» [14, с. 60].

Все приведённые типы композиций, бесспорно, будут интересны для школьника, но они апеллируют не к «сложно построенному смыслу» стихотворения, а к частностям его архитектоники. В старших классах целесообразно ориентироваться на определение Ю. М. Лотмана, с целью апробации которого обратимся к трём примерам из поэзии неоакмеистов, наиболее показательным для лирики в целом. Первое принадлежит А. Кушнеру:

*Я не ценю балет и не люблю парад,
Их крепостной сюжет, самодержавный лад.*

*Пусть ножка ножку бьёт, под козырёк берут,
Подозреваю гнёт и подневольный труд.*

*А я люблю, когда по комнате, мой друг,
Смеясь, балдой балда, ты закружишься вдруг.*

*И я люблю стихов неотразимый строй,
Что умереть готов, как полк, за нас с тобой* [5, с. 258].

Структура стихотворения А. Кушнера – симметричная. Ось симметрии – граница перехода от тезиса «не люблю» («не ценю») к антитезису «люблю», который делит стихотворение пополам: тезис и антитезис повторяются по два раза в первых двух и – соответственно – в двух последних строфах. Такая зеркальная архитектоника обеспечивает тексту устойчивость.

Но аргументация, выявляющая логику любви и нелюбви по сходным основаниям, позволяет говорить, что содержательную часть стихотворения представляет композиция *противопоставления тезиса и антитезиса*.

В первых строках формулируется лермонтовско-блоковский парадокс на тему «странной» любви к Отчизне, поскольку нелюбимые балет и парад – это предметы национальной гордости россиян, где действительно есть чем поразить воображение.

Состав аргументов открывает красноречивый набор эпитетов, объединяющих в восприятии столь разные зрелища: «крепостной сюжет» (о балете) и «самодержавный лад» (о параде). Они-то и раскрывают причину неприязни: упорядоченная расчисленность каждого движения, выверенная геометрия построений и стоящие за этим муштра, изнуряющий труд и подчинение чьей-то вполне земной воле – исключают импровизацию и полёт фантазии. Это придаёт возвышенному и величественному зрелищам отчётливые признаки несвободы. Интерпретация Кушнера позволяет прочувствовать заложенную в категории «возвышенное» враждебность по отношению к частному человеку.

Диалог с культурной традицией продолжается во втором катрене. М. Лермонтов в своём шедевре «Родина» отрицал привязанность к славным страницам нашего прошлого («слава, купленная кровью», «тёмной старины заветные преданья») во имя декларации любви к величественным проявлениям природы («*степей холодное молчанье*», «*лесов безбрежных колыханье*, / *Разливы рек её, подобные морям*» [7, с. 323]) и стихийному началу в русском человеке, не особо акцентируя внимание на причинах своих предпочтений («*Но я люблю за что, не знаю сам...*»). А. Блок нелогично выбор сделал в пользу юродской нищеты России, её «серых изб», «ветровых песен», «разбойной красы» и «острожной тоски песен ямщиков» [2, с. 359].

Рефлексивное лирическое «я» у А. Кушнера в процессе формирования речевого потока пытается объективно сформулировать причины нелюбви к национальным символам. Логике обоснования следует рассматривать как основу композиции. Два перифраза: изящное пушкинское «ножка ножку бьёт» и армейское «под козырёк берут» – приведены в качестве допущения ценности этих грандиозных зрелищ, о чём свидетельствует уступительный союз «пусть». Но финальная концертная лёгкость балетного танца и связанное с парадом понятие воинской доблести и чести не снимают тезиса о несвободе. На параде демонстрируются величие и потенциальная мощь государства, а в реальной бой строем не ходят – там хаос и смерть. «Гнёт и подневольный труд», невозможность выражения незапланированных эмоций в балете также не согласуются с представлениями лирического «я» о живой жизни.

Контртезис «люблю» противопоставляет балету свободное кружение по комнате близкого существа. В этом движении нет никакого предварительного замысла, как нет и ощущения сцены, где каждый жест напоказ и деспотически выверен, а каждая эмоция – часть задуманного плана. «Мой друг» танцует как бог на душу положит – «балдой балда». Импровизированный танец и счастливый смех – это способ выражения радостной полноты жизни, её свободного проявления.

Декларация любви во второй части стихотворения сопровождается более свободным выбором лексики и разнообразием синтаксических фигур. Если в первой строфе только два упомянутых эпитета («крепостной сюжет», «самодержавный лад») и официально-казённое определение («подневольный труд»), во второй – два симметричных перифраза, то в третьей и четвёртой строфах интимно-раскованную атмосферу создают обращение «мой друг», фразеологизм «балдой балда», немислимо инверсированный синтаксис в третьей строфе, метафорическое обозначение стихов как «неотразимого строя» и их уподобление полку («Что умереть готов, как полк, за нас с тобой»).

В пуанте в качестве абсолютной противоположности параду лирическое «я» приводит «стихов неотразимый строй». Это второй парадокс в стихотворении Кушнера. Стих по своей сути воплощённый порядок, где слово,

рифма, звук, строфика, размер – всё служит созданию строгой математической гармонии. Тогда почему один порядок предпочтительнее другого?

Гармонии лирики, её негромкий лад – один из способов её существования наравне с «громкой» гражданской лирикой, язвительными сатирическими ямбами и эпиграммами. Камерная Евтерпа в большей мере отвечает органике «певческого горла изгиба» поэта Кушнера, поэтому он так чувствителен к показной торжественности, к литаврам и холодной безупречности любого отрепетированного движения.

Два разных «порядка» у Кушнера противостоят даже на уровне ритма: раскрепощённый пирихирированный ямб, дающий стиху свободу дыхания, противопоставляется ямбу с эффектом строевого «печатного» шага: «пусть ножка ножку бьёт»; «как полк за нас с тобой» (-/-/-/).

Непротиворечивая гармония формы и содержания – это стихия лирики Кушнера. Вместе с тем в заключительных строках стихотворения тему поэзии развивают именно батальные аналогии: в стихах живёт неукротимый дух народа и мощь его языка, отсюда готовность поэзии «умереть, как полк / за нас с тобой».

Таким образом, по принципу «завершающего последнего слова» композиции чётче выявляется идея стихотворения – декларация любви к поэзии, гимн её нерегламентированному совершенству с отступлениями от порядка, с неправильностями, алогизмами и импульсивными проявлениями и – главное – способностью защищать жизнь от хаоса. Не случайно метафору «непобедимый строй» поэт использовал в качестве названия целого поэтического цикла [4].

Как «мотор формы» (А. Вознесенский) метафора часто вдохновляет поэтов к реализации переносного значения, поэтому во втором примере из запланированных трёх обратимся к композиции *развёртывания метафоры*, которую без преувеличений можно считать излюбленной формой лирики. Например, А. Пушкин, уподобив жизнь движению телеги, а время – лихому ямщику в стихотворении «Телега жизни», обосновывает свою метафору сквозными параллелями: молодость – это езда утром, зрелость – в полдень, старость – вечером, а завершение движения – ночлег (смерть).

Стихотворение Н. Глазкова «Курортный город», заявив в первых тактах метафору «*Курортный город – старая актриса, / Играющая юную красавицу*» [14, с. 32], развивает тему лицедейства курортной жизни, т. е. реализует стартовую метафору как законченную картину жизни: отдыхающие становятся «зрителями», которые «рукоплещут» южной экзотике. А осенняя пора – конец «гастролей» – всё ставит на свои места: «*Роль юной сыграна. Актриса дома, / Морщинистая, старая и серая!*» [Там же].

Д. Самойлов в стихотворении «Актрисе» реализует шекспировскую метафору «вся жизнь – театр», делая акцент на сложности игры «всерьёз», «без подтасовки». Даже акт смерти позиционируется в измерениях актёрской игры: «*И, наконец, сыграть всерьёз / В той мелодраме, / Где задыхаются от слёз / Уже над нами*» [14, с. 86].

Рассмотрим подробнее логику композиции развёртывания метафоры на примере короткого стихотворения Д. Самойлова «Старая мама»:

*Как червячок,
Закутавшийся в кокон,
Полуслепая
И полуглухая,*



*Она грызёт тихонько
Домик свой,
Чтоб маленькою бабочкой взлететь
И, шёлк судьбы оставив, умереть [14, с. 96]*

Формально стихотворение начинается со сравнения («как червячок»), которое отличается от метафоры открытым способом уподобления. Но сравнение здесь является частью сложной метафоры, которая без учёта названия стихотворения с неизбежностью реализуется в поле комического: некто женского пола грызёт свой домик, как червячок. Но речь идёт о старой маме, которая сначала сравнивается с червячком, затем – с маленькой бабочкой. Упоминание кокона и «домика» (куколка) восстанавливает недостающее звено в энтومологическом цикле описываемых метаморфоз: червячок – куколка – бабочка. Значит, в миниатюре Самойлова метафорически представлена жизнь и её смысл.

Рождение бабочки – чудо преобразования безобразного в прекрасное – оправдывает неприглядность её прежних обликов и в поэтическом сознании должно сопровождаться эпифаническим пафосом. Вместе с тем у Самойлова красота и сопровождающие её эмоции восторженно-благоговейного экстаза вынесены за скобки. Уменьшительно-ласкательная лексика («червячок», «тихонько», «маленькою») вносят в стихотворение тёплую идиллически-домашнюю интонацию. «Маленькая бабочка» неприметна и явно символизирует нечто более существенное, чем внешнее совершенство. Полуслепая и полуглухая мама прядёт «шёлк судьбы» и тем самым опосредованно приравнивается к бабочке шелкопряда – удивительному созданию природы, заменяющему целый коллектив мастеров. В энтومологических превращениях других бабочек красота и есть наивысшая целесообразность. А негромкий подвиг матери – родить и воспитать своё потомство так, чтобы спокойно умереть, оставив в их душах чувство лада, гармонии с миром. Осмысленная жизнь с выполнением человеческих обязанностей выступает как антипод красоты – как прекрасное, коему в иерархии этико-эстетических ценностей отведено самое почётное место. Кроме того, бабочка – это символ души, бессмертия и возрождения [3, с. 19], поэтому печаль от потери родного человека соседствует с мудрым приятием смерти как части задуманного божественного порядка.

Таким образом, в стихотворении Д. Самойлова спор между формой и содержанием в сюжете решён в пользу последнего: обожествляется не оболочка, а мерцание огня в сосуде, как у Н. Заболоцкого в «Некрасивой девочке». Но форма заявляет о своих правах на уровне ритма: мысль о телеологичности мироустройства наглядно иллюстрируется ритмическим упорядочением двух заключительных строк, где белый стих с его философской раздумчивостью замыкается пятистопным ямбом с точной рифмой («взлететь» / «умереть»).

Третий пример выбран по принципу отсутствия внешних типизирующих признаков формы, поэтому требует вычленения доминанты:

*Он встал в ленинградской квартире,
Расправив среди тишины
Шесть крыл, из которых четыре,
Я знаю, ему не нужны.*

Вдруг сделалось пусто и звонко,

*Как будто нам отпёрли зал. —
Смотри, ты разбудишь ребёнка! —
Я чудному гостю сказал.*

*Вот если бы лёгкие ночи,
Весёлость, здоровье детей...
Но кажется, нет средь пророчеств
Таких несерьёзных статей. (А. Кушнер) [5, с. 43].*

Для того чтобы сознание ученика начало работать в заданном автором направлении, достаточно напомнить дневниковую запись А. Блока от декабря 1906 года: «Всякое стихотворение – покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся, как звёзды. Из-за них существует стихотворение» [1].

«Остриём» и ключом к смыслу стихотворения Кушнера, бесспорно, является шестикрылость таинственного незнакомца и слово «пророчества», по которым школьник способен узнать в ночном госте пушкинского Серафима из «Пророка». Ситуации символической встречи поэта с посланником небес обязывают к сопоставлению с закадровым текстом Пушкина.

Как известно, у Пушкина в «мрачную пустыню» поэта завела духовная жажда. Абстрагированный неземной образ перепутья, послужившего местом встречи божественного курьера с избранником-пророком, соответствует торжественности момента.

Хронотоп стихотворения А. Кушнера не содержит космических примет и вообще чего-либо, заслуживающего внимания. Это обычная ленинградская квартира с бытовыми деталями: уютная ночная тишина, спящий ребёнок. Становится очевидным, что поэт у Кушнера не искал встречи с провидением и не особо провоцировал его трудными вопросами. В описываемый момент жизни он занят земными заботами и даже в столь значительную минуту способен рассуждать на тему четырёх лишних крыльев Серафима.

Но явление ангела в городскую квартиру нельзя назвать случайным: каждого, кто берётся складывать слово со словом, Аполлон когда-нибудь потребует «к священной жертве». Оpozнание «чудного гостя» моделирует сакральную атмосферу по аналогии, и хронотоп размыкается: *«Вдруг сделалось пусто и звонко, / Как будто нам отпёрли зал»*. Ночная тишина становится библейской притчевой – очищенным от будничных забот временем-местом обретения истины. Это момент подключения к плану провидения в композиции служит точкой наивысшего эмоционального подъёма.

Но уже в следующих двух строках очевиден «выдох»: пространство вновь сужается до размеров квартиры, потому что герой стихотворения не выходит из контекста бытовых забот: *«смотри, ты разбудишь ребёнка...»*. Он не готов к мучительной замене сердца горящим углём, отрекается от роли заложника небес и от трагической музыки. Классический амфибрахий у Кушнера здесь не даёт ни одного ритмического сбоя, потому что сердце человека, сделавшего окончательный выбор, бьётся ровно.

Вместе с тем заключительный катрен исполнен грустной самоиронии, поскольку поэт осознаёт небытийность выбора роли отца и обычного человека, о чём свидетельствует его «моление о чаше»: *«вот если бы «лёгкие ночи, / Весёлость, здоровье детей...»*. Так, параллели с «Пророком» Пушкина и Гефсиманским садом приводят не к трагическому решению испытать чашу страданий, а, к



сожалению, к тому, что *«нет среди пророчеств / таких несерьёзных статей»*, как покой и семейные радости.

Следует признать, что «глаголом жечь сердца людей» – удел немногих поэтов. Пушкинскую линию пророка поддержала А. Ахматова, взвалив на свои плечи ношу Богоматери. И. Бродский «исчадием оледененья» отгородился от земных искушений. Б. Ахмадулина поэтическую ипостась ставила выше материнской и мыслила себя как «инструмент» для болезненного извлечения звука, диктуемого кем-то с небес («Это я»). Большой поэт Д. Самойлов уже метался от тезиса *«Надо себя сжечь/ И превратиться в речь»* («Надо себя сжечь...») [14, с. 83] к тезису *«Но сладко медленное тленье / И страшен жертвенный огонь...»* («Кто устоял в сей жизни трудной...») [14, с. 83].

А. Кушнер – поэт без позы, без маски ложного величия. Выбор его героя можно рассматривать как отказ от претензий на пушкинское место, которым принято соизмерять всё, что касается поэзии. Акмеистическим чувством жизни Кушнер обосновывал тягу к «земному» в биографии и творчестве А. Ахматовой [5, с. 142–170], ибо для него *«Смысл жизни – в жизни, в ней самой»* [5, с. 199]. Отсюда и ирония в последнем катрене анализируемого примера. Таким образом, у Кушнера идея и форма смыкаются в конструкции скрытого сравнения с прототекстом-образцом, сформировавшим линию традиции.

Обобщая наблюдения за композицией стихотворения, следует признать, что неисчерпаемость поэтических идей не позволяет все перечисленные типы поэтических структур представить в виде целостной классификации, поскольку невозможно вычленить единые основания. Но само многообразие идейно-композиционных вариантов призвано стимулировать воображение школьника, расширять диапазон подходов к изучению лирики, которое не должно сводиться к фиксации приёмов, фигур и размера стиха. Всё это важно только в комплексе всех составляющих «сложно построенного смысла». Малое количество слов заставляет их сцепляться так тесно, что они обретают значение, превышающее их словарные «полномочия». Даже так называемые «упаковочные слова» (Л. В. Щерба) [17, с. 32], используемые для рифмовки, знаки препинания и акустическая палитра становятся значимой частью композиции.

Но очевидно и то, что, чем больше опыта изучения стихотворений разной степени абстрагирования, символической наполненности и ритмического рисунка, тем больше вероятность избежать примитивного сведения композиции лирики к какой-либо унифицированной застывшей формуле.

Список литературы

1. Блок, А. А. Дневники [Электронный ресурс] / А. А. Блок. – URL: <http://nefabula.net/blogs/sobytaja-v-mire/iz...a-bloka.html> (дата обращения: 13.07.2016).
2. Блок, А. А. Россия / А. А. Блок // Стихотворения и поэмы / А. А. Блок. – М. : Правда, 1978.
3. Купер, Дж. Бабочка / Дж. Купер // Энциклопедия символов / Дж. Купер. – М. : Золотой век, 1995.
4. Кушнер, А. С. Неотразимый строй / А. С. Кушнер // На сумрачной звезде. Новые стихи / А. С. Кушнер. – СПб. : Акрополь, 1994. – 103 с.
5. Кушнер, А. С. Пятая стихия : стихи и проза / А. С. Кушнер. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 384 с.
6. Левитанский, Ю. Д. Меж двух небес : сб. стихов / Ю. Д. Левитанский. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 366 с.
7. Лермонтов, М. Ю. Родина / М. Ю. Лермонтов // Собрание сочинений. В 4 т. Т.

1. – М. : Правда, 1969.
8. Литература. 5 класс : учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. В. Я. Коровиной. – М. : Просвещение, 2006. – 319 с.
9. Литература: 7 класс : учеб.-хрестоматия для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. / под ред. В. Г. Маранцмана. – М. : Просвещение, 2005. – 670 с.
10. Логман, Ю. М. Лекции по структуральной поэтике [Электронный ресурс] / Ю. М. Логман. – URL: http://gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/lotlek/02.php (дата обращения: 10.07.2016).
11. Межиров, А. П. Тишайший снегопад / А. П. Межиров. – М. : Молодая гвардия, 1974. – 222 с.
12. Пастернак, Б. Л. Золотая осень / Б. Л. Пастернак // Собрание сочинений. В 5 т. Т. 2. – М. : Худож. лит, 1989.
13. Сильман, Т. И. Замети о лирике / Т. И. Сильман. – СПб. : Советский писатель, 1997. – 223 с.
14. Современная поэтическая классика : практикум к курсу истории русской литературы. Ч. 1 / сост. Т. Ю. Климова. – Иркутск : ИГПУ, 2003. – 224 с.
15. Томашевский, Б. В. Теория литературы. Поэтика : учеб. пособие / Б. В. Томашевский. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 334 с.
16. Успенский, Б. А. Поэтика композиции / Б. А. Успенский // Семиотика искусства / Б. А. Успенский. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 9–218.
17. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М. : Учпедгиз, 1957. – 186 с.



Studying Poem Composition as a Way to See Its Idea

T. Yu. Klimova

Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *Uniqueness of poem composition as a unit with “complex meaning” (Lotman) is explained. The possibility of isolating universal structural units in lyrics is considered. The author suggests variants of interpretation of compositions in terms of poetic heritage of the neoacmeists D. Samoylov and A. Kushner.*

Keywords: *theory of composition at school, composition of opposing thesis and antithesis, composition of metaphor deployment, composition of comparing with the textpredecessor.*

**Климова
Тамара Юрьевна**

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры филологии и ме-
тодики*

Педагогический институт ИГУ

*664011, Иркутск, ул. Сухэ-Бато-
ра, 9
тел.: 8(3952)240700
e-mail: klimova-tu@yandex.ru*

**Klimova
Tamara Yurievna**

*Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor of the Department
of Philology and Methodology*

*Pedagogical Institute of Irkutsk State
University*

*9 Sukhe-Batora St, Irkutsk, 664011,
Russia,
tel.: 8(3952)240700
e-mail: klimova-tu@yandex.ru*

УДК 372.882

Категория «целостность» в методике преподавания литературы

Е. Н. Ермолаева

Южно-Сахалинский педагогический колледж СахГУ, г. Южно-Сахалинск

Аннотация.

В статье рассматривается категория «целостность», содержащаяся в трудах философов, педагогов и психологов, специалистов в области методики преподавания литературы. Предлагается анализ материалов, который позволит учителям, преподавателям вузов и ссузов, студентам филологических специальностей расширить свои знания по вопросам преподавания литературы, определиться с категорией «целостность».

Ключевые

слова:

категория «целостность», методика преподавания литературы, анализ научных работ по проблеме – категория «целостность».

Категория целостности – понятие неоднозначное, требующее уточнения с точки зрения философии, педагогики, психологии и методики преподавания литературы.

В философии категорию «целостность» изучали со времён Древней Греции, и на данном этапе развития науки эта проблема остаётся актуальной и востребованной. Труды Аристотеля, Ф. Аквинского, Ф. Бэкона, Г. Гегеля, Т. Гоббса, Платона, В. Гейзенберга, С. Франка и других посвящены пониманию категории «целостность» и её структуре.

Платон в диалоге «Филеб» говорит о целостности как соотношении единого и многого: «...Беспредельное множество отдельных вещей и (свойств), содержащихся в них, однозначно делает также беспредельной и бессмысленной мысль...» [14, с. 54], то есть существует множество вещей, предметов, но идей только одна или две, к примеру, шкафов может быть много, а вот основ-



ная идея (для чего нужен шкаф), как правило, одна – для хранения.

Аристотель в сборнике сочинений «Метафизика» [1, с. 109] указывает на целостность как форму существования, то есть каждая вещь неделима, имеет свою форму, следовательно – она целостная.

В своей философии Фома Аквинский рассматривает категорию целостности с религиозной точки зрения, по его мнению, Бог есть единство, которое упорядочивает множество [4, с. 40].

Кант пишет, что есть одна высшая, внутренняя цель, соотносённая с природой, которая является предметом опыта, познания и целостной структурой [11, с. 12].

Понятие целостности для Г. Гегеля включается во всеобщее, содержащее элементы целого, а целое развёрнуто в своих элементах, то есть каждый предмет или явление имеет свои характеристики, которые и дают понимание значения этого предмета или явления [6, с. 87].

По мнению В. Гейзенберга, целостность – это единая культура исторической эпохи: общая религия, объединяющая людей, общая научная парадигма и другое, что разделяется и объединяется всеми членами общества [7, с. 103].

Таким образом, в философии категория «целостность» рассматривается с позиций предметности, религиозности, природной составляющей и исторической эпохи.

Философские взгляды на проблему категории «целостность» отразились в трудах педагогов-психологов, изучающих педагогический процесс как целостную педагогическую реальность (работы Ю. К. Бабанского, П. П. Блонского, М. А. Данилова, В. С. Ильина, П. Ф. Каптерева, В. М. Коротова, В. В. Краевского, Н. К. Крупской, Б. Т. Лихачёва, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевича, М. М. Рубинштейна, М. Н. Скаткина, Ю. П. Сокольников, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и других).

Целостность педагогического процесса, по мнению А. С. Макаренко, представляет собой единый процесс школьного образования и социальной среды, где большое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию личности [13, с. 34].

К. Д. Ушинский расширяет идею целостного педагогического процесса как единство административного, учебного, воспитательного элементов школьной деятельности [16, с. 89].

Для М. А. Данилова педагогический процесс – это целостность социального опыта, который преобразуется в идеалы и качества, формируя у личности культуру, нравственный облик, способности и др. [10, с. 78].

Ю. К. Бабанский отмечал, что педагогический процесс состоит из единства процессов обучения, воспитания и развития, где происходит передача опыта от старшего поколения младшему, который нужен для воспитания гармонично развитой личности [2, с. 78].

В. В. Краевский раскрывает целостность педагогического процесса через школу как носителя педагогической системы, где ученик в единстве образовательного и воспитательного процесса готовится к дальнейшей жизни [12, с. 23].

Таким образом, исходя из мнений педагогов-психологов, целостный педагогический процесс представляет собой совокупность процессов (обучения, воспитания, развития), которые направлены на развитие гармоничной личности. Любое нарушение целостности педагогического процесса ведёт к необратимым процессам, которые способны нарушить или разрушить дальнейшую жизнь школьников.

Учебный предмет «Литература» существует неразрывно с целостным педагогическим процессом и является одним из важных предметов в школьном образовании.

Литература как учебный предмет уникален, поскольку включает в себя большое количество функций, которые влияют на дальнейшую жизнь школьников.

Во-первых, это взаимосвязь литературы с другими школьными предметами: историей, обществознанием, мировой художественной культурой, музыкой и др.

Во-вторых, изучение литературы в школе носит эстетический характер: позволяет мыслить художественными образами, развивает воображение и интеллект и др.

В-третьих, на уроках литературы развивается коммуникативная функция человека: обогащается словарный запас, речь становится грамотной и образной и др.

В-четвёртых, каждый урок литературы направлен на развитие духовно-нравственного воспитания, и, как следствие, развивается ценностно-смысловая сфера учащихся.

Важным становится создание условий для целостного, системного, логичного построения этих компонентов, решением этих задач занимаются учёные в области методики преподавания литературы.

Методика преподавания литературы в школе тоже обладает своей категорией «целостности», изучению которой уделяется большое внимание со стороны учёных-методистов XX–XXI вв.: Г. И. Беленького, О. Ю. Богдановой, Т. Г. Браже, В. В. Голубкова, С. А. Зинина, Н. И. Кудряшева, Р. Р. Маймана, М. А. Рыбниковой, И. В. Сосновской, Л. В. Тодорова, З. Я. Рез, В. Ф. Чертова, Р. В. Якименко и других. Так, М. А. Рыбникова указывает на целостность и избирательность школьного анализа, предлагает различные методы, приёмы, виды занятий, которые обогатят преподавание литературы, но каждый из них должен быть внимательно отобран, соотнесён с возрастом и педагогической ситуацией [15, с. 34].

В. В. Голубков отмечает важность целостности анализа литературного произведения, в который включаются тесно связанные между собой элементы: исторические условия, в которых было написано произведение; биография автора; тема и основная идейная направленность; характеры главных героев, второстепенные герои, их типичность (взаимосвязь тех и других); особенности сюжета, своеобразие жанра и другие [9, с. 28].

О. Ю. Богданова свидетельствует о важности целостности и проблемности в анализе художественного произведения: «В ходе урока важно определить направление анализа, тот угол зрения, который сформулирует оценку произведения, придаст целостность и восприятию, и анализу литературного текста. При любом подходе к анализу произведения целостность и проблемность являются основными качествами. Школьный анализ, также вобравший в себя достижения литературоведения, настолько синтетичен по своей структуре, что в нём подчас трудно отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от формирования обобщений. Все этапы изучения литературных произведений находятся в постоянном взаимодействии друг с другом» [3, с. 78].

Т. Г. Браже в труде «Целостное изучение эпического произведения» отмечает важность целостного рассмотрения произведения школьниками, так как в этом процессе постигается закон «внутренней связи», проявляется особое внимание к единому герою-автору и др. [5, с. 56].



Р. В. Якименко в своей концепции изучения поэзии XX в. указывает на целостное изучение художественного произведения (целостное восприятие и анализ текста) в культурологическом аспекте и «синтезе искусств», где постепенное усложнение различных видов деятельности учащихся и сочетание классной и внеклассной работы в их взаимосвязи влияет на культуру мышления, духовно-нравственное воспитание и обогащает представление школьников об историко-литературном процессе [17, с. 8].

Таким образом, нами была определена категория «целостность» с точки зрения философии (с позиций предметности, религиозности, природной составляющей и исторической эпохи и др.); психологии и педагогики (с позиции единства педагогического процесса: образования и социальной среды, единства административной, учебной, воспитательной деятельности, социального и культурного опыта учащихся и др.), методики преподавания литературы (с позиций целостного анализа и восприятия художественного текста, единства форм, методов, приёмов и видов занятий и др.).

На основе различных точек зрения мы определяем категорию «целостность» как синтез целостного восприятия и анализа текста в культурологическом аспекте, «синтезе искусств», а также комплексное использование форм, приёмов и методов преподавания.

Список литературы

1. Аристотель. Метафизика. Сочинения. В 4 т. Т. 1 / Аристотель. – М. : Мысль, 1976. – 365 с.
2. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонова, В. Ф. Чертов ; под ред. О. Ю. Богдановой. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 162 с.
4. Боргош, Ю. Фома Аквинский / Ю. Боргош. – М. : Мысль, 1975. – 504 с.
5. Браже, Т. Г. Целостное изучение эпического произведения / Т. Г. Браже. – М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
6. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 2. Философия природы / Г. В. Ф. Гегель ; пер. Б. Г. Столпнера, И. Б. Румера ; отв. ред. Е. П. Ситковский. – М. : Мысль, 1975. – 695 с.
7. Гейзенберг, В. Физика и философия. Часть и целое: пер. с нем. / В. Гейзенберг. – М. : Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит. 1989. – 400 с.
8. Глэд, Дж. Беседы в изгнании: Русское литературное зарубежье / Дж. Глэд. – М. : Книжная палата, 1991. – 320 с.
9. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – 7-е изд. – М. : Просвещение, 1962. – 495 с.
10. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. – М. : Просвещение, 1960. – 300 с.
11. Кант, И. Сочинения. В 6 т. Т. 3 / И. Кант. – М. : Мысль, 1964. – 681 с.
12. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ) / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
13. Макаренко, А. С. Проблемы воспитания в советской школе / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – 258 с.
14. Платон. Филеб. Сочинения. В 3 т. Т. 3, ч. 1 / Платон. – М. : Мысль, 1971. – 656 с.
15. Рыбникова, М. А. Избранные труды [Электронный ресурс] / М. А. Рыбникова ; ред. коллегия : Д. Д. Благой [и др.] ; сост. В. В. Щевелев ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. :

Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 609 с. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/rybnikova_izbrannye-trudy_1958/ (дата обращения: 07.07. 2016).

16. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1968. – С. 268–283.

17. Якименко, Р. В. Методика изучения поэзии XX века на заключительном этапе школьного литературного образования : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Р. В. Якименко. – М., 2005. – 425 с.



The “Integrity” Category in the Literature Teaching Methodology

E. N. Ermolaeva

Yuzhno-Sakhalinsk Pedagogical College, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk

Abstract. *The article deals with the category of “integrity” in the works of philosophers, teachers psychologists, and specialists in the field of literature teaching methodology. The paper presents the analysis of the materials that enables teachers, lecturers of higher education institutions and colleges, students specializing in philology to beef up their knowledge in the field of teaching literature methodology as well as get an understanding of the “integrity” category.*

Keywords: *“integrity” category, literature teaching methodology, analysis of scientific papers on the issue of the “integrity” category.*

**Ермолаева
Елена Николаевна**

преподаватель

Южно-Сахалинский педагогический колледж, Сахалинский государственный университет

*693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 284
тел: 8(4242)450343
e-mail: eving88@mail.ru*

**Ermolaeva
Elena Nikolaevna**

Lecturer

Yuzhno-Sakhalinsk Pedagogical College, Sakhalin State University

*284 Lenin St, Yuzhno-Sakhalinsk, 693008
tel.: 8(4242)450343
e-mail: eving88@mail.ru*

УДК 377.5

Сущность и особенности формирования коммуникативной компетентности будущих мастеров производственного обучения

А. С. Косогова, Т. С. Кочева

Педагогический институт ИГУ, г. Иркутск

Аннотация.

В статье рассматриваются сущностные характеристики понятия «коммуникативная компетентность будущего мастера производственного обучения», выделяются такие его структурные компоненты, как когнитивно-эмоциональный компонент, выражением которого выступает уровень развития социального интеллекта, и контекстный компонент, который проявляется в теоретическом осмыслении и воспроизведении практического производственного опыта. Дается характеристика особенностей обучения, направленного на формирование коммуникативной компетентности будущего мастера производственного обучения. Выделены уровни развития исследуемого качества, дана их характеристика.

Ключевые слова:

мастер производственного обучения, коммуникативная компетентность, когнитивно-эмоциональный компонент коммуникативной компетентности, контекстный компонент коммуникативной компетентности, социальный интеллект.

Сегодня одной из актуальнейших задач системы профессионального образования является обеспечение отраслей экономики страны качественным кадровым потенциалом. Остроту этой проблемы значительно повысила идея В. В. Путина о необходимости создания в стране класса высокопрофессиональных рабочих – «рабочей аристократии». При этом была поставлена задача: к 2020 г. иметь не менее трети таких работников, т. е. около 10 000 000 человек. В настоящее время (по данным статистики) такая категория работников составляет всего около пяти процентов.

В связи с этим на общегосударственном уровне заявлено о приоритетности и значимости среднего профессионального образования в обеспечении развития эко-



номики и общества в целом.

Мастер производственного обучения – центральная фигура в обучении и воспитании студентов. Ему доверено просвещение и развитие молодых рабочих. Он является непосредственным руководителем профессионального обучения студентов и несёт ответственность за качество их профессиональной подготовки.

Объективная ситуация в сфере профессионального образования складывается таким образом, что мастер производственного обучения становится ключевой фигурой в системе подготовки специалистов в условиях дефицита кадров. Мастер производственного обучения всё более востребован не только в средних профессиональных организациях, но и в учебных центрах прикладных квалификаций, в организациях, осуществляющих обучение по краткосрочным образовательным программам, а также на производстве, где он выступает в роли наставника и организатора деятельности рабочих.

Поэтому одной из важных проблем системы среднего профессионального образования является подготовка будущего мастера производственного обучения, где смыслообразующими этого процесса выступают педагогические компетентности. Педагогическая компетентность мастера производственного обучения неразрывно связана с его коммуникативной компетентностью, которая определяет направленность и продуктивность общения мастера и студентов.

Владение коммуникативной компетентностью позволяет мастеру профессионального обучения формировать мотивацию учения, выстраивать психологически комфортные отношения, реализовать продуктивное взаимодействие, принимая во внимания взгляды других людей. Очевидно, что без этого качественное обучение и воспитание не состоится, так как коммуникативная компетентность – это основа профессионального общения.

Под коммуникативной компетентностью будущего специалиста мы понимаем такое качество личности, которое выражает готовность устанавливать эффективное взаимодействие участников коммуникативного процесса, грамотно аргументировать сущность изучаемых технических процессов, встраивать их в жизненные практические ситуации и успешно решать их.

В связи с данным нами определением коммуникативной компетентности будущего мастера производственного обучения мы выделяем следующие структурные компоненты коммуникативной компетентности:

- когнитивно-эмоциональный компонент, выражением которого выступает уровень развития социального интеллекта;
- контекстный компонент, который проявляется в теоретическом осмыслении и воспроизведении практического производственного опыта, результатов конкретно-предметного изучения производственных технологий, механизмов и устройств, а также региональных особенностей избранной профессиональной деятельности.

В определении сущности социального интеллекта мы опирались на концепцию социального интеллекта, разработанную Дж. П. Гилфордом. Согласно данной концепции социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект объединяется и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнёра по общению, группы людей). Дж. П. Гилфорд определил социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от факторов

общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации [2].

Для нас были значимы исследования Е. С. Михайловой [3], которая характеризует человека с высоким уровнем социального интеллекта как личность, способную извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими.

Обобщая позиции Е. С. Михайловой, О. И. Муравьевой, С. И. Самыгина, В. А. Спивака, мы делаем вывод, что субъекты с развитым социальным интеллектом обычно имеют выраженный интерес к познанию себя и развитую способность к рефлексии. Индивиды с высоким социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе [3–6].

В связи с этим мы рассматриваем социальный интеллект как способность человека адекватно понимать и оценивать своё поведение и поведение других людей. Другими словами, социальный интеллект – это устойчивая, опирающаяся на особенности мыслительных процессов и эмоциональность реагирования способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Человек, обладающий социальным интеллектом, умеет поддерживать продуктивные отношения с окружающими, быть достаточно проницательным в расшифровке чувств и реакций других людей, вести за собой, улаживать конфликты, переводить их в конструктивное русло независимо от сферы деятельности. Именно социальный интеллект во многом предопределяет успешность реализации будущим педагогом своего коммуникативного потенциала. Низко развитый социальный интеллект становится причиной того, что даже люди с блестящими знаниями оказываются неспособными передать их или наладить взаимоотношения с другими людьми. Поэтому для будущего мастера производственного обучения особую значимость имеет уровень развития его социального интеллекта.

Контекстную составляющую коммуникативной компетентности будущего мастера производственного обучения мы выделили с опорой на идеи А. А. Вербицкого [1], который утверждает, что в учебной ситуации возможно развёртывание содержания образования в его динамике. В контекстном обучении изучаемая дисциплина проектируется как предмет деятельности студента. Усвоение знаний в этом случае будет осуществляться в контексте деятельности. В соответствии с теорией контекстного обучения деятельностная модель специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Содержание профессиональной деятельности, представленное как система профессиональных проблем и задач, выражается в системе учебных проблем и задач, всё более приближающихся к профессиональным задачам. В этом случае можно задать систему интеллектуальных и социальных отношений преподавателя и обучающихся как субъектов образовательного процесса. Создаётся объективная предпосылка развития системного мышления и деятельности как синтеза конкретно-предметных профессиональных знаний и умений, а также проявлений социального интеллекта.

В данном виде обучения с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста. На наш взгляд, контекстное



обучение позволяет эффективно формировать коммуникативную компетентность будущего мастера производственного обучения через решение следующих задач:

- 1) повышение профессиональной мотивации, способствующей более глубокому усвоению конкретных предметных знаний и умений, связанных с будущей деятельностью;
- 2) формирование умений и навыков продуктивного взаимодействия на основе целостного представления о профессиональной деятельности;
- 3) овладение методами моделирования и проектирования, что способствует развитию навыков принятия решений, воспитывает ответственное отношение к делу.

Теоретические обобщения по сущности и структурным компонентам коммуникативной компетентности приводят нас к выводу о том, что на первом этапе целесообразна направленность образовательного процесса на развитие социального интеллекта. На следующем этапе будет продуктивной организация контекстного обучения, в котором проявления социального интеллекта обучающихся становятся необходимым компонентом в достижении поставленной цели. На наш взгляд, это и есть основная особенность обучения, формирующая коммуникативную компетентность будущего мастера производственного обучения.

В связи с поставленной целью мы сочли целесообразным в рамках вариативной части программы в соответствии с ФГОС по специальности СПО 051001 «Профессиональное обучение» (по отраслям) разработать и внедрить в образовательный процесс колледжа вариативный курс «Практикум по формированию коммуникативной компетентности мастера производственного обучения» (автомобильный транспорт), направленный на формирование коммуникативной компетентности будущего мастера производственного обучения.

Данный курс прошёл апробацию в Иркутском колледже автомобильного транспорта и дорожного строительства среди студентов 3 курса специальности 051001 «Профессиональное обучение» (Автомобильный транспорт: техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта).

В качестве форм и методов для достижения курса были избраны лекция-диалог, лекция проблемного характера, лекция с заранее запланированными ошибками, тренинги по формированию социального интеллекта, лекции с разбором ситуаций, дискуссии, доклады с презентацией и оппонированием, дебаты, ролевые игры.

Лекционная часть курса была направлена на приобретение студентами знаний о коммуникативной компетентности специалиста, компонентах коммуникации, формах педагогического общения, конфликтные ситуации в педагогическом взаимодействии, эмоциональную устойчивость личности мастера производственного обучения. Проведение лекций также способствовало настрою на дальнейшее изучение и отработку материала в рамках практических занятий.

Организация и проведение практических занятий были направлены на закрепление пройденного материала, задания носили когнитивно-эмоциональную, контекстную направленность. Практические занятия проходили в виде тренингов, имитационных и ролевых игр, направленных на развитие способ-

ности понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Студенты учились строить разнообразные варианты процесса межличностного взаимодействия, овладевая необходимыми средствами и способами продуктивного общения.

Рефлексия использовалась как механизм усвоения, ей отводилось определённое время и место в ходе занятий.

В ходе практической работы мы определили три уровня развития коммуникативной компетентности будущего мастера производственного обучения: 1) низкий; 2) средний; 3) высокий. Каждый из выделённых уровней характеризуется определёнными показателями.

Низкому уровню соответствуют следующие характеристики студента:

- плохо ориентируется в новых условиях и в трудных ситуациях, в коммуникации не проявляет инициативность, не умеет распознавать эмоциональное состояние другого и адекватно на него реагировать, не умеет отстаивать собственное мнение, не стремится к общению и имеет низкую социальную адаптацию;

- обладает недостаточными конкретно-предметными профессиональными знаниями, слабо выстраивает алгоритм подачи материала, при объяснении сущности производственных процессов западают причинно-следственные связи.

Среднему уровню соответствуют следующие характеристики:

- в стандартной коммуникации проявляет инициативность, умение отстаивать собственное мнение, стремление к общению, однако испытывает трудности в понимании и прогнозировании поведения людей в нестандартной ситуации, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации;

- обладает достаточными конкретно-предметными профессиональными знаниями, однако испытывает затруднения при подаче материала с учётом эмоционального состояния слушателей.

Высокому уровню соответствуют следующие характеристики:

- способен извлечь максимум информации о поведении людей, понимает язык невербального общения, высказывает быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозирует их реакции в заданных обстоятельствах, проявляет дальновидность в отношениях с другими людьми;

- обладает глубокими конкретно-предметными профессиональными знаниями, способен организовать подачу материала с учётом эмоционального состояния слушателей.

Как показал анализ результатов при апробации нашей концепции формирования коммуникативной компетентности, значимо повысился когнитивно-эмоциональный компонент исследуемого качества, выражением которого выступал уровень развития социального интеллекта, а также контекстный компонент, проявляющийся в теоретическом осмыслении и воспроизведении практического производственного опыта, результатов конкретно-предметного изучения производственных технологий, механизмов и устройств.

Рассмотренная нами проблема сложна, требует продолжения исследования, а также более тщательной разработки целостного, системного методического обеспечения формирования коммуникативной компетентности будущего мастера производственного обучения.



Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение: понятие и содержание / А. А. Вербицкий // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 4. – С. 46–49.
2. Гилфорд, Дж. П. Три стороны интеллекта / Дж. П. Гилфорд. – М. : Прогресс, 1965. – 76 с.
3. Михайлова, Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. С. Михайлова. – М., 1990. – 238 с.
4. Муравьёва, О. И. Психология коммуникативной компетентности / О. И. Муравьёва. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2012. – 160 с.
5. Самыгин, С. И. Деловое общение / С. И. Самыгин, А. М. Руденко. – М. : КНОРУС, 2010. – 436 с.
6. Спивак, В. А. Деловые коммуникации. Теория и практика / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2014. – 460 с.

Essence and Peculiarities of Communicative Competence Development of Intended Masters of Vocational Training

A. S. Kosogova

Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *Basic aspects of the concept of “communicative competence of an intended master of professional training” are considered. The author identifies such structural components as cognitive and emotional component, which is expressed in the level of social intellect development, and context component, which manifests itself in theoretical interpretation and reproduction of practical experience. Peculiarities of training aimed at developing communicative competence of an intended master of professional training are described.*

Keywords: *master of professional training, communicative competence, cognitive and emotional component of communicative competence, context component of communicative competence, social intellect.*

Косогова
Анастасия Самсоновна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики

Педагогический институт ИГУ

*664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Батора, 9
тел.: 8(3952)240700
e-mail: litera-vsgao@mail.ru*

Kosogova
Anastasia Samsonovna

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Department of
Pedagogy*

*Pedagogical Institute of Irkutsk State
University*

*9 Sukhe-Batora St, Irkutsk, 664011,
Russia,
tel.: 8(3952)240700
e-mail: litera-vsgao@mail.ru*

Кочева
Татьяна Сергеевна

магистрант

Педагогический институт ИГУ

*664011, Иркутск, ул. Сухэ-Батора, 9
тел.: 8(3952)240700
e-mail: litera-vsgao@mail.ru*

Kocheva
Tatyana Sergeevna

Master's Degree Student

*Pedagogical Institute of Irkutsk State
University*

*9 Sukhe-Batora St, Irkutsk, 664011,
Russia,
tel.: 8(3952)240700
e-mail: litera-vsgao@mail.ru*



УДК 376.42:371

Об отдельных аспектах организации внутреннего мониторинга качества образования в условиях специальной (коррекционной) школы

*Н. В. Белюшина, О. В. Изялева, Л. С. Масютина,
С. В. Нечаева, Л. Ф. Черных*

Специальная (коррекционная) школа № 10 г. Иркутска, г. Иркутск

О. В. Кучергина

Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск

Аннотация.

В контексте деятельности специальной (коррекционной) школы для обучающихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлены основные направления организации мониторинга внутренней системы оценки качества образования в условиях стандартизации инклюзивного образования.

Ключевые

слова:

инклюзивное образование, качество образования, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, специальная (коррекционная) школа, внутренняя система оценки качества образования.

Инклюзивное образование является самодостаточной частью общей педагогической системы страны, в т. ч. и нашего региона. Следует отметить, что ранее под инклюзивным образованием в методической литературе педагогической направленности, как правило, понималось совместное обучение здоровых обучающихся и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Однако в соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ: «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможно-

стей» [4, с. 6]. Таким образом, инклюзивным образованием будет считаться образование обучающихся с ОВЗ как совместно с другими обучающимися (не имеющими ограничений по здоровью), так и в отдельных классах, группах или отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, то есть в специальных (коррекционных) школах. Создание условий, обеспечивающих доступность системы образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, относится к приоритетным направлениям отечественного образования. В соответствии с действующим законодательством под обучающимся с ограниченными возможностями здоровья понимается физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [4, с. 5].

Обеспечение качества образования в соответствии с установленными требованиями относится к обязанностям каждой образовательной организации, в том числе специальной (коррекционной) школы. В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [4, с. 6] «Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы». Таким образом, перед специальными (коррекционными) школами возник вопрос о том, как оценивать качество образования с учётом требований ФГОС НОО образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Изучение требований перечисленных федеральных государственных образовательных стандартов инклюзивного образования, вступающих в силу с 01.09.2016 г., а также проведённый анализ нормативно-правовой и методической литературы, статистических показателей деятельности специальных (коррекционных) школ Иркутской области позволили нам применительно к деятельности государственного общеобразовательного казённого учреждения Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа № 10 г. Иркутска» (далее – школа) разработать порядок функционирования внутренней системы оценки качества образования. Следует отметить, что в данной образовательной организации обучаются дети с задержкой психического развития и лёгкой умственной отсталостью.

К основным функциям внутренней системы оценки качества образования, с нашей точки зрения, относятся:

- обеспечение требований учредителя (министерства образования Иркутской области) к организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- удовлетворение потребности в получении качественного образования со стороны всех участников образовательных отношений;



- определение тенденций развития образовательной организации.

Целью внутренней системы оценки качества образования является получение объективной информации о состоянии качества образования, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- сформировать механизмы единой системы сбора, обработки и хранения информации о состоянии качества образования в школе;

- выявить влияющие на качество образования в школе факторы;

- определить рейтинговые внутришкольные показатели качества образования в соответствии с требованиями действующего законодательства, включающие систему оценки достижений обучающихся и оценку деятельности педагогических кадров, осуществляющих образовательную деятельность.

Мероприятия по реализации целей и задач внутренней системы оценки качества образования планируются и осуществляются каждый учебный год.

Объектами оценки качества образования являются:

- качество образовательных результатов;

- качество программно-методического обеспечения образовательного процесса;

- качество организации образовательного процесса, включающее доступность образования, условия комфортности получения образования, материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Оценка качества образования осуществляется посредством педагогического анализа на основе получения данных из следующих информационных источников:

- мониторинг достижений обучающихся, в т. ч. результатов промежуточной и итоговой аттестации;

- учёт творческих и спортивных достижений обучающихся;

- результаты внутришкольного контроля, в т. ч. отчётная документация педагогических работников школы;

- результаты социологических исследований;

- результаты проверок контрольно-надзорных органов и иные, не противоречащие действующему законодательству, источники информации.

Оценка качества образования осуществляется на основе критериев, характеризующих основные аспекты качества образования:

- качество образовательных результатов;

- качество образовательного процесса;

- качество образовательных условий.

К сожалению, ограниченные рамки статьи не позволяют в полном объёме раскрыть все особенности организации мониторинга внутренней системы оценки качества образования в условиях стандартизации инклюзивного образования, поэтому остановимся на отдельных аспектах, раскрывающих качество образовательных результатов.

Прежде всего, нами были определены следующие базовые понятия, используемые в рамках статьи [1, с. 462–463].

1. **Оценка качества образования** – процесс, в результате которого определяется степень соответствия измеряемых образовательных результатов, ус-

ловий их обеспечения зафиксированной в нормативных документах системе требований к качеству образования.

2. **Внутренняя система оценки качества образования** – целостная система диагностических и оценочных процедур, реализуемых субъектами образовательного процесса, которым делегированы отдельные полномочия по оценке качества образования, а также совокупность организационных структур и нормативных правовых материалов, обеспечивающих управление качеством образования.

3. **Критерий** – признак, на основании которого производится оценка, классификация оцениваемого объекта.

4. **Мониторинг** – систематическое отслеживание процессов, результатов, других характеристик образовательной системы для выявления соответствия (или несоответствия) её развития и функционирования заданным целям.

Построение структуры мониторинга внутренней системы оценки качества является актуальным направлением в решении задач по разработке и реализации адаптированной основной общеобразовательной программы (далее по тексту – АООП) школы с учётом требований ФГОС инклюзивного образования. В настоящее время в структуру АООП школы внесены соответствующие разделы, касающиеся образования обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Следует отметить, что, несмотря на наличие особых образовательных потребностей, присущих определённой группе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, у обучающихся с ЗПР и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) есть ряд общих образовательных потребностей, проведённый анализ которых позволил выстроить общую систему мониторинговых исследований, включающую в себя следующие этапы:

1. Получение данных об особенностях психофизического и социального развития обучающихся, необходимых для разработки (корректировки) АООП школы перед началом учебного года.

1.1. Психологическая диагностика (для всех обучающихся в конце учебного года; для вновь прибывших – первая четверть нового учебного года, в т. ч. для обучающихся первого подготовительного и первого классов):

1.1.1. Уровень готовности к обучению.

1.1.2. Уровень школьной тревожности (методика для обследования младших школьников: Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена; методика для обследования старших школьников: тест Филлипса).

1.1.3. Выявление сформированности внутренней позиции (беседа о школе – модифицированный вариант Т. А. Нежнова, А. Л. Венгера, Д. Б. Эльконина).

1.1.4. Уровень нарушений в поведении и эмоциональной сфере (проективные методики: «Несуществующее животное» и «Дом – Дерево – Человек»).

1.1.5. Уровень сформированности школьных коллективов (социометрия).

1.1.6. Уровень школьной мотивации (опросник Л. Г. Лускановой).

1.2. Логопедическая диагностика (для всех обучающихся в конце учебного года; для вновь прибывших – первая четверть нового учебного года, в т. ч. для обучающихся первого подготовительного и первого классов):

1.2.1. Обследование речевого аппарата (методики Р. Е. Левиной, Г. А. Каше).



1.2.2. Обследование звукопроизношения и фонематического слуха (методики Г. А. Каше, В. С. Кукушкина).

1.2.3. Обследование словаря (методики Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др.).

1.2.4. Обследование грамматического строя речи (методики Л. С. Волковой, Г. А. Каше и др.).

1.2.5. Обследование связной речи (методики Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовниковой и др.).

1.3. Состояние здоровья:

1.3.1. Результаты медицинских осмотров.

1.3.2. Количество обучающихся по группам здоровья.

1.3.3. Количество обучающихся с инвалидностью.

1.3.4. Количество обучающихся, подлежащих индивидуальному обучению на дому.

1.4. Мониторинг образовательных потребностей (выбор школьного компонента в учебном плане и внеурочной деятельности).

1.5. Социальная диагностика:

1.5.1. Количество обучающихся, состоящих на различных видах учёта (ВШК, ОДН, КДН).

1.5.2. Уровень удовлетворённости участников образовательных отношений качеством оказываемых образовательных услуг.

2. Получение данных о достижениях обучающихся в ходе реализации АООП школы в течение учебного года.

2.1. Выполнение учебного плана.

2.1.2. Результаты освоения программного материала по предметным областям.

2.1.3. Количество неуспевающих обучающихся.

2.1.4. Результаты коррекционно-развивающей работы.

2.1.5. Результаты внеурочной деятельности.

2.1.6. Результаты участия обучающихся в предметных олимпиадах, спортивных соревнованиях, творческих конкурсах, общественных акциях и пр.

2.2. Мониторинг здоровья:

2.2.1. Соблюдение норм учебной нагрузки в образовательном процессе.

2.2.2. Наличие вредных привычек у обучающихся.

2.2.3. Пропуски уроков по болезни.

2.2.4. Оценка эффективности оздоровительной работы (наличие здоровьесберегающей программы, выполнение режима дня, организация отдыха и оздоровления детей в каникулярное время и пр.).

2.3. Мониторинг движения контингента обучающихся в течение учебного года.

2.4. Наличие (отсутствие) предписаний контрольно-надзорных органов по организации образовательного процесса.

Особого рассмотрения со стороны педагогов требует оценка достижений обучающихся в ходе реализации АООП школы с учётом требований федеральных государственных образовательных стандартов инклюзивного образования, представленных в таблице.

Таблица

Требования федеральных государственных образовательных стандартов инклюзивного образования к результатам освоения АООП НОО обучающихся с задержкой психического развития и АООП для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ	ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
1. Личностные результаты освоения АООП НОО обучающимися с ЗПР включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции, социально значимые ценностные установки, необходимые для достижения основной цели современного образования – введения обучающихся с ЗПР в культуру, овладение ими социокультурным опытом	1. Личностные результаты освоения АООП для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, социально значимые ценностные установки
2. Метапредметные результаты освоения АООП НОО обучающимися с ЗПР включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями (составляющими основу умения учиться) и межпредметными знаниями, а также способность решать учебные и жизненные задачи и готовность к овладению в дальнейшем АООП основного общего образования	2. Предметные результаты освоения АООП для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения
3. Предметные результаты освоения АООП НОО обучающимися с ЗПР с учётом специфики содержания предметных областей включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения	

Результаты достижений обучающихся являются значимыми для оценки качества образования обучающихся. При определении подходов к осуществлению оценки результатов целесообразно опираться на следующие принципы:

1) *дифференциации* оценки достижений с учётом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся;

2) *объективности* оценки, раскрывающей динамику достижений и качественных изменений в психическом, физическом и социальном развитии об-



учающихся;

3) *единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений* в освоении содержания адаптированных общеобразовательных программ.

Для обеспечения целостности и объективности оценки достижений обучающихся в школе разработано соответствующее методическое обеспечение, включающее описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных. Например, используется:

1.1. Для оценки личностных достижений обучающихся.

1.1.1. Выявление сформированности внутренней позиции (социометрия).

1.1.2. Выявление сформированности Я-концепции (методика Куна «Кто я» модифицированная).

1.1.3. Выявление сформированности самооценки обучающегося (методика Дембо-Рубинштейна в модификации А. М. Прихожан и пр.).

1.2. Уровень воспитанности.

1.2.1. Уровень сформированности нравственных понятий у обучающихся.

1.2.2. Нравственная мотивация.

1.2.3. Уровень нравственной самооценки.

1.2.4. Отношения к жизненным ценностям.

1.2.5. Этика поведения.

1.2.6. Уровень воспитанности (нравственные отношения) по М. И. Шиловой.

2.1. Для оценки метапредметных результатов.

2.1.1. Коммуникативные УУД (задание «Левая и правая стороны», методика «Кто прав?», методика Г. А. Цукерман, задание «Рукавички», задание «Дорога к дому» и пр.).

2.1.2. Регулятивные УУД (задания по выкладыванию узора из кубиков, графический диктант, методика «Логические задачи» А. З. Зак, проба на внимание П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой и пр.).

2.1.3. Познавательные УУД (задания на построение числового эквивалента или взаимнооднозначного соответствия Ж. Пиаже, А. Шеминьска, методика «Нахождение схем к задачам» А. Н. Рябинкиной, тест Керна-Йирасека и пр.).

Обработка результатов мониторинга требует соответствующего программно-технического сопровождения. Условия школы имеют в настоящее время ограниченные ресурсы в части автоматизации обработки мониторинговой информации, поэтому организация единого автоматизированного информационно-аналитического сопровождения является ведущим направлением в дальнейшем развитии системы внутреннего мониторинга качества образования школы.

Список литературы

1. Кучергина, О. В. Об организации внутренней системы оценки качества образования в условиях специальной (коррекционной) школы / О. В. Кучергина // Молодой учёный. – 2015. – № 20. – С. 462–466.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ № 1598 от 19 декабря 2014 г. – URL: минобрнауки.рф/http://www.mon.gov.ru. (дата обращения: 21.09.2016).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. – URL: минобрнауки.рф/http://www.mon.gov.ru (дата обращения: 21.09.2016).

4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – М. : КНОРУС, 2013. – 176 с. – URL: http://static1.ozone.ru/multimedia/book_file/1007129622.pdf (дата обращения: 21.09.2016).



Some Aspects of Internal Monitoring of Education Quality in a Special (Remedial) School

**N. V. Belushkina, O. V. Izilyayeva, L. S. Masutina,
S. V. Nechayeva, L. F. Chernykh**

Special (remedial) school № 10 of Irkutsk, Irkutsk

O. V. Kutchergina

Institute of Education Development of the Irkutsk Region

Abstract. *Within the framework of activity of special (remedial) school for students with mental retardation and defectiveness (intellectual disorders) basic directions of monitoring internal system of education quality assessment in terms of inclusive education regulation are presented.*

Keywords: *inclusive education, quality of education, physically challenged student, special (remedial) school, internal system of education quality assessment.*

**Белушина
Наталья Владимировна**

педагог-психолог

*Специальная (коррекционная)
школа № 10 г. Иркутска*

*664000, Иркутск, ул. Чкалова, 7
e-mail: school_10_irk@mail.ru*

**Belushkina
Natalya Vladimirovna**

Educational Psychologist

Special (remedial) school № 10 of Irkutsk

*7 Tchkalov St, Irkutsk, 664000
e-mail: school_10_irk@mail.ru*

**Изильева
Оксана Владимировна**

директор

*Специальная (коррекционная)
школа № 10 г. Иркутска*

*664000, Иркутск, ул. Чкалова, 7
e-mail: school_10_irk@mail.ru*

**Izilyayeva
Oksana Vladimirovna**

Headmaster

Special (remedial) school № 10 of Irkutsk

*7 Tchkalov St, Irkutsk, 664000
e-mail: school_10_irk@mail.ru*

**Кучергина
Ольга Викторовна**

кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией коррекционного образования

Институт развития образования Иркутской области

664007, Иркутск, ул. Красноказачья, 10-А
тел.: 8(3952)500904
e-mail: o.kuchergina@iro38.ru

**Kuchergina
Olga Viktorovna**

Candidate of Sciences (Pedagogy), Head of the Laboratory of Special Education

Institute of Education Development of the Irkutsk Region

10-A Krasnokazachya St, Irkutsk, 664007
tel.: 8(3952)500904
e-mail: o.kuchergina@iro38.ru

**Масютина
Лидия Сергеевна**

учитель-логопед

Специальная (коррекционная) школа № 10 г. Иркутска

664000, Иркутск, ул. Чкалова, 7
e-mail: school_10_irk@mail.ru

**Masutina
Lidiya Sergeevna**

Teacher-Logopedist

Special (remedial) school № 10 of Irkutsk

7 Tchkalov St., Irkutsk, 664000
e-mail: school_10_irk@mail.ru

**Нечаева
Светлана Вячеславовна**

учитель начальных классов

Специальная (коррекционная) школа № 10 г. Иркутска

664000, Иркутск, ул. Чкалова, 7
e-mail: school_10_irk@mail.ru

**Nechayeva
Svetlana Vyacheslavovna**

Elementary School Teacher

Special (remedial) school № 10 of Irkutsk

7 Tchkalov St, Irkutsk, 664000
e-mail: school_10_irk@mail.ru

**Черных
Лидия Филипповна**

заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Специальная (коррекционная) школа № 10 г. Иркутска

664000, Иркутск, ул. Чкалова, 7
e-mail: school_10_irk@mail.ru

**Chernykh
Lidiya Filippovna**

Deputy Headmaster for Curriculum and Discipline

Special (remedial) school № 10 of Irkutsk

7 Tchkalov St, Irkutsk, 664000
e-mail: school_10_irk@mail.ru

Стили педагогического общения и их психологическая природа

О. Л. Подлиняев

Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск

Аннотация.

В статье рассматриваются стили педагогического общения, анализируются критерии, позволяющие идентифицировать стиль общения; дана характеристика психологической природы, лежащей в основе того или иного стиля педагогического общения.

Ключевые

слова:

стили педагогического общения, идентификационные критерии, психологическая природа стиля общения.

Стиль (от лат. *stylus* – палочка для письма на навощённой дощечке) – это индивидуальный способ самовыражения или осуществления какой-либо деятельности. Под стилем педагогического общения понимают относительно устойчивый способ осуществления педагогической деятельности и взаимодействия с участниками учебно-воспитательного процесса.

Отечественная психолого-педагогическая наука [10; 14; 15 и др.] традиционно выделяет три основных стиля педагогического общения: авторитарный, демократический и либеральный. Встречаются вариации в названиях данных стилей: императивный, командно-административный, попустительский, анархически-игнорирующий и т. п.

По мнению автора настоящей статьи, по меньшей мере, два из вышеприведённых названий стилей педагогического общения (демократический и либеральный) не совсем точны как по этимологическим основаниям, так и по смысловым.

К примеру, демократический стиль (от греч. *demos* – народ и *kratos* – власть) дословно означает «власть народа». Данное определение может быть корректным в политическом контексте, но не в педагогическом. При использовании понятия «демократический стиль педагогического общения» возникает необходимость определить, кого в пространстве педагогических коммуни-

каций считать народом: учащихся, учителей, родителей или администрацию образовательных учреждений. Поскольку все перечисленные категории, безусловно, попадают в номинацию «народ», появляется неопределённость и сложность при идентификации реальных носителей «педагогической власти». Соответственно возникают проблемы в выявлении критериев коммуникативной стратегии педагога и стилевой идентификации в процессе осуществления педагогической деятельности.

Термин «либеральный стиль педагогического общения» в большинстве случаев используется в негативном значении (попустительский, игнорирующий и т. д.). На самом деле либеральный (от лат. *liberalis* – свободный) означает «отдающий приоритет свободе», признающий свободу человека ключевой ценностью. Свобода – это главное, что отличает человека от всего нечеловеческого. Согласно экзистенциальной философии смысл свободы состоит в том, что человек не является объектом, формирующимся под воздействием социума, равно как и не является «продуктом» генетического начала, а выбирает самого себя, созидает свою личность собственными действиями и поступками в каждый момент своей жизни. Таким образом, человек свободен в творении собственной жизни, несёт полную ответственность за всё в ней совершённое. По словам Н. А. Бердяева «Свобода есть не право человека, а его обязанность» [1, с. 325].

Тем не менее понятие «либеральный стиль» также следует признать неудачным для современного педагогического тезауруса по целому ряду причин: во-первых, в силу традиционного и изначально неверного понимания смысла и неприятия его сущности большинством педагогов; во-вторых, в связи с отсутствием валидных критериев диагностики такого стиля в пространстве педагогических коммуникаций; в-третьих, в силу того, что педагоги (как и учащиеся) не имеют действительной свободы практически ни по одному параметру школьной жизни, жёстко регламентированной всевозможными нормативными документами, образовательными стандартами и прочими бюрократическими директивами различного уровня.

В данной статье в рамках научной дискуссии предлагается иная классификация стилей общения, произведённая на основании анализа психологических механизмов, определяющих коммуникативную стратегию человека. Такая классификация позволяет выделить три принципиально различных по своей психологической природе стиля общения: авторитарный, манипулятивный и диалогический.

К критериям, позволяющим с достаточной степенью достоверности выявить тот или иной стиль общения, относятся следующие: симметрия или асимметрия, возникающая в коммуникативном пространстве; понимание или непонимание других участников общения и специфика этого понимания; развитие, которое получают (или не получают) участники педагогического взаимодействия в процессе профессиональной деятельности.

Проанализируем последовательно сущность, психологическую природу и специфику проявления стилей педагогического общения с использованием названных критериев.

Авторитарный стиль (от лат. *auctoritas* – власть, влияние). По первому критерию (симметрия/асимметрия) данный стиль характеризуется явно выраженной коммуникативной асимметрией. Асимметрия, прежде всего, проявляется в том, что авторитар стремится к тотальному доминированию над всеми участниками педагогического общения, что может проявляться как в



вербальных сообщениях (императивные, не терпящие возражений указания, распоряжения приказного типа, командная интонация голоса и т. п.), так и в невербальных (подавляющая и указующая жестикация, мимические и пантомимические проявления доминирования и т. д.).

По второму критерию (понимание/непонимание) представители авторитарного стиля характеризуются отсутствием стремления понять других участников общения. Авторитар стремится заставить других участников общения выполнить свои распоряжения за счёт имеющихся в его распоряжении «административно-командных» и «социально-ролевых» ресурсов, иными словами – за счёт принуждения. В таких коммуникативных условиях понимание другого человека не является актуальной задачей.

По третьему критерию (развитие/отсутствие развития) авторитарный стиль является наименее эффективным, так как сдерживает, а зачастую и полностью блокирует развитие участников педагогического взаимодействия.

В целом авторитарный стиль педагогического общения проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса на личности авторитара, в единоличном осуществлении управленческих функций, в использовании преимущественно распоряжений, указаний. Авторитарность обнаруживается в снижении самоанализа и самоконтроля педагога и значительно сдерживает развитие самостоятельности и активности обучающихся (воспитанников).

Как показывают многочисленные исследования, в психологической природе авторитарного стиля педагогического общения лежат бессознательно действующие психологические защиты, сокрытие глубинного недоверия к самому себе, своим собственным способностям и возможностям как в личностном, так и в профессиональном пространстве («кризис компетентности»).

Исследования А. Комбса [17], К. Роджерса [18], С. Л. Братченко [2–6], С. А. Рябченко [13] и др. показали, что авторитар стремится к самоутверждению и к сохранению (прежде всего на уровне Я-концепции) «чувства значительности», уверенности и компетентности преимущественно за счёт возвышения над другими людьми.

В то же время авторитаризм имеет отрицательные последствия прежде всего для самих носителей авторитарного мировоззрения. Так, А. В. Глазков отмечает, что авторитарный стиль педагогического общения формирует «интеллектуальную непродуктивность» не только у учащихся, но и у самих учителей, поскольку они негативно воспринимают новые знания (в том числе и по своему предмету) и не способны к «интеллектуальному риску – неременному условию сложной креативной деятельности» [7], также автор с психологической позиции доказывает, что «тоталитарное сознание» и авторитаризм учителя препятствует развитию зрелой рефлексии и ведёт к возникновению неврозов как у детей, так и у взрослых [8]. Исследование С. Л. Братченко и С. А. Рябченко выявило, что психологические защиты (межличностные и внутриличностные), которыми пользуются авторитарные педагоги, не допускают в их сознание реалистическую обратную связь, что препятствует профессиональному развитию и личностному росту, ведёт к консервации личностных проблем [2, с. 85].

Манипулятивный стиль (от лат. *manipulus* – кисть руки, горсть). Ещё в эпоху средневековья манипуляторами называли артистов-фокусников и ку-

кольников, которые искусно манипулировали различными предметами, в том числе марионетками – куклами на ниточках. Манипулятивный стиль педагогического общения проявляется в латентной централизации учебно-воспитательного процесса при внешней, кажущейся «демократичности». Педагог-манипулятор не навязывает обучающимся и воспитанникам свои цели и ценности, он старается сделать так, чтобы дети приняли их в качестве собственных.

У манипулятора и авторитара одинаковая коммуникативная стратегия – стремление властвовать и управлять, но у них разная тактика. Манипулятор – это психологически грамотный авторитар, который понимает, что авторитаризм не выгоден ему самому и, используя более тонкие техники управления поведением, он может добиться больших успехов в своей профессиональной деятельности. «Если снижается степень авторитарности в поведении и познании человека, растёт его коммуникативная гибкость, умелость, точность, но при этом не затрагивается личностный компонент, никак не изменяется авторитарный синдром на уровне Я-концепции и ключевых мотивационных структур, то очень велика вероятность, что в результате мы будем иметь того же «авторитара», но более просвещённого и эффективного, то есть манипулятора» [2, с. 86–87].

Таким образом, по первому критерию (симметрия/асимметрия) – манипулятивный стиль (как и авторитарный) является асимметричным, но данная асимметрия является латентной, разница между авторитарным и манипулятивным стилями заключается в том, что в первом случае направленность на «коммуникативный диктат» имеет явную форму, а в манипулятивном – скрытую.

По второму критерию (понимание/непонимание) манипулятивный стиль отличается стремлением субъекта манипулирования максимально полно и глубоко понять других участников общения, но самому остаться «нераскрытым». Манипулятор может отличаться высоким уровнем креативности в общении, коммуникативной гибкостью и умением понять (а точнее, «вычислить») другого человека, но такая «коммуникативная сензитивность» имеет односторонний характер, она сочетается с собственной неискренностью и скрытностью.

Наиболее актуальной для манипулятора является задача понять потребности, интересы, а также «точки уязвимости» объектов манипулирования и захватить их в поле своего влияния. Если манипулятор не может получить влияние над уже имеющимися потребностями и интересами объектов манипулирования, то в таких случаях он пытается искусственно сформировать ранее не существовавшие «дефициты», выход на которые возможен только через него. К примеру, искусственно созданными ценностями, направленными на манипулирование детьми, можно считать оценки. Очевидно, что система оценивания, существующая в современном школьном образовании, не столько ориентирована на получение информации о качестве знаний учащихся, сколько на управление их сознанием и поведением.

По третьему критерию (развитие/отсутствие развития) манипулятивный стиль также отличается особой спецификой: как правило, развитие получает субъект манипулирования за счёт объектов манипулирования. Педагоги-манипуляторы активно используют различные методы и приёмы активизации учебной и внеучебной деятельности, стимулируют познавательные интересы



школьников (в обход их собственных смыслов и целей). Манипулятор часто выдаёт себя повышенным вниманием к различного рода психологическим методикам «эффективного воздействия», «эффективного общения», суггестивным технологиям и т. п.

Несмотря на то что в большинстве ситуаций манипулятор оказывается более успешным, чем авторитар, психолого-педагогические и социальные последствия для объектов манипулятивного воздействия могут быть ещё более негативными, чем в случае воздействия авторитарного.

Как зарубежные [9; 16; 17; 18], так и отечественные [2; 7; 11; 13] исследователи единодушны во мнении, что манипулятивное воздействие не только блокирует развитие человека (объекта манипуляции), его свободу и ответственность, но и несёт разрушительные последствия для его личности (потеря аутентичности, конгруэнтности, невротизация и т. д.).

В психологической природе манипулятивного стиля общения (так же, как и в случае авторитарного стиля) лежат бессознательно действующие психологические защиты, неполные и мнимые компенсации, акцентуированные черты характера. Если авторитар чаще побуждаем бессознательным стремлением к самоутверждению, то манипулятор – сознательным стремлением к превосходству, в связи с чем и для самого манипулятора последствия его манипуляций могут быть не менее негативны. Манипулятор превращается в нецелостную или, по выражению Э. Шострома, в «разорванную» личность, постоянно находящуюся в состоянии тотального контроля над собственными чувствами, эмоциями. Манипулятор, живя в постоянном психологическом напряжении, идёт по пути к неврозу, а иногда и к психозу [16, с. 36].

Диалогический стиль (от гр. *dia* – проходящий, идущий насквозь, *logos* – понятие, мысль, идея, разум) – стиль общения, построенного на диалоге. Нередко под диалогом ошибочно понимают общение двух людей, путая приставки «*di*» (два, двойной) и «*dia*» (сквозь). В правильном понимании диалог трактуется как симметричные, равнозначные межличностные отношения, утверждающие право каждого быть понятым и понимать другого; право на взаимоприятие и взаимоважение.

Очевидно, что по первому критерию диалогический стиль характеризуется коммуникативной симметрией. Причём эта симметрия не кажущаяся (как в случае манипулятивного общения), а действительная. Таким образом, диалогический стиль педагогического общения проявляется в стремлении всех участников педагогического взаимодействия к построению общения на принципах паритета, взаимопонимания, сотворчества и сотрудничества. Диалог не просто выступает как средство общения, но и является одним из базисных условий самоактуализации и личностного роста.

Диалог исходит из признания принципиальной личностной равноценности взрослого и ребёнка. Хотя у каждого из них есть вполне понятная функциональная специфика, это не ведёт к перераспределению властных отношений: «Учитель и ученик совместно идут к общей цели – самоактуализация и личностный рост каждого» [18, 142].

По второму критерию диалогический стиль характеризуется направленностью на понимание другого. Но в отличие от манипулятивного общения, где проблема понимания других участников общения также важна, диалогическое коммуникативное пространство основывается на взаимопонимании: «Я делаю всё, чтобы понять другого, но также делаю всё, чтобы сам был

понят другим» [18, с. 146].

Характеризуя третий критерий (развитие/стагнация) необходимо отметить, что диалогический стиль создаёт наиболее оптимальные возможности для полноценного развития и личностного роста всех участников общения. Профессиональная позиция педагогов, выстраивающих свою деятельность на диалоге, основана на признании ученика равноправным участником педагогического взаимодействия и ответственным субъектом свободного личностного самоопределения и самоактуализации. Свою миссию такие учителя видят не в исполнении свойственных традиционной системе обучения ролей ретранслятора стандартизированного учебного содержания, надзирателя и контролёра, отслеживающего каждый этап его освоения учащимися, экзакутора, наказующего учащихся за несоответствие имеющихся у них знаний заданным нормам и стандартам, а в выполнении функций «со-творческого» помощника, квалифицированно содействующего личностному росту ребёнка. Таких учителей психологическая наука определяет как профессиональных фасилитаторов (от англ. *to facilitate* – помогать, способствовать) – тех, кто оказывает содействие личностному становлению индивидуума, помогает ему в поиске и создании благоприятных условий для самоактуализации.

Фасилитатор не формирует и не переделывает ребёнка под изначально заданный образец, не вкладывает в него извне какое-либо (с его точки зрения нужное) содержание, он только помогает субъекту саморазвития стать самим собой. При этом, по словам одного из создателей теории и практики фасилитации К. Р. Роджерса, «... ребёнок отвечает за себя и вполне способен продемонстрировать ответственность, управляя собственной деятельностью, что приводит к более позитивному поведению» [18, с. 81].

Во всех педагогических ситуациях фасилитаторы стремятся к сохранению диалогического стиля общения, основанного на взаимном уважении и доверии, проявляют сензитивность и эмпатию к экзистенциальным состояниям других людей. Они достаточно свободны от профессиональных стереотипов и отличаются как коммуникативной мобильностью, так и способностью к существенным инновационным преобразованиям в своей деятельности. Специфической особенностью таких педагогов является позитивная Я-концепция и низкий уровень самооценочной тревожности. Очевидно, что психологическая природа диалогического стиля обеспечивается личностной целостностью, стремлением к самоактуализации, свободой от психологических защит и компенсаторных мотивов, отсутствием невротизации.

На протяжении нескольких лет в ряде образовательных учреждений нами проводилось исследование, направленное на выявление стилей педагогического общения, демонстрируемых педагогами в своей профессиональной деятельности. Исследованием было охвачено 380 учителей общеобразовательных школ, лицеев и гимназий г. Иркутска и Иркутской области. Выборку представляли учителя различных предметов со стажем работы от одного года до сорока лет.

Нами был использован комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: обсервационные (наблюдения прямые и опосредованные), социологические (анкетирование, интервьюирование, беседы); тесты, направленные на диагностику педагогического стиля «Чувства, реакции, убеждения» («ЧРУ-экспресс») и «Направленность личности в общении» («НЛЮ-экспресс»), адаптированные С. Л. Братченко [5], а также ряд тестов, системати-



зированных Е. И. Роговым и направленных на диагностику личностно-профессиональных качеств учителя [12]; кроме того, использовался тест А. Мехрабиана «Эмпатические тенденции» [5].

В результате исследования вышеназванной выборки мы получили следующие данные: учителя, устойчиво демонстрирующие авторитарный стиль педагогического общения, составили 69,48 %, учителей с выраженным манипулятивным стилем оказалось 18,95 % и учителей, представляющих диалогический стиль – 11,57 %.

Таким образом, подавляющее количество учителей, принявших участие в исследовании, оказались представителями авторитарного и манипулятивного стилей. Лишь десятая часть педагогов проявила качества фасилитаторов. Компаративный анализ результатов проведённого исследования показал следующее: стиль педагогического общения педагога не зависит от преподаваемого предмета (представители всех трёх стилей встречались как среди преподавателей гуманитарных, так и точных и естественных дисциплин), не было выявлено достоверных корреляций между педагогическим стилем и такими параметрами, как гендер, семейное и финансовое благополучие учителя.

При этом обнаружилась интересная зависимость стиля педагогического общения от стажа работы учителя. Изначально мы исходили из гипотезы, что диалогический стиль педагогического общения в большей степени будет свойствен молодым учителям, не имеющим значительной разницы в возрасте с учениками старших классов. Соответственно, мы предполагали, что молодым учителям проще находить общий язык со школьниками, с которыми они представляют одно поколение, и им доступнее мировоззрение, культура и система ценностей учащейся молодёжи.

Тем не менее в ходе исследования обнаружилось, что все без исключения молодые учителя (со стажем работы от года до пяти) являются представителями авторитарного стиля педагогического общения. В то же время представители диалогического стиля оказались в группе учителей со стажем работы от пяти лет и выше.

По всей видимости, такой парадокс объясняется тем, что молодые учителя в силу недостаточного опыта работы и невысокой степени профессиональной компетентности испытывают неуверенность в своей деятельности, отличаются повышенным уровнем самооценочной тревожности, а потому прибегают к авторитарному стилю педагогического общения как к защитному механизму.

Безусловно, делать какие-либо серьёзные выводы на основе исследования небольшой группы учителей было бы некорректно; тем более, нельзя считать выборку в 380 человек репрезентативным срезом по отношению ко всему учительскому корпусу Восточно-Сибирского региона. Но очевидным является то, что такие направления психолого-педагогической и методической работы, как помощь педагогам (особенно молодым специалистам) в поиске и нахождении оптимального стиля педагогического общения, должны стать приоритетным направлением в системе постдипломного образования.

Список литературы

1. Бердяев, Н. А. Царство Духа и царство Кесаря / Н. А. Бердяев ; сост. и послесл. П. В. Алексеева ; подгот. текста и прим. Р. К. Медведевой. – М. : Республика, 1995. – 383 с.

2. Братченко, С. Л. Авторитарный стиль педагогического общения – а что же дальше? / С. Л. Братченко, С. А. Рябченко // *Магистр.* – 1996. – № 3. – С. 83–90.
3. Братченко, С. Л. Гуманистически ориентированный и традиционный подходы в образовании: сущность разногласий / С. Л. Братченко // *Альтернативное образование в Санкт-Петербурге.* – СПб. : Проект «Гражданская инициатива», 1997. – С. 19–27.
4. Братченко, С. Л. Гуманистические основы личностно-ориентированного подхода к воспитанию / С. Л. Братченко // *Образование и культура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отд. РАО.* – СПб., 1996. – Вып. 1. – С. 91–99.
5. Братченко, С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : метод. пособие для школьных психологов / С. Л. Братченко. – Псков : Изд-во Псковского областного ИПКРО, 1997. – 68 с.
6. Братченко, С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 201–222.
7. Глазков, А. В. Взаимосвязь психологической готовности педагога к инновациям и стиля педагогической деятельности / А. В. Глазков // *Проблемы теории и практики современной психологии: XI ежегод. Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных с междунар. участием.* – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2012. – С. 49–52.
8. Глазков, А. В. Взаимосвязь организационной лояльности и когнитивного стиля «полезависимость – полнезависимость» на примере педагогических работников / А. В. Глазков // *Вест. Бурят. ун-та.* – 2012. – Спецвып. D. – С. 166–170.
9. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений : пер. с англ. / Г. Л. Лэндрет ; предисл. А. Я. Варга. – М. : Междунар. академия, 1994. – 368 с.
10. Петровский, А. В. Личностно-развивающее взаимодействие / А. В. Петровский, В. К. Калинин, И. Б. Котова – Ростов н/Д. : Феникс, 1993. – 156 с.
11. Подлиняев, О. Л. Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях : учеб. пособие / О. Л. Подлиняев. – 4-е изд., испр. и доп. – Иркутск : ФГБОУ ВО «ИГУ», 2016. – 160 с.
12. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
13. Рябченко, С. А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. А. Рябченко. – СПб., 1995 – 157 с.
14. Слостёнин, В. А. Педагогика : учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2011. – 380 с.
15. Шиянов, Е. Н. Педагогика: общая теория образования : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь : Изд-во СКЦИ, 2007. – 636 с.
16. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром ; пер. с англ. А. Малышевой. – Минск : Полифакт, 1992. – 128 с.
17. Combs, A. Humanistic Education: Too Tender for a Tough World? / A. Combs // *Phi Delta Kappan*, 1981. – Vol. 62. – № 6. – P. 440–448.
18. Rogers, C. R. Freedom to learn for the 80's. / C. R. Rogers. – Columbus-Toronto-London-Sydney : Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983. – 312 p.



Pedagogical Communication Styles and Their Psychological Nature

O. L. Podlinyaev

Institute of Education Development of the Irkutsk Region, Irkutsk

Abstract. *Pedagogical communication styles are considered. The criteria helping identify communication styles are analyzed. Psychological nature being the basis for a given style of the pedagogical communication is described.*

Keywords: *styles of the pedagogical communication, identification criteria, psychological nature of the pedagogical communication styles.*

Подлиняев

Олег Леонидович

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры экономики и управления

Институт развития образования Иркутской области

*664007, Иркутск, ул. Красноказачья, 10-А
тел.: 8(3952)500904
e-mail: info@iro38.ru*

Podlinyaev

Oleg Leonidovich

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Economy and Management

Institute of Education Development of the Irkutsk Region

*10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007
tel.: 8(3952)500904
e-mail: info@iro38.ru*

**Правила оформления статей,
предназначенных для размещения в научно-практическом
журнале «Педагогический ИМИДЖ», и условия публикации**

1. Для опубликования в научно-практическом журнале «Педагогический ИМИДЖ» принимаются научные статьи, научные обзоры, научные рецензии и отзывы (далее – статьи), соответствующие научным направлениям (в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени):

- 13.00.00 Педагогические науки
- 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования
- 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям)
- 13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)
- 13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
- 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
- 13.00.08 Теория и методика профессионального образования
- 19.00.00 Психологические науки
- 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии
- 19.00.05 Социальная психология
- 19.00.07 Педагогическая психология
- 19.00.10 Коррекционная психология

2. Присланная в редакцию статья должна отличаться оригинальностью, актуальностью, научной новизной, объективностью изложения, обоснованностью, отсутствием плагиата и фальсификации. Не рассматриваются материалы, ранее опубликованные в других печатных, электронных изданиях или представленные на рассмотрение в другие издания, а также содержащие лишь обзор научной литературы по теме исследования.

3. Статья должна иметь хороший стиль изложения, быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов в тексте статьи.

4. Статья направляется в редакцию в одном экземпляре на бумаге формата А4 (фактический адрес редакции: 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А, Институт развития образования Иркутской области, редакционно-издательский центр) и в электронном формате по адресу: ri@iro38.ru. Рукописные вставки не допускаются. При отправке статьи по электронной почте в строке «Тема» необходимо написать: «Для публикации в научно-практическом журнале».

5. В сопроводительном письме рекомендуется указать наименование журнальной рубрики, где предполагается размещение статьи (информация о рубриках размещена на сайте: <http://journal.iro38.ru/>).

6. Структура статьи должна иметь следующую последовательность:

- шифр УДК (располагается в верхнем левом углу; шрифт – Times New Roman; кегль – 14 обычный);
- заглавие статьи на русском языке (отличается ёмкостью и информативно-



стью; располагается по центру, без отступа; шрифт – Times New Roman; кегль – 16; выделение жирным шрифтом);

- сведения об авторе(-ах) на русском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 14; выделение нежирным курсивом);

- аннотация на русском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; число печатных знаков с пробелами – от 250 до 1050);

- ключевые слова на русском языке (шрифт – Times New Roman, кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет);

- заглавие статьи на английском языке (отличается ёмкостью и информативностью; располагается по центру; шрифт – Times New Roman; кегль – 16; выделение жирным шрифтом);

- сведения об авторе(-ах) на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 14; выделение нежирным курсивом);

- аннотация на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12, выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; число печатных знаков с пробелами – от 250 до 1050);

- ключевые слова на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет);

- основной текст статьи (см. ниже);

- библиографический список (см. ниже).

Не рекомендуется менять расположение вышеперечисленных частей статьи.

7. В сведения об авторе и каждом из соавторов (при наличии) необходимо включить:

- фамилию, имя, отчество, которые указываются без сокращений;

- учёную степень, учёное звание;

- должность, место работы, которые пишутся без сокращений, с обязательным указанием почтового индекса и юридического адреса учреждения, номера рабочего телефона;

- контактную информацию (почтовый индекс и адрес, e-mail, контактный телефон).

8. Аннотация должна раскрывать суть научной проблемы, рассматриваемой в статье, кратко излагать предмет и задачи исследования, новизну и основные результаты, включать исследовательский вывод.

9. Ключевые слова (общее количество не более 15, внутри ключевой фразы не более 9) отражают содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования.

10. Требования к содержанию и оформлению основного текста статьи:

- в структуру текста необходимо включить постановку задачи (вопрос, на который даётся ответ в статье), краткое введение, цель исследования, анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи, исследовательскую часть, систему доказательств и научную аргументацию, описание результатов исследования, выводы или заключение, библиографический список;

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

- объём статьи не должен превышать 0,5 учётно-издательского листа (20 000 печатных знаков с пробелами), включая список литературы, таблицы и не более 4 иллюстраций; вопросы, связанные с изменением объёма, решаются в индивидуальном порядке между автором(-ами) и редакцией;

- текстовый редактор – Microsoft Word;
- выравнивание по ширине;
- ориентация – книжная;
- шрифт – Times New Roman;
- кегль – 14, обычный (без уплотнения);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный);
- абзацный отступ – 1,25 см (не допускается создание абзацной строки с помощью пробелов или клавиши «Табуляция»);
- левое поле – 2,5 см, верхнее, нижнее, правое поля – по 2 см;
- не допускается более одного пробела между словами;
- тире в тексте должно быть средним. Также оно применяется в числовом обозначении диапазонов, интервалов (например, 1941–1945, 13:00 – 13:45). Дефис обозначается маленькой чертой;

- используемые маркированные списки должны отличаться единообразием на протяжении всей статьи (при размещении списков рекомендуется использовать «-»);

- кавычки «», скобки [], () и другие знаки должны быть сохранены аналогичными на протяжении всей статьи. Если внутри закавыченного текста содержится другой закавыченный текст, то он оформляется кавычками с английской раскладки клавиатуры “...”;

- нумерация страниц автоматическая, сквозная, начиная с первой страницы; производится в правом верхнем углу;

- статья может включать графические материалы: рисунки, графики, фотографии и др. Данные материалы должны быть выполнены в чёрно-белой гамме, иметь сквозную нумерацию, не выступать за границы полей, располагаться в тексте после ссылок на них. Шрифт надписей к материалам – Times New Roman, размер шрифта – 12, межстрочный интервал – 1,0 (одинарный). Графические материалы (в растровых форматах – TIFF, JPG, PNG) с разрешением не менее 300 точек/дюйм, кроме расположения по тексту статьи, прилагаются к статье отдельными файлами;

- таблицы следует создавать в режиме таблиц («Добавить таблицу»). Слово «Таблица» располагается в правом верхнем углу. Например,

Таблица 1

Название..... (через один интервал)

Каждая таблица располагается после ссылки на неё (напр.: табл. 1) и должна иметь нумерационный и тематический заголовки.

Ширина таблицы не должна быть больше полосы набора текста. Не следует включать отдельную графу «Единицы измерения». Ссылки на таблицы в тексте обязательны. Если в статье одна таблица, она не нумеруется. Таблицы



не должны разрывать предложение, их нужно располагать после абзаца. При повторной ссылке на таблицу пишут: (см. табл. 1). Если предложение начинается со слова «Таблица», то это слово пишется полностью, если указанное слово стоит в середине или в конце предложения, то пишут сокращённо: (табл. 1);

- библиографический список должен размещаться под названием «Список литературы», оформляться в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», иметь автоматическую нумерацию источников, расположенных по алфавиту. В списке должны приводиться только те источники, на которые автор ссылается в тексте. В библиографических описаниях книг обязательно указывать общее количество страниц; в библиографических описаниях описываемых разделов книг, статей – интервал страниц. В список следует включать описания источников, в основном отражающих современное состояние исследований по проблеме. Библиография в списке литературы приводится на языке оригинала;

- в статье должны находиться ссылки на все виды опубликованных и неопубликованных документов. Ссылки на цитируемые в основном тексте статьи источники приводятся в виде цифр, соответствующих номеру работы в библиографическом списке и заключаются в квадратные скобки; в необходимых случаях указывается том (выпуск, часть и т. д.), например: [5, т. 3, с. 79].

11. В конце статьи, присланной в редакцию, должна быть надпись: «Статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (соавторов). Подпись автора заверяется в канцелярии учреждения.

12. Автор(-ы) несёт(-ут) ответственность за содержание и стиль статьи, качество перевода на английский язык требуемых данных. Автоматизированный перевод с помощью программных систем не допускается. Редакция перевод не обеспечивает.

13. В одном выпуске возможна публикация не более одной работы автора. Публикация второй работы допускается при условии соавторства.

14. Статьи аспирантов публикуются бесплатно при условии наличия официального письма, подтверждающего факт обучения в аспирантуре. Обязательно наличие рецензии научного руководителя.

15. Статья, присланная в редакцию, должна иметь одну внешнюю рецензию доктора наук и рекомендацию кафедры или администрации образовательной организации.

16. Представленная автором(-ами) статья рецензируется экспертом – признанным специалистом по тематике рецензируемых материалов (доктором наук, кандидатом наук), назначенным редакционной коллегией журнала. Рецензии хранятся в редакции журнала в течение пяти лет и предоставляются по запросам Министерства образования и науки Российской Федерации. Редакция предоставляет автору(-ам) копии рецензий без подписи и указания фамилии, должности, места работы рецензента.

17. При наличии замечаний рецензента возможен возврат материала автору(-ам) на доработку.

18. Редакция оставляет за собой право не рассматривать работы, оформленные с отступлениями от указанных выше правил.

19. Редакция направляет автору(-ам) представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ в публикации.

20. Не принятые к опубликованию рукописи не возвращаются.

21. Корректурa автору(-ам) не высылается, и вся дальнейшая сверка проводится редакцией по авторскому оригиналу.

22. Автору(-ам) рекомендуется проверять файлы, входящие в электронную версию статьи, на наличие в них вредоносных программ (вирусов). При обнаружении таких программ присланные в редакцию файлы будут немедленно удалены.

23. Перепечатка материалов без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

24. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные статьи не выплачивается.

25. Предоставление автором(-ами) статьи в редакцию журнала «Педагогический ИМИДЖ» означает согласие с изложенными правилами, согласие на размещение полной версии статьи в сети Интернет на официальном сайте Научной электронной библиотеки (<http://elibrary.ru/>) и на сайте журнала (<http://journal.iro38.ru/>) в свободном доступе, а также согласие на использование персональных данных в открытой печати.

Электронная версия «Порядка направления, рецензирования и опубликования» размещена на сайте журнала (<http://journal.iro38.ru/>).

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»

Редакторская группа: Л. В. Берсенева, Е. Н. Кузнецова,
Е. Л. Серёдкина, Т. В. Хоробрых.
Технический редактор: В. В. Воробьёв
Дизайн и вёрстка: Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

Дата выхода в свет: 30.09.2016 г.

Отпечатано: Типография государственного автономного
учреждения дополнительного профессионального образования
Иркутской области

«Институт развития образования Иркутской области»

664023, г. Иркутск, ул. Лыткина, д. 75 а

Тел./факс: 8(3952)500904

E-mail: info@iro38.ru.

Свободная цена.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.

Усл. печ. л. 18,50.

Тираж 500 экз. Заказ № 16-220.
