6+

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА®

№ 3(76)
2018
ISSN 1817-3292

Научно-практическое издание Ассоциации «Башкирский педагогический государственный университетский комплекс»

Включено в Перечень ВАК по отраслям:
13.00.00 – педагогические науки; 19.00.00 – психологические науки

Издается с декабря 2005 года один раз в два месяца

Главный редактор
Асадуллин Раиль Мирваевич, доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: office@bspu.ru.
Rail Mirvaevich Asadullin – chief editor, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the rector of FBSEI HE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: office@bspu.ru.

Заместитель главного редактора
Ефимова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: efimova_ev74@mail.ru.
Elena Victorovna Efimova – candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of FBSEI HE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: efimova_ev74@mail.ru.

Редакционная коллегия
*Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методологии образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Саратов). – E-mail: alexkatika@mail.ru.
Ekaterina Aleksandrovna Aleksandrova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Chair of Methodology of Education FSBEI HE Saratov State University (Saratov). – E-mail: alexkatika@mail.ru.

*Амиров Артур Фердсович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» (г. Уфа). – E-mail: amirov.af@yandex.ru.
Artur Ferdsovich Amirov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of pedagogics and psychology, FSBEI HE Bashkir State Medical University (Ufa). – E-mail: amirov.af@yandex.ru.

*Бенин Владислав Львович, доктор педагогических наук, профессор, декан социально-гуманитарного факультета, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: vlbenin@mail.ru.
Vladislav Lvovich Benin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the dean of social-humanitarian faculty, FBSEI HE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: vlbenin@mail.ru.

*Гайсина Гузель Иншаровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.
Guzel Insharovna Gaysina, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of social pedagogics, FBSEI HE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: nicomni9@yandex.ru.

*Гаязов Альфис Суфиянович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Президент Академии наук Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: alfis@list.ru.
Alfis Sufiyanovich Gayazov, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Member correspondent of Russian Education Academy, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: alfis@list.ru.

*Забродин Юрий Михайлович, доктор психологических наук, профессор, проректор по межведомственному взаимодействию, заместитель председателя научно-экспертного совета, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва). – E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru.
Yuri Mihajlovich Zabrodin, Doctor of psychological sciences, Professor, the vice-rector for interdepartmental cooperation, deputy chairman of the Scientific and Expert Council, FSBEI HE Moscow State University of Psychology and Education (Moscow). – E-mail: zabrodin_yuri@mail.ru.

*Зборовский Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург). – E-mail: garoldzborovsky@gmail.com.
Garold Efimovich Zborovsky, Doctor of Philosophy, Professor, Honoured worker of Science of the Russian Federation, FSAEI HE the Ural Federal University of a name after the First President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg). – E-mail: garoldzborovsky@gmail.com.

*Иванова Светлана Вениаминовна, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (г. Москва). – E-mail: isv2005@list.ru.
Svetlana Veniaminovna Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor, Member correspondent of Russian Academy of Education, Director of the FSBSI «Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education» (Moscow). – E-mail: isv2005@list.ru.

*Кислов Александр Геннадьевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры права, профессор кафедры философии, культурологии и искусствоведения, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург). – E-mail: akislov2005@yandex.ru.
*Aleksander Gennadievich Kislov, Doctor of Philosophy, Professor, the Professor of Chair of law and Chair of Philosophy, Culturology and Art History of FSAEI HE «Russian State Vocational Pedagogical University» (Ekaterinburg). – E-mail: akislov2005@yandex.ru.

*Кудинов Илья Викторович,доцент, кандидат педагогических наук, проректор по научной и инновационной деятельности, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail:ilyakudinov@mail.ru.
*Ilya Viktorovich Kudinov, Docent, candidate of pedagogical Sciences, Vice-rector for research and innovation, FBSEI HE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: ilyakudinov@mail.ru.

*Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии, Институт психологии имени Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет; главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства РАО, советник директора Федерального института развития образования (г. Москва). – E-mail: vtkud@mail.ru.
Vladimir Tovievich Kudryavtsev, Doctor of psychological sciences, Professor, the head of the Department of theory and history of psychology, Institute of psychology named after L.S. Vygotsky, the Russian State Humanitarian University; Chief Researcher of the Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood, adviser to the director of the Federal Institute of Development of Education (Moscow). – E-mail: vtkud@mail.ru.

*Ромм Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; главный редактор «Сибирского педагогического журнала» (г. Новосибирск). – E-mail: sp-journal@nspu.ru.
Tatyana Aleksandrovna Romm, The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics and psychology of Institute of history of FBSEI HE «Novosibirsk state pedagogical university»; the chief editor of the «Siberian pedagogical magazine» (Novosibirsk). – E-mail: sp-journal@nspu.ru.

*Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; директор, Психологический институт РАО (г. Москва). – E-mail: rectorat@list.ru.
Vitaly Vladimirovich Rubtzov, Doctor of psychological sciences, Professor, academician of Russian Education Academy, the rector of FSBEI HE Moscow State University of Psychology and Education; the head of Psychological Institute of Russian Education Academy (Moscow). – E-mail: rectorat@list.ru.

*Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск). – E-mail: siniledu@gmail.com.
Ilgiz Mirgalimovich Sinagatullin, Doctor of pedagogical sciences, Professor, the head of the Department of pedagogics and methods of primary education, Birsky branch of FBSEI HE Bashkir State University (Birsk). – E-mail: siniledu@gmail.com.

*Фатыхова Римма Мухаметовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: docbell0726@bk.ru.
Rimma Muhametovna Fatihova, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of general and social psychology of FBSEI HE Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah (Ufa). – E-mail: docbell0726@bk.ru.

*Шафикова Гульназ Радмиловна, доктор психологических наук, профессор, Министр образования Республики Башкортостан (г. Уфа). – E-mail: shafikova@inbox.ru.
Gulnaz Radmilovna Shafikova, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Minister of Education of the Republic of Bashkortostan (Ufa). – E-mail: shafikova@inbox.ru.

*Штейнберг Валерий Эмануилович, научный консультант, доктор педагогических наук, профессор, главный специалист управления научной работы и международных связей ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.
Valery Emanuilovich Steinberg – the scientific editor – the deputy chief editor, Doctor of pedagogical sciences, Professor, chief expert of scientific management and international contacts of FBSEI HE Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah (Ufa). – E-mail: pjb.bspu@mail.ru.

*Камал Канти Нанди, доктор философских наук по математике, профессор, приват-профессор, Северо-Бенгальский университет (г. Дарджилинг, WB 734013, Индия). – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.

Kamal Kanti Nandi, the Doctor of Philosophy in Mathematics Professor, privat-professor, North Bengalese University, Darjeeling, WB 734013, India. – E-mail: kamalnandi1952@yahoo.co.in.

Общественный редакционный совет журнала:
Николай Константинович Криони
(Уфа, Россия) – председатель Совета
Рамиль Назифович Бахтизин (Уфа, Россия)
Сайфутдин Зайнетдинович Кунсбаев (Уфа, Россия)
Анатолий Викторович Мудрик (Москва, Россия)
Лев Владимирович Мардахаев (Москва, Россия)
Исламова Зульхиза Исмагиловна (Уфа, Россия)
Ариен Хеерема (Дронтен, Нидерланды)
Ральф Шеперт (Кейптаун, ЮАР)
Кристиан Риттельмайер (Кассель, Германия)
Уильям Спейди (Диллон, США)

***

Стиль-редактор: Е.Н. Дементьева
Оформление: Н.А. Богомазова
Компьютерная верстка: И.В. Пономарев
Менеджер: А.Г. Косов
Тел.: (3472) 72-64-32
E-mail: agkosov@mail.ru
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Св. ПИ № ФС77-71709 от 23 ноября 2017 года
(СМИ перерегистрировано в связи
с переименованием учредителя)

Учредитель
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы»

Адрес редакции и издателя: 450000, РБ, г. Уфа,
ул. Октябрьской Революции, 3а, к. 2, ком. 502.
Тел.: (3472) 72-32-41
E-mail: pjb.bspu@mail.ru
http://eLIBRARY.RU http://pjb.oprb.ru

Редакция может не разделять мнение авторов

Подписано в печать 29.06.2018 (Цена свободная)
Формат 60Х90/16. Компьютерный набор. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. – 12,4. Уч.-изд. л. – 12,2. Тираж 1500 экз. Заказ №861

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет имени М. Акмуллы»
450000, РБ, г. Уфа,
ул. Октябрьской Революции, 3а, к. 3, тип.
© Редакция «Педагогического журнала Башкортостана», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

РУБРИКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Р.М. Асадуллин
О ВКЛАДЕ ВУЗОВ БАШКОРТОСТАНА В РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА 7

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Е.А. Гнатышина, Д.С. Гордеева
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ УРОВНЯ КОРПОРАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА 20

С.В. Пазухина
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 29

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Г.Я. Вербицкая
ГНОСЕОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА: КОНФЛИКТ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВА 39

П.В. Гайдай
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: РОССИЯ – КИТАЙ, XX ВЕК 50

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.С. Дорохова, С.И. Глухих, Е.О. Кудрявцева
ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 57

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЬИ И ДЕТСТВА

Л.Ф. Фатихова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 64

Д.Г. Ганиев
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ УЗБЕКИСТАНА 75

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Ергин, М.Ю. Павлова
УФИМСКИЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ И РАБОТЫ Л.Л. ВАСИЛЬЕВА – ПЕДАГОГА, НЕЙРОФИЗИОЛОГА И ОСНОВОПОЛОЖНИКА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУЧНОЙ ПАРАПСИХОЛОГИИ 82

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько
ЕЩЕ РАЗ О КОНСТАНТАХ БЫТИЯ И ИНВАРИАНТАХ ОБРАЗОВАНИЯ 104

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛЕНТА
Е.А. Савельева
РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИСТОРИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ НАШЕЙ РОДИНЫ
СРЕДСТВАМИ ИГР-ЛОТО 136

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 148

Р.М. Асадуллин

О ВКЛАДЕ ВУЗОВ БАШКОРТОСТАНА В РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

По материалам выступления на заседании Совета ректоров вузов РБ 23 мая 2018 г.

Республика Башкортостан в экономическом отношении является одним из развитых и стабильных субъектов Российской Федерации и по всем основным макроэкономическим показателям в последние годы занимает срединные позиции. Экономическое положение республики обеспечивает относительно высокие емкость и разнообразие регионального рынка труда, чего нельзя сказать об отношениях последнего с системой образования. В республике все еще наблюдается дисбаланс между потребностью в кадрах и темпами их воспроизводства, объемом и качеством квалификационной подготовки специалистов. В то время как в условиях постиндустриального общества и становления цифровой экономики университеты выступают в качестве одного из значимых драйверов инновационной активности и играют роль генераторов идей для бизнеса. То есть, в контексте модернизации национальной и региональной экономики система высшего образования должна не только удовлетворять актуальным потребностям приоритетных экономических отраслей, но и быть устремленной в будущее. Следовательно, для повышения конкурентоспособности региона, в первую очередь, необходимо формировать эффективную современную систему высшего образования, обеспечивающую подготовку квалифицированных кадров, развивать науку и стимулировать инновационную деятельность вузов.

На Петербургском международном экономическом форуме в июне 2017 года Президент страны В.В. Путин подчеркнул, что экономическое доминирование сектора промышленного производства уходит в прошлое. В государственной политике делается ставка на развитие человеческого капитала как основы долгосрочного экономического успеха. В этих условиях основным драйвером развития становится экономика, которая обеспечивает производство и управление интеллектуальной собственностью. Университеты же выступают ключевыми субъектами новой реальности, платформой развития экономики знаний, меняя вектор своей деятельности. Опыт передовых вузов страны свидетельствует о том, что современная система высшего образования – определяющий фактор экономического развития территорий. С целью повышения вклада вузов в развитие региональных экономик используются различные модели, позволяющие оценивать конкретный вклад каждой образовательной организации высшего образования. При этом используются следующие показатели: формирование и развитие человеческого капитала, налоговые отчисления в региональные бюджеты, выполнение НИОКР, содействие развитию бизнеса, предпринимательская и инновационная деятельность вузов, образовательные проекты и культурные инициативы в регионах. И как никогда актуальна задача внедрения результатов научной деятельности университетов в практику.

В 2017 году был принят Федеральный закон «Об инновационном научно-технологическом развитии образовательных и научных организаций», в соответствии с которым в вузах должны создаваться инновационные научно-технологические центры для реализации приоритетов научно-технологического развития страны, повышения инвестиционной привлекательности, а также коммерциализации результатов деятельности вузов.

Образовательные организации высшего образования республики располагают серьезным кадровым потенциалом, возможностями для развития творчества университетских ученых в ходе проведения фундаментальных исследований, достижения прорывных результатов в высоких технологиях. Реализация потенциала предполагает новые механизмы взаимодействия с Правительством республики, производством и бизнесом и, соответственно, более активную позицию, а также эффективные новации.

Концепция «Университет 3.0» предусматривает активное развитие вузов как субъектов предпринимательской деятельности и как ключевых генераторов инноваций. Однако в общественном сознании, в том числе большинства преподавателей и сотрудников вузов, все еще доминирует представление об университетах как организациях, предоставляющих исключительно качественные образовательные услуги. Без сомнения, вузы продолжают выполнять эту главную свою функцию, к тому же в настоящее время ее дополняет активная исследовательская деятельность (включая формирование предпринимательской экосистемы), направленная на удовлетворение потребностей экономики и социальной сферы страны в целом и нашего региона в частности. Речь идет о качественно новой миссии университетов как экономических агентов производства, самостоятельно управляющих результатами интеллектуальной деятельности в соответствии с особенностями функционирования новых рынков.

Формирование вузов по принципам «Университета 3.0» может сыграть решающую роль в инновационном развитии России, преобразовании экономики в современную модель подготовки эффективных кадров, востребованных в условиях постиндустриальной и цифровой экономики. При этом ключевым фактором влияния вузов на развитие экономики страны, как упоминалось, становится их инновационная деятельность, в том числе создание компаний, выступающих непосредственным поставщиком идей, научных разработок, технологий. На современном этапе экономического развития страны обеспечение ее конкурентоспособности является важнейшей задачей, не только характеризующей положение России на мировом рынке, но и в значительной степени определяющей ее национальную безопасность. Поэтому не случайно и роль вузов в развитии национальной конкурентоспособности все настойчивее перемещается в центр внимания политиков, государственных, общественных деятелей и ученых.

По итогам ежегодного Всемирного экономического форума (швейцарская неправительственная организация) формируется рейтинг стран по степени их влияния на экономику и рынок труда. Сравнение ведется по двенадцати экономическим показателям, в том числе по индикаторам качества образовательных услуг в сфере общего, профессионального и высшего образования. Выводы свидетельствуют о том, что между индексом глобальной конкурентоспособности стран и валовым внутренним продуктом на душу населения (ВВП) существует экспоненциальная зависимость. Так, страны, имеющие самые высокие показатели ВВП на душу населения, – Люксембург, Катар, Норвегия – занимают лидирующие позиции и по индексу конкурентоспособности. Россия же, обладая достаточно низким уровнем ВВП, имеет средний показатель конкурентоспособности и в рейтинге располагается в ряду с ЮАР, Бразилией и др.

Явными лидерами в конкурентной борьбе являются высокотехнологичные страны – Швейцария, Сингапур, Германия, обладающие высоким уровнем ВВП, который, как известно, во многом зависит от качества человеческого капитала страны и возможности его постоянного наращивания (что неизбежно ставит вопрос о степени влиянии высшего образования на уровень ВВП и, как следствие, на конкурентоспособность страны). Анализ влияния деятельности высшей школы на итоговый индекс страны позволил выявить линейную зависимость между ними. Эта зависимость подтверждается тем, что страны, имеющие передовую систему высшего образования, – Сингапур, США, Финляндия –

являются лидерами в конкурентной борьбе и, наоборот, страны с низким индексом конкурентоспособности имеют слабую систему высшего образования.

По данным доклада *Global Human Capital* 2017 (издан Всемирным экономическим форумом в сентябре 2017 года), Россия занимает высокое 4-е место в мире с точки зрения объема человеческого капитала, но лишь 42-е место по параметрам реального использования навыков населения страны в трудовой деятельности, а также 89-е место по наличию и доступности квалифицированных кадров. Эти данные свидетельствуют, что вузовское образование, несмотря на обновление, связанное с развитием современной экономики, все еще слабо влияет на экономический рост и устойчивость регионов и страны в целом. Объяснить такую связь между обновлением образования и низкой производительностью труда можно объяснить слабым развитием экономических институтов в стране. В то же время разработчики доклада подчеркивают, что одним из значимых факторов изменения ситуации является развитие человеческого капитала, который может дать экономике заметный толчок, поскольку сам может выступать в качестве драйвера создания и развития эффективных экономических институтов. Изменения в образовании более эффективны, чем развитие институтов экономики. В докладе важен тезис о том, что страны, демонстрирующие хорошую динамику развития экономики и производства, пошли путем поддержки именно институтов образования. При этом, конечно же, сами университеты должны активно модернизироваться и их деятельность должна отвечать запросам современной экономики, производства и бизнеса. Для вузов должны стать ориентирами все показатели и содержание работы вузов передовых, экономически развитых стран, которые определяют новые направления и содержание деятельности в соответствии с потребностями рынка и программными документами развития республики и страны.

Однако ситуация, которая сложилась в стране с финансированием вузов, далека от оптимизма: на наш взгляд, правильно ставятся задачи по развитию вузовской науки и инноваций, однако эти задачи не всегда выполнимы. И в этом вина не только вузов: в стране резко снизилась финансовая поддержка университетов, особенно это заметно в части финансирования вузовской науки. Конечно, каждый руководитель вуза скажет, что у них есть те или иные успехи, иначе не может быть, но общее состояние вузовской науки не соответствует нуждам общества и страны. Как известно на всю науку в стране выделяется 1 (!) процент ВВП, из этого вузы получают минимум, и то не в форме прямой поддержки вузовских исследований, аспирантуры и прочее, а в виде грантов, кстати, на которые не могут претендовать не только отдельные кафедры или институты, но и целые вузы. Между тем, по оценке специалистов РАН, для нормального функционирования науки в стране должно быть выделено 3 (!) процента ВВП.

Становление вузов как интегрированных комплексов образования, науки и бизнеса, нацеленных на разработку и реализацию проектов инновационно-технологического развития регионов, напрямую связано с выполнением ряда условий, наиболее важные из которых следующие:

• финансирование развития и расширения учебно-материальной базы образовательных организаций;

• совершенствование образовательного процесса – переход к подготовке кадров международного уровня;

• повышение роли университетов в развитии научного потенциала регионов и страны в целом, реализация программ прикладных и фундаментальных исследований;

• включение в состав научно-производственных комплексов вузов таких новых структур, как технопарки, бизнес-инкубаторы, офисы коммерциализации результатов деятельности, офисы трансферта наукоемких технологий в производство, спин-офф компании;

• внедрение в образовательный процесс инновационных образовательных технологий;

• формирование междисциплинарных коллективов, внутри- и межвузовских, выполняющих крупные темы.

В Республике Башкортостан не раз обращались к оценке прямого или опосредованного влияния вузов на экономическое и социальное развитие региона. Отмечая некоторый позитивный опыт деятельности классического университета и технических вузов, эксперты констатируют, что взаимодействие образовательных организаций высшего образования с региональным сообществом пока не носит системного характера и представляет собой индивидуальные инициативы отдельных вузов и производств. В республике сложилось понимание необходимости тесного взаимовыгодного сотрудничества университетов и производства, но, к сожалению, еще не сформировались проверенные практикой эффективные формы такой деятельности, особенно в использовании интеллектуального потенциала вузовской науки, в разработке новых технологий и создании инновационных производств. В основном имеет место однонаправленный процесс подготовки специалистов и формирование небогатой инфраструктуры поддержки вузов. Есть, конечно, и позитивные исключения – проект создания научно-образовательного центра Роснефть-УГНТУ, бюджет которого превышает 720 млн. руб, большую часть средств из которых выделяет Компания. Но этот пример, скорее, исключение.

Основная проблема, на наш взгляд, состоит в отсутствии механизмов партнерства, адекватных современным реалиям производства и экономики, а также в консерватизме в плане сотрудничества работодателей и ректоратов вузов. Образовательным организациям высшего образования региона не приходится рассчитывать на инвестиции со стороны предприятий в научные исследования, развитие инфраструктуры науки и внедрение результатов НИОКР. В свою очередь, и в вузах затруднен процесс обновления содержания и технологий подготовки будущих специалистов, развития прикладной науки и создания спин-офф компаний с целью самостоятельной разработки, освоения и внедрения на рынок нового продукта или технологии. Все указывает на то, что вузовская наука Башкортостана и работа по внедрению результатов интеллектуальной деятельности вузов недостаточно скоординированы.

Между вузами и производством складываются достаточно эффективные рабочие отношения, но в основном они касаются организации образовательного процесса, в том чсле реализации дуального обучения. Приоритетными направлениями государственно-частного партнерства в сфере профессионального образования можно указать следующие:

– привлечение работодателей к разработке профессиональных и образовательных стандартов;

– организация посреднических структур между рынком труда и рынком образовательных услуг, осуществляющих сервисные функции по поддержанию профессионального образования;

– участие работодателей в создании отраслевых методических объединений и центров сертификации квалификаций;

– участие работодателей в организации учебных практик и стажировок на базе предприятий;

– привлечение специалистов предприятий к участию в образовательном процессе.

Здесь сложилось полное взаимопонимание, поэтому имеются результаты, которые сегодня удовлетворяют интересы обеих сторон, чего нельзя сказать об организации НИР и инновационной деятельности. Поскольку современная экономика диктует новые стратегии взаимодействия университетов с производством и работодателями, то такое сотрудничество должно стать процессом двусторонней связи, поддерживать

институциональную миссию вуза и носить взаимовыгодный партнерский характер. Партнерство не должно останавливаться на кадровом обеспечении экономики и точечном внедрении результатов прикладной науки в практику, его новые механизмы должны быть системными, строиться на основе интеграции деятельности вузов и производственных коллективов. Это не означает, что они должны основываться на принципах благотворительности: партнеры должны иметь возможность генерировать прибыль при достижении целей, на которые направлена их совместная деятельность, что предполагает распространение экономических выгод на максимально большой круг лиц, сообществ, участников бизнеса и нацеленность на улучшение качества жизни для всех. Все эти противоречия указывают на то, что сами вузы должны проявлять инициативу в развитии своей инфраструктуры. Опираясь на опыт вузов страны, необходимо создавать в образовательных организациях, на предприятиях или при региональных министерствах и ведомствах проектные офисы, функционирующие в соответствии с приоритетами Башкирской технологической инициативы; наращивать опыт работы таких офисов; анализировать передовые практики сотрудничества вузов с партнерами производственниками и обмениваться ими.

Уважаемые коллеги, в настоящее время Минобрнауки России реализует приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», целями которого являются не только реализация так называемой «мягкой силы», но и увеличение объема несырьевого дохода. Так, мировая практика показывает, что университеты могут быть серьезными субъектами хозяйствования и приносить доход не только в свой бюджет, но и государственный. Например, доходы от экспорта образовательных услуг в Австралии занимают четвертое место среди всех основных экспортных товаров и услуг, уступая только финансам от продаж руды, угля и газа. В 2015 году иностранные студенты привнесли в экономику США 30,8 миллиардов долларов, Великобритании – 1 6 , 1 , Австралии – 10,5. Как же обстоят дела в наших вузах?

За последние пять лет образовательные организации высшего образования республики демонстрируют положительную динамику численности иностранных обучающихся, а также доли иностранных студентов в общем контингенте обучающихся. На сегодняшний день в вузах республики по очной форме обучаются свыше 3 тыс. иностранных граждан. Лидерами по данным показателям являются УГНТУ – 1300 чел., БГМУ – 838 чел. и БашГУ – 543 (табл. 1).

Таблица 1

Вуз	**Количество иностранных обучающихся, чел.**					
	2013	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
УГНТУ	740	850	1013	1110	1200	1300
БГМУ	147	174	222	315	617	838
БашГУ	210	212	248	344	443	543
БГПУ им. М.Акмуллы	72	86	108	241	262	297
УГАТУ	н/д	22	52	76	98	150
БГАУ	110	120	130	114	122	117
УГИИ им. З.Исмагилова	5	6	9	11	15	15

Ежегодно объем внебюджетных средств, полученных от образовательной деятельности, увеличивается. Лидерами в этом отношении являются БГМУ и УГНТУ. Всего в вузы Республики Башкортостан в 2017 году привлечено свыше 226,5 млн. рублей (табл. 2). К тому же нельзя не подчеркнуть, что 3 тыс. иностранцев обеспечили более 300 преподавателей и представителей учебно-вспомогательного персонала рабочими местам. К 2019 году для реализации приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» доля иностранных обучающихся в образовательных

организациях высшего образования республики должна преодолеть порог 5 %, а объем внебюджетных средств должен составить более чем 500 млн. руб., то есть возрасти в два раза. Но в целом показатели количества обучающихся и привлеченных средств в вузы и республиканский бюджет (в виде налоговых отчислений) до 2025 года должны быть увеличены в три раза (табл. 2).

Таблица 2

Вуз	**Объем привлеченных средств, млн.**		
	2015	**2016**	**2017**
БГМУ	26,1	63,2	94,09
УГНТУ	81,5	80,3	90,7
БашГУ	10	17	19
УГАТУ	6,2	5,9	10,4
БГПУ им. М.Акмуллы	3,2	5,1	9,5
БГАУ	2,7	2,7	2,8
УГИИ им. З.Исмагилова	0,05	0,04	0,01

Тем не менее, при наличии формально мощной системы экспорта образовательных услуг вузам Башкортостана все еще не удается извлекать из данного направления деятельности доходы, соразмерные затрачиваемым кадровым, интеллектуальным и иным ресурсам. Препятствием к повышению качества экспорта высшего образования и увеличения количества иностранных студентов являются неоптимальная структура иностранных студентов, отсутствие гибких финансовых инструментов и стимулов для талантливых иностранных магистрантов и аспирантов, а также недостаточно комфортные, по сравнению с вузами других регионов России и зарубежных образовательных учреждений, условия проживания и осуществления учебной деятельности. Вузы Башкортостана до сих еще не вышли на рынок глобальных образовательных услуг, в том числе электронного образования, вследствие чего возникает риск снижения качества собственного образовательного рынка и инновационного отставания от ведущих российских и зарубежных университетов. Благодаря предпринятым в республике мерам по продвижению принципов цифровой педагогики, в университетах заданы неплохие стартовые позиции по внедрению онлайн-образования. Однако без целенаправленной консолидации усилий по разработке локального нормативно-правового обеспечения в сфере электронного обучения, востребованных дистанционных образовательных программ и специальных организационных мероприятий ожидать большого эффекта не приходится.

В этой связи образовательным организациям высшего образования республики предстоит исключить или минимизировать влияние следующих отрицательных факторов:

1. Отсутствие в вузах единых мер по изучению образовательных запросов потенциальных иностранных обучающихся (востребованность тех или иных уровней образования, направлений подготовки, образовательных программ, а также форм, объемов и стоимости обучения). Сегодня работа ведется каждым вузом самостоятельно, по сложившейся традиции, с использованием известных каналов рекрутинга иностранных студентов. Для совершенствования данной деятельности необходимо создание республиканского центра, изучающего образовательные потребности иностранных граждан, а также поддержка профильных региональных и представительств федеральных ведомств. Нужно развивать систему дополнительного образования иностранных граждан, менять содержание внеаудиторной работы, активизировать сетевое взаимодействие вузов. При этом тревогу вызывает то, что создание упомянутого центра может стать лишним звеном при взаимодействии вуза с предприятиями.

2. Малое количество актуальных образовательных программ, в том числе на иностранных языках. Необходима целенаправленная переподготовка профессорско-преподавательского состава вузов по формированию у них иноязычной компетентности. А

пока мы должны констатировать, что даже в УГНТУ реализуется всего 7 программ на иностранных языках, а к учебному процессу привлечены только 11 иностранных преподавателей. Между тем их количество в вузах республики к 2020 году должно составить 50 % от общего количества ППС.

3. Недостаточно высокое качество сопровождения жизнедеятельности иностранных обучающихся в регионе, отсутствие полноценных возможностей для их адаптации, обучения, знакомства с культурой и традициями республики.

4. Слабая популяризация положительного имиджа вузов республики, в том числе представителями республиканских органов власти и руководителями крупных производств.

Спрос на высшее образование стремительно растет во всем мире; национальные системы образования многих стран уже не могут справиться с потоком желающих получить хорошую профессию. Соответственно, и в Башкортостане ожидается быстрый рост численности иностранных абитуриентов, что является хорошим шансом для развития экспорта образовательных услуг. Но, прежде всего, необходимо учитывать, что абитуриенты из-за рубежа выбирают не столько специальность, столько вуз, основываясь на международные рейтинги. Несмотря на то, что УГНТУ, БГУ, УГАТУ периодически оказываются участниками таких рейтингов, работу по популяризации вузов в международном и российском образовательном пространстве необходимо активно продолжать. Все это указывает на то, что вузы нуждаются в серьезной государственной (региональной) программе развития высшего образования. Механизм деятельности большинства современных университетов России предполагает агрегирование национальных и региональных ресурсов, но в республике результаты работы университетов все еще остаются их локальными достижениями или достижениями отдельных кафедр, лабораторий, ученых и сотрудников.

Существующая практика управления высшей школой, к сожалению, не позволяет ускорить процессы становления «Университета 3.0» и развития общества знаний. От вузов требуется экономическая эффективность и учет требований рынка труда, внедрение стратегического планирования, соответствия требованиям аудиторных проверок и т. д. При этом игнорируются реальные сложности и противоречия: так, на фоне новых требований к вузам происходит беспрецедентный рост учебной нагрузки на преподавателей, фактически исключивший их из продуктивной научной работы; мы наблюдаем старение педагогического корпуса, из-за недофинансирования вузов, практического отсутствия бюджетных мест в аспирантуру молодежь не стремится пополнить штат ППС; имеет место дефицит эффективной образовательной политики и нормативных актов, аутентично регулирующих развитие университетов как субъектов хозяйствования. В целях выполнения майских указов Президента России В. В.Путина, вузы были вынуждены резко сократить штат преподавателей и учебно-вспомогательного персонала, что значительно усложнило управление вузовскими процессами. В этих условиях необходимо находить альтернативные пути решения задач, стоящих перед современным вузом. Одним из таких возможных решений могло стать увеличение штата научных сотрудников, но для этого должны появиться дополнительные гранты, целевые инвестиции, которые образуют стартовый капитал. Полагаем, что без участия крупных производств в поддержке развития вузов республики эту, равно как и другие перечисленные проблемы, не решить.

В последние десятилетия как развитые, так и развивающиеся страны постоянно увеличивают расходы на развитие системы высшего образования. Кроме того, растут и частные вложения – в современной экономической ситуации необходимость индивидуальных инвестиций в человеческий капитал становится нормой. Так, за последние двадцать лет общий объем расходов на высшее образование в процентах от ВВП в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) вырос более чем на 23 %. Для России эта динамика еще более впечатляющая – с 2005-го по 2010 год расходы на

высшее образование в процентах от ВВП удвоились. Тем не менее, этот показатель, значение которого в 2013 году составляло 1,2 %, все еще значительно отстает от таких стран-лидеров, как Южная Корея (2 %), Великобритания (1,8 %), Нидерланды (1,7 %) и т. д. Но еще раз подчеркнем, что самая большая проблема экономики региона – это неучастие производств во взаимовыгодном обмене ресурсов, отсутствие опыта совместной с вузами реализации интеллектуальных продуктов. Предприятия требуют готовые для внедрения результаты НИР, но не вкладываются в разработку нужных им проектов, формирование корпуса молодых инноваторов, создание инфраструктуры будущих инноваций. Конечно, примеры, которые демонстрируют УГНТУ, Стерлитамакский филиал БашГУ, свидетельствуют о том, что «лед тронулся», но этого пока недостаточно. А вузы в сложившейся ситуации не могут на должном уровне самостоятельно финансировать серьезные и полномасштабные научные разработки, необходимые для создания новых производств. Малые инвестиционные предприятия, которые открываются в университетах, пока работают в стартовом режиме; спин-офф компании маломощны, у их руководителей не хватает опыта экономической деятельности; МИПы нуждаются в поддержке со стороны представителей крупных производств. МИПы вузов в 2017 году заработали чуть более 500 млн. рублей. Из них 484 млн. составляют доходы УГНТУ, но эти средства в основном получены не за счет продажи произведенного товара, а за оказание научно-технических услуг. Очевидно, что для решения данных проблем нужно просить ведущие предприятия реального сектора экономики региона учредить научные гранты для выполнения собственных приоритетных задач, а также сформировать пул индустриальных партнеров вузов по ключевым направлениям научно-технологического развития республики (рис. 1).

При этом формирующаяся в регионе инновационная инфраструктура используется не с должной эффективностью. Полагаем, что оформившаяся по инициативе Правительства Башкортостана инновационная инфраструктура для проведения научных исследований внедренческого характера (технопарки), должна использоваться с большей эффективностью, учитывать имеющиеся наработки в вузах и в целом формировать инновационную среду в республике. Поэтому целесообразна, на наш взгляд, передача ведущим вузам сложившейся в республике структуры поддержки инноваций: бизнес-инкубаторов, бизнес-акселераторов, инновационных парков, технопарков с целью разработки и внедрения на базе данной инфраструктуры ресурсных центров для вузов и академических институтов.

Требуется организация специальной рабочей группы для системной разработки дорожной карты по расширению совместной инфраструктуры вузов и академических институтов (создание базовых кафедр, объединенных диссертационных советов, центров коллективного пользования и т. д.). Вузам необходимо активизировать работу по открытию малых инновационных предприятий, обобщать и популяризировать положительный опыт.

Следует признать, что за последние годы вузы значительно активизировали работу по наращиванию своего вклада в экономику республики: внедряются новые эффективные формы реализации интеллектуальной собственности, модифицируются модели взаимодействия с регионом. Но темпы такой деятельности пока не являются достаточно высокими, о чем свидетельствуют материалы исследования ученых НИУ ВШЭ. Опираясь на методику ОЭСР по проведению комплексного исследования роли вузов в социально-экономическом развитии региона, исследователи оценили вклад республиканской системы высшего образования в экономику региона. Наряду с системами образования 35 регионов, республиканская система высшего образования была отнесена к третьему типу (система с умеренным уровнем влияния), что говорит о высоком вкладе регионального образования в развитие человеческого капитала и малом – в экономическое и инновационное развитие региона.

Рис. 1.

Используя данную методику, мы попытались оценить вклад каждого из 7 федеральных вузов, действующих на территории Башкортостана, по трем обозначенным направлениям. Для расчета использовались открытые данные из Мониторинга эффективности деятельности вузов, проводимого Минобрнауки России (за 2016 г.), поэтому оценка может ошибочно показаться неактуальной и не соответствующей современному положению дел (к тому же, показатели вузов сравнивались без учета деятельности филиалов).

Анализ полученных данных позволил установить, что наибольшее влияние среди вузов РБ на экономическое развитие региона оказывает БГМУ (индекс 4,356), и, как ожидалось, УГАТУ и УГНТУ (табл. 3).

Таблица 3

Оценка влияния вузов на экономическое развитие региона								
№	Показатель	БашГУ	УГНТУ	УГАТУ	БГПУ им.М. Акмуллы	БГАУ	БГМУ	УГИИ им.З.Исмагилова
1	Отношение поступлений от НДФЛ сотрудников к объему	0,8462	1	0,8077	0,3077	0,5385	0,7308	0,1154

	совокупных поступлений от НДФЛ в бюджет							
2	Доходы вузов из всех источников на одного студента привлеченного контингента	0,4557	0,6193	0,4593	0,5462	0,4821	1	0,7519
3	Доля коммерческих студентов	0,58	1	0,77	0,55	0,69	0,77	0,39
4	Доля обучающихся по системе целевой подготовки	0,2577	0,0802	0,705	0,1491	0,5227	1	0,0647
5	Средняя з/п к ср. з/п в регионе (тыс.руб.)	0,844	1	0,9285	0,8379	0,7414	0,8552	0,6207
	Итого	2,9836	**3,6995**	**3,6705**	2,3909	2,9747	**4,356**	1,9427

В данном случае в развитие человеческого капитала наибольший вклад вносит БГМУ (индекс 2,5) (табл. 4).

Таблица 4

Оценка влияния на развитие человеческого капитала								
№	Показатель	БашГУ	УГНТУ	УГАТУ	БГПУ им.М. Акмуллы	БГАУ	БГМУ	УГИИ им.З.Исмагилова
1	Премия за высшее образование	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67
2	Трудоустройство	0,6994	0,6247	0,6956	0,7391	0,6739	0,8442	0,6975
	Итого	2,3694	2,2947	2,3656	2,4091	2,3439	**2,5142**	2,3675

На инновационное развитие региона наибольшее влияние оказывает БашГУ (индекс 6,2) (табл. 5).

Таблица 5

Вклад вузов в инновационное развитие РБ								
№	Показатель	БашГУ	УГНТУ	УГАТУ	БГПУ им.М.Акмуллы	БГАУ	БГМУ	УГИИ им.З.Исмагилова
1	Объем лицензионных соглашений	1	0,25	0	0,33	0,21	0,4	0
2	Вклад вузов в региональные расходы на НИОКР	0,5986	1	0,9116	0,1837	0,2041	0,2245	0,0884

3	Объем НИОКР (тыс.руб.) на ед.НПР	0,367	1	0,6972	0,4306	0,4449	0,0742	0,031
4	Количество цитирований публикаций в РИНЦ (на 100 НПР)	0,3556	0,1574	0,0914	0,4744	1	0,019	0,017
5	Количество цитирований публикаций в Scopus (на 100 НПР)	0,9159	0,1821	1	0,3451	0,3111	0,1448	0,0544
6	Количество цитирований публикаций в WoS (на 100 НПР)	1	0,1384	0,9979	0,2244	0,2975	0,1208	0
7	Количество статей в Scopus (на 100 НПР)	1	0,5396	0,7261	0,7504	0,3459	0,3847	0,4384
8	Количество статей в WOS (на 100 НПР)	1	0,3465	0,6126	0,4008	0,2261	0,0971	0
	Итого	**6,2371**	3,614	5,0368	3,1394	3,0396	1,4651	0,6292

Эксперты ВШЭ подчеркивают, что полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что степень влияния системы высшего образования на развитие региональной экономики является комплексной характеристикой, которая не может быть оценена как производная от показателей социально-экономического развития региона. Важно, чтобы каждый вуз нашел свою нишу в экономике и с учетом данных характеристик продолжил развивать новые формы своего участия в ее развитии. Данная аналитика также может оказать незаменимую помощь при выработке дифференцированных направлений развития республиканской системы высшего образования, ориентированных на максимальную фасилитацию совершенствования территорий на основе построения интегративных проектов вузов, призванных реализовывать положения Башкирской технологической инициативы.

Таким образом, модель «Университета 3.0» предполагает развитие современной системы высшего образования с учетом потребностей региона, и поэтому одной из стратегических целей современного вуза становится содействие его социально-экономическому развитию и превращению в «регион знаний». Чтобы университеты оказались в центре жизни своего региона и страны, они должны интегрироваться в социальную, экономическую и культурную жизнь, устанавливать сетевое взаимодействие по всем направлениями деятельности, объединять усилия с работодателями, государственными органами и ведомствами. Мы являемся свидетелями отдельных ярких, продуктивных форм сотрудничества вузов с производством, которые демонстрируют УГНТУ, БГУ, УГАТУ, БГМУ, БГАУ, Уфимский филиал Финуниверситета. И данную работу необходимо совершенствовать.

В целом, как показывает анализ результатов предпринимательской деятельности университетов Башкортостана, в вузах делаются решительные и эффективные шаги, и это позитивная динамика их участия в развитии экономики региона. Но, находясь лишь на стартовых позициях большого пути, университеты еще не реализовали весь свой

потенциал в инновационном развитии республики. Поэтому в ближайшем будущем деятельность вузов должна быть направлена на получение большего эффекта, чему будет способствовать создание Целевой программы развития НИР и инновационной деятельности вузов республики. Данная программа поможет отладить основные направления и механизмы развития науки в вузах, а также консолидировать кадровый потенциал, материальную базу вузов и академических структур.

Ключевая проблема вузов Башкортостана заключается в низком качестве собственных исследований и разработок (или отсутствии таковых); несоответствии уровня научной деятельности и развития технологий требованиям современности; слабых связях с региональным бизнесом. Каким же образом можно усилить инновационный потенциал башкортостанских вузов? На прошлом заседании Совета ректоров вузов РБ было принято предложение о создании научно-образовательных консорциумов или кластеров. Это означает, что головной университет соответствующего кластера должен возложить на себя обязательства в определенной, актуальной для республики, сфере, объединить ученых других вузов и создать на своей базе соответствующие центры, лаборатории, другие необходимые структуры. Головной университет готовит научные проекты, руководит аспирантами, формирует научную школу под руководством ученого, признанного в республике, стране и мире, научную среду, главное – укрепляет связи с промышленностью, формирует благоприятные условия для поддержки молодых ученых, объединяя все ресурсы для внедрения научных разработок в существующее производство или создавая новое. Вузы предложили свои проекты, которые требуют детализации именно в части интеграции научных сил. Но, несмотря на это, просим Совет по научной и инновационной деятельности при Главе республики утвердить данные проекты, которые рассматриваются вузами приоритетными на ближайшие годы. Кроме того, мы просим Правительство РБ учредить хотя бы три гранта для финансирования исследований и разработок академических институтов при вузах с условием, что научный руководитель и участники, представляющие головной вуз, будут вести подготовку перспективных научных кадров для других вузов-соисполнителей проекта.

Кратко охарактеризуем барьеры и препятствия новому. Не секрет, что недостаток новых схем управления наукой и инновационной деятельностью вузов, консерватизм мышления, честолюбие и корысть отдельных ученых тормозят внедрение инноваций. К этому добавляются противоречия внутривузовского сообщества, которые проявляются в неготовности большей части коллектива принять новые задачи и действовать в условиях рыночных отношений, приносить доходы от результатов собственной интеллектуальной деятельности. Вузы оказались не вполне готовыми объединить свои научные потенциалы. Большинство перечисленных проблем непосредственно связано с непониманием новой модели объективного процесса преобразования вузов, как и содержания этой модели. Все еще имеет место мышление категориями индустриальной культуры середины прошлого века.

Таким образом, можно констатировать, что в вузах республики пока не сложилась система поддержки и развития предпринимательских инициатив и компетенций. Как уже говорилось выше, вектор в развитии предпринимательской и инновационной деятельности должны быть направлен на:

- создание проектных офисов для разработки актуальных проектов в соответствии с запросами министерств и ведомств республики;
- формирование комплексных исследовательских групп из представителей вузов для выполнения проектов, разработки документов и внедрения в производство;
- развитие в вузах малых инновационных предприятий как площадок для разработки и внедрения результатов научно-исследовательской деятельности в производство (использование Модели СПИН в организации инновационных предприятий

поможет активизировать инновационную деятельность вузов, стремящихся к коммерциализации результатов своей научной работы);

- создание условий для студенческих стартапов в соответствии с приоритетами регионального развития и обеспечение предприимчивым представителям молодежи выход на рынок труда.

Уважаемые коллеги, прошедший в апреле XI Съезд Российского Союза ректоров «Университеты в эпоху больших вызовов» принял предложения Президента В.В. Путина, чтобы университеты стали центрами развития технологий и кадров, настоящими интеллектуальными локомотивами для отраслей экономики страны и регионов. В своем обращении к съезду глава страны подчеркнул необходимость создания комфортной среды для технологического предпринимательства. Важно, чтобы вузы, бизнес, академические институты объединили свои возможности для реализации масштабных технологических задач, работали по долгосрочным приоритетным направлениям. Для этого стране потребуются новые медицинские, промышленные, цифровые и прочие технологии, передовые и эффективные решения по защите экологии и созданию комфортной безопасной среды в городах и населенных пунктах. Все это указывает на то, что перед нами стоят нестандартные задачи, требующие новых идей и новаций во всех сферах. В конечном итоге только эффективно функционирующие модели организации инновационной деятельности университетов существенно повысят уровень как собственного экономического и инновационного развития, так и экономического и инновационного развития республики в целом. И эти задачи предстоит решать нам.

Е.А. Гнатышина, Д.С. Гордеева

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ УРОВНЯ КОРПОРАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Ключевые слова: высшее образование, высшая школа, идентичность, педагог, корпоративная идентичность преподавателя высшей школы.

Аннотация: Данная статья посвящена результатам исследования корпоративной идентичности профессорско-преподавательского состава Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Авторами проанализированы приемы и операционные механизмы формирования корпоративной идентичности в университете, так как настроения педагогического сообщества, корпоративный климат образовательной организации оказывают непосредственное влияние на успех внедряемых в сфере образования реформ.

doi: 10.21510/1817-3292-2018-3-20-28

Проблемы высшей школы отражаются на трансформации российского общества, являясь составляющей вектора социально-экономических реформ. Функционирующие институты и социально-экономические компоненты современного российского университетского образования взаимосвязаны и подчинены закономерностям развития системы в целом. Сегодня роль личностного фактора в перестройке образовательной системы очевидна: социально-психологические особенности высшей школы и личностные характеристики преподавателя становятся неким катализатором успешности проводимых реформ. Судьбу современной реформы образования определяют настроение педагогического коллектива, его творческий и нравственный микроклимат, идентичность, авторитетность и сплоченность.

При этом вузы сталкиваются с качественно новыми явлениями современности, как то:

1. Информационная сетевая глобальная организация коммуникаций в условиях цифровой экономики. Так, ректор Калифорнийского университета Кларк Керр, основоположник Генерального плана развития высшего образования штата Калифорния Соединенных штатов Америки, вводит новационную дефиницию – «мультиверситет» как сложное многофункциональное и многоцентровое учреждение высшего образования, имеющего сложную сетевую структуру.

2. Инновационная прагматичная модель предпринимательского университета, направленная на коммерциализацию высшего образования. При этом смена ориентиров университетов «с истины на прибыль» должна восприниматься не как ценностный выбор высшей школы, а как вынужденная мера в условиях жесткой конкуренции на рынке образовательных и научных услуг.

3. Преобразование высшей школы в некий институт повседневности, который вынужден служить бизнесу и государству, утрачивая традиционную сакральность, особую автономию и яркую индивидуальность.

4. Негативизм Запада в адрес российского образования, внедрение европейской образовательной культуры практически разрушают национальную компоненту российской высшей школы. В представлении потенциальных абитуриентов имидж российских университетов противоположен некоей абстрактно-идеальной форме высшей школы, а также вполне реальному современному западному вузу.

5. Современный отечественный университет зачастую противопоставляет себя науке, а существовавший длительное время принцип разделения учебной дисциплины и научного исследования обусловил разделение представителей различных предметных

направлений. В сложившейся конфликтной ситуации необходимо найти интегрирующее начало, объединить науку и университетское образование.

В то же время российские вузы рассматриваются как организации с сильным корпоративным духом, дорожащие определенной университетской автономией и академической свободой [2; 4; 12]. Поэтому не вызывают удивления факты профессиональной одержимости преподавателей, любовь к педагогическому труду, а также привязанность определенному университету (нередки случаи, когда преподаватели вузов – династии). Такие факты неоднозначны с точки зрения академической мобильности и, тем более, с точки зрения корпоративной идентичности.

В среде ученых и практиков под влиянием различных факторов – технологических и социально-культурных, личностных и общественных, материальных и моральных – все более распространяется мнение об утрате идентичности преподавателей высшей школы. Отметим, что внутренняя среда университета, в силу особенностей педагогического труда, не является тривиальной сферой услуг, а человеческие ресурсы высшей школы есть специфическая образовательная корпорация. Педагогическая деятельность – это многофакторный творческий процесс, результативность которого в большей степени, по нашему мнению, зависит от стабильности профессорско-преподавательского состава, научного потенциала преподавателей высшей школы, взаимоуважения и бесспорной коллегиальности педагогического сообщества.

Рассматриваемая корпоративная идентичность – это социально-психологическое явление, при котором участники педагогического процесса, соблюдая совместный паритет, формируют нравственный климат коллектива, способствующий продуктивным межличностным отношениям. Отсутствие корпоративной идентичности в стенах современной высшей школы препятствует, по нашему мнению, эффективному внедрению образовательной реформы [14]. Парадоксально и то, что при наличии существующих инновационных управленческих технологий корпоративная идентичность практически незаметна в образовательной практике. Это подтверждается проводимыми социологическими исследованиями. Социалогические опросы, проводимые в педагогическом университете, и анализ ежеквартальных мониторинговых исследований, посвященных отношению преподавателей к процессу модернизации высшего образования, позволили получить определенные результаты. Так, в 2017/2018 году нами был проведено анкетирование среди студентов и сотрудников Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В опросе принимали участие 569 студентов университета, 68 – преподавателей и 12 человек вузовской администрации. Студенческий возраст является сенситивным жизненным этапом становления личности, достаточно чувствительным к окружающей обстановке. Будущим педагогам была предоставлена возможность оценить качества профессорско-преподавательского состава.

Студентов, в первую очередь, попросили ответить на вопрос «Что вам больше всего нравится в преподавателях?». Респондентам было предложено 18 категорий:

1) любовь к профессии;
2) совершенствование профессиональных навыков;
3) глубокое знание своего предмета;
4) пунктуальность;
5) оптимизм;
6) умение заинтересовать своим предметом;
7) доброжелательность и понимание;
8) образованности;
9) культура общения, грамотная и богатая речь, четкая дикция;
10) умение найти общий язык со студентами;
11) эмоциональная стабильность;

12) внешняя привлекательность, умение одеваться соответственно своему возрасту, сочетать цвета в одежде;
13) разносторонняя развитость;
14) наличие своего стиля преподавания;
15) уважение по отношению к студентам;
16) наличие ученой степени (кандидат наук, доктор наук и т. д.);
17) активное участие в жизни вуза.

Оценка студентами профессиональных качеств преподавателей педагогического вуза достаточно высока (67 % опрошенных студентов считают, что качество преподавания соответствует современным требования, тогда как остальные 33 % подчеркивают лишь частичное соответствие требованиям образовательной сферы). При этом сами преподаватели критично относятся к своим коллегам: только 21 % респондентов высоко оценили общую эрудицию своих коллег; 39 % – как средний уровень подготовленности; 40 % опрошенные оценили качество преподавания и культуры речи своих коллег ниже среднего. Полученные результаты позволяют сделать неутешительные выводы: в современной образовательной практике педагогического вуза практически отсутствуют коллегиальность, сплоченность преподавателей, профессиональная взаимность. В это же время преподавателям была предложена анкета, включающая вопрос «Чего в вашем учебном заведении не хватает для полноценно комфортной работы?»: 61 % были недовольны необъективной оценкой педагогического труда, 18 % – организационной атмосферой, отсутствием некой корпоративной культуры, 14 % – взаимоотношением с руководителями.

Предложенные анкеты содержали также вопросы, касающиеся отдельных этапов истории педагогического университета. Известно, что в совсем недалеком прошлом Челябинский государственный педагогический университет был переименован в Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. В целом, у всех групп опрошенных выявлена позитивная позиция по отношению к этому новшеству, что подтверждается данными, представленными в таблице 1.

Таблица 1

Вузовская общественность о последствиях переименовании Челябинского Государственного педагогического университета, в %

Мнения	Студенты	Преподаватели	Руководители
Расширяются возможности педагогического университета	36	53	61
Стимулирование научной активности ППС	9	11	22
Просто способствует выживанию вуза	35	29	3
Может принести вред	7	4	13
Не задумываюсь об этом	13	3	1

Вузовские руководители в большей степени, чем студенты и преподаватели оценивают положительно результаты переименования вуза. В то же время 37 % опрошенных преподавателей посчитали, что переименование вуза приведет к отходу от истинного предназначения педагогического университета.

Не остались без внимания вопросы, касающиеся кризиса современного высшего образования. Разобщенность вузовских коллективов и отсутствие сотрудничества в инновационных процессах в качестве основной причины кризиса высшей школы назвала почти треть опрошенных, а нежелание части преподавательского состава использовать качественно новые формы и методы обучения – почти четверть (табл. 2).

Таблица 2
Преподаватели о трудностях, испытываемых в педагогическом процессе, в %

Показатели	В значительной степени	Средне	Не мешает	Затруднились ответить
Различие в ценностных ориентациях членов педагогического коллектива	14	45	14	24
Неинформированность преподавателей о целях и задачах инноваций	17	36	20	27
Отсутствие сотрудничества в инновационных процессах с другими вузовскими коллективами	52	28	7	13
Стиль руководства	12	19	28	41
Различие в уровне профессионализма среди членов преподавательского коллектива	44	17	15	24
Отсутствие материальной заинтересованности преподавателей в научной инновационной деятельности	39	27	14	20

Что касается руководящих работников университета, то, по их мнению, основными причинами состояния неопределенности высшего университетского образования являются:

1) недостаточное материально-техническое оснащение университетов – 34 %;
2) отсутствие у профессорско-преподавательского коллектива четкой ориентации на науку (патенты, открытия) – 12 %;
3) растущая бюрократия управленческой деятельности – 11 %;
4) отсутствие корпоративной университетской культуры у преподавателей –29 %;
5) консерватизм преподавателей – отказ от инновационных форм обучения – 4 %.

Эффективные преобразования в образовательной среде во многом зависят, по нашему мнению, от психологического настроя профессорско-преподавательского состава. Актуальность проблемы корпоративной идентичности преподавателя педагогического вуза возрастает в связи с тем, что руководство вуза считает важным формирование постоянного коллектива высококвалифицированных сотрудников, преданных университетскому сообществу. При анализе научной литературы [2; 4; 12; 15; 19], посвященной исследуемой тематике, можно выделить два ключевых подхода к интерпретации корпоративной идентичности преподавателя университета. Согласно первому подходу, корпоративная идентичность, есть ярко выраженное восприятие сотрудниками университета себя частью целостной системы высшей школы, признающей нравственность и общественную ценность педагогического труда [5, 55].

В настоящее время в российской науке отсутствует четкое определение термина «идентичность», что объясняется сложностью и многоаспектностью рассматриваемой дефиниции, разнообразием концепций и методологий формирования корпоративной

идентификации. Мы согласны с интерпретацией Е.А. Догаевой [6], понимающей под корпоративной идентичностью результат эмоционально-когнитивного отождествления себя как части определенной организации.

Необходимость поиска технологий, средств и механизмов корпоративной идентичности преподавателей в педагогическом вузе усиливается и тем, что высшая педагогическая школа в условиях ускоряющихся изменений вынуждена не только обучать, но и уметь оперативно обучаться, адаптироваться и выживать.

Признаками традиционной корпоративной идентичности являются:

– ощущение себя полноценным членом организации, отождествление с ней, а также условное ограждение от конкурентов;

– высокая осведомленность об истории, традициях и ценностях организации;

– наличие позитивных проявлений чувств по отношению к организации;

– высокая привязанность к организации;

– эмоциональная зависимость;

– осознанное соблюдение правил корпоративного поведения.

Что касается механизмов формирования корпоративной идентичности, то, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, в их основе лежат коммуникативные процессы [8; 9; 10; 11; 19; 20]. Так, Н.Ю. Пименова отмечает, что основными элементами организационной культуры, оказывающими непосредственное воздействие на формирование и развитие корпоративной идентичности, выступают корпоративные коммуникации, корпоративный дизайн и корпоративное поведение, являющиеся, по сути, разновидностями коммуникации [12]. Как указывает А. Фисун, благодаря системе внутрикорпоративных коммуникаций сотрудник компании видит не только фрагмент «корпоративного пространства», но и всю картину в целом, благодаря чему он ощущает себя частью единого сплоченного коллектива с общими целями [15].

Корпоративная идентичность преподавателя российского университета на всех этапах модернизации отечественного образования развивалась и поддерживалась путем активного участия во внутривузовском самоуправлении, поддержки кандидатов и докторов наук, комплектования ведущих кафедр; благодаря межуниверситетским связям (сетевое взаимодействие в системе «вуз – колледж – вуз»), совместной научно-методической деятельности и профориентационной работе с будущими педагогами.

Своеобразный многокомпонентный вузовский стиль, уважительное отношение к истории университета, философские компоненты мировоззрения высшей школы – все это является спецификой корпоративной идентичности преподавателя.

Довольно часто слово «преподаватель» вызывает у современной молодежи негативные стереотипы: это образ человека, который выбрал карьеру из-за отсутствия способностей и знаний в более перспективных отраслях, либо пришедшего в профессиональную педагогику, чтобы избежать службы в армии (а может, и быть «любимчиком» в женском коллективе). Но ни в коем случае нельзя забывать, что преподаватели прежде всегда относились к общественной элите, а умение учить однозначно воспринималось как дар, способность, которой обладает далеко не каждый.

Становлению корпоративной идентичности значительно препятствует падение престижа педагогического труда и репутации педагогов в обществе. В противовес этому под корпоративной идентичностью преподавателя педагогического вуза мы понимаем самоидентификацию высококвалифицированного специалиста в области педагогики, его приверженность к педагогическому труду как основу эффективных функций образования.

Существует еще одна точка зрения на корпоративную идентичность преподавателя педагогического университета, более узкая, акцентирующая внимание на эмоциональной привязке к конкретному образовательному учреждению. Здесь мы говорим о некоей верности выбранному университету, приверженности к нему на протяжении всего

профессионального пути. В данном контексте корпоративная культура преподавателя складывается из трех взаимосвязанных компонентов – когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого.

Под когнитивным компонентом понимается информационная составляющая идентичности, знания об истории университета, традициях, руководителях и их успехах.

Основой эмоционально-оценочной составляющей является когнитивный компонент идентичности преподавателя, интерпретация имеющихся знаний об университете в форме отрицательных или положительных аттитюдах. К положительным формам относят гордость за университет, сложный комплекс чувств, знаний, действий, обычно артикулируемых как любовь к вузу. Отрицательные, в свою очередь, выражаются негативными эмоциями к содержанию и формам проведения учебных занятий, недовольством стилем руководства, отсутствием карьерного роста в условиях низкого финансирования и т. д.

Корпоративное поведение является неотъемлемой частью корпоративной идентичности преподавателя. Индивидуальное поведение зависит от ценностных установок и ориентиров, личностного отношения к педагогическому труду. Сообщество преподавателей, объединение различно специализированных кафедр в единую корпоративную систему университета есть результат грамотного эффективного корпоративного поведения.

Достаточно большой опыт работы авторов в российском педагогическом вузе свидетельствует, что формированию корпоративной идентичности преподавателей должного внимания не уделяется, а, если быть точнее, руководство вуза вообще не считает данное направление перспективным, выделяя более «важные» ориентиры развития университета. Помимо всего прочего, сами преподаватели, описывая идеологию и философию своего университета, часто путаются в датах, концепциях; они используют общепринятые клише, подчеркивая важность педагогического труда и воспитания. При несовпадении взглядов преподавателей на традиции университета, педагоги с пафосом декларируют сентенции о своей гуманной миссии – обучать.

Такое отношение чревато для развивающейся образовательной среды следующими последствиями:

1) в университетской корпорации у педагогов формируется четкое представление о собственной ненужности, а значит, и ненужности результатов своей работы (вопрос об ее эффективности становится риторическим);

2) государство перестает поддерживать неэффективное образовательное учреждение, и постепенно встает вопрос о его закрытии;

3) и так немногочисленная молодежь, работающая в сфере образования, отдает предпочтение коммерчески выгодным бизнес-проектам.

На фоне падения престижа педагогической профессии необходимо применять инновационные механизмы и технологии формирования корпоративной идентичности преподавателя педагогического вуза для поддержания его эффективного функционирования. В основе ядра интегрированной корпоративной идентичности следует использовать принцип «едины в главном, расходимся в частностях», который позволит минимизировать угрозу унификации, обывательского усреднения в восприятии университета и избежать казенной, навязанной корпоративной идентичности преподавателя педагогического вуза.

Мы выделяем два принципиальных момента. Во-первых, характеристики вуза должны быть реальными, не искаженными ложной информацией. Экспертами в данном вопросе могут служить опытнейшие преподаватели и сотрудники педагогического университета, хорошо знающие историю вуза. Во-вторых, преподаватели должны идентифицировать себя как носителей характеристик образовательной корпорации, с гордостью распространяя информацию об университете (как в нем, так и вовне). Важным

условием консолидации должны стать: четко сформулированная внутренняя цель деятельности, не навязанная руководством и не заимствованная из какого-либо зарубежного научного журнала; концепции деятельности; принципы, закономерности и методы ведения педагогического процесса.

Особое направление работы на семантическом этапе – совместная работа над имиджем кафедры, факультета и университета в целом, так как существуют искусственно создаваемое и реальное, представляющее собой определенный результат функционирования. На прагматическом этапе предполагается укрепление имеющихся традиций (коллективное празднование отдельных внутривузовских праздников, чествование заслуженных педагогов, ритуалы и т. п.), корпоративных норм и правил поведения.

При формировании корпоративной идентичности профессорско-преподавательского состава необходимо использовать операционные механизмы, которые позволят в более мягкой форме добиться положительного результата. К числу таких механизмов мы относим внушение.

Внушение – это социально-психологический способ, синтезирующий единицы в одно целое путем формирования общего состояния, который на следующем этапе перерастет в групповую деятельность. По мнению В.М. Бехтерева, внушение направлено не к разуму, а к привитию эмпатий, чувственности, привязанности, и здесь отсутствие логики вполне допустимо [2]. Особенно важен авторитет личности, осуществляющий внушение; уважение и доверие, которые заслуживает данный человек, должны быть бесспорными. Важно предварительно подготовить индивида к внушению; получаемая информация должна соответствовать реальности. Внушение тесно связано с разъяснением, убеждением. Разъяснение, безусловно, основывается на логических фактах и доказательствах, при этом затрагивая не только рациональную сферу, но и сферу эмоций. Убеждая, необходимо быть последовательным, логичным, учитывать психологические особенности оппонентов и быть четко убежденным в своей правоте.

Особая роль отводится специфичным операционным механизмам формирования корпоративной идентичности среди профессорско-преподавательского состава – подражанию. Подражание поддерживается глубоким уважением, следованием какому-либо образцу, примеру (всеми уважаемому ректору, прошедшему трудный профессиональный путь, оставив после себя эффективно функционирующий университет). Среди педагогов подражание возникает стихийно (независимо от самого подражающего): автоматически, бессознательно, слушая речь уважаемого коллеги, педагог в процессе учебной деятельности начинает подражать, повторять запомнившиеся фразы и интонацию. [Неоднозначную, но весьма интересную роль играет механизм «заражения» как процесс передачи эмоционального отношения, своего отношения к тому или иному явлению посредством ясных и понятных стимулов и мотивов (нетривиальная фраза – «заразить любовью к университету»).]

Идентификация отличается от подражания всегда сознательным следованием за образцом, непосредственное переживание тождественности со своим *almamater*. Одним из ключевых условий, определяющих формирование корпоративной идентичности, является установка. Установка определяет готовность личности воспринимать информацию, происходящие явления и процессы. Установка должна быть позитивна, при этом максимально приближена к истине; иметь четкую цель, направленность. Мы рассматриваем корпоративную идентичность как комплексную систему способностей, качеств и умений, в совокупности составляющих соответствующие этико-исторические основы. В данную систему непременно должны включаться следующие компоненты: высокая профессиональная культура, нравственность и образованность, нестандартное

творческое мышление, память о достойных людях, интуиция и доверие, реалистическая установка на качественное образование, разумность и гуманизм.

Особо отметим способности руководителя университета, необходимые для формирования корпоративной идентификации профессорско-преподавательского состава:

1) умение прогнозировать оптимистическое будущее университета с опорой на преподавателей, вера в своих сотрудников;

2) творческое мышление, креативность; способность формулировать задачи и цели вуза, которые ППС будет исполнять с гордостью;

3) представление полного отчета об изменениях в коллективе; поддержка инициативы преподавателей в проведении праздников, посвященных истории вуза;

4) эмпатия – способность руководителя вставать на позицию сотрудников, разделяя их взгляды, отождествлять себя с ними;

5) способность к волевому воздействию и логическому убеждению;

6) избирательно, но вместе с тем эффективно использовать механизмы операционных средств руководства – внушение, убеждение, подражание и заражение.

Успех предлагаемых технологий формирования корпоративной идентичности, в первую очередь, зависит от позиции ректора, а также и от всего управленческого состава педагогического университета. Очевидно, что вектором успеха в этом случае становится поддержание значимости университетской корпорации всеми сотрудниками. В противном случае становится невозможным формирование целостной корпоративной идентичности либо, как свидетельствуют исследования в области менеджмента, в вузе происходят значимые положительные структурные и кадровые изменения.

На основании изложенного мы можем сделать вывод, что развитая корпоративная культура педагогического сообщества является ключевым элементом успеха образовательного учреждения, а карьера преподавателя может вновь стать перспективной в условиях экономической нестабильности, сохраняя «кузницу» человеческого капитала – систему образования, препятствуя падению престижа педагогического труда и социального статуса преподавателя.

1. *Бабинцев, В.П.* Бюрократизация регионального вуза [Текст] // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37.
2. *Бадмаев, В.Н.* Миссия и идентичность университета [Текст] // Вестник Калмыцкого университета. 2015. №. 2 (26). С. 38–43.
3. *Бизюк, А.В., Виткаленко, Д.О.* Методика создания корпоративного стиля [Текст] // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. 2011. № 10 (49). С. 31–33.
4. *Ван, Дик Р.* Преданность и идентификация с организацией [Текст] / пер. с нем. – Харьков : Изд-во «Гуманитарный Центр». 2006. – 142 с.
5. *Вишленкова, Е.* Символы Казанского университета [Текст] // Высшее образование в России. 2004. № 10. С. 80–88.
6. *Гальдикас, В.А.* Оценка реализации кадрового потенциала в системе управления образовательными услугами вуза [Текст] : дис. ... канд. экон. наук. Санкт-Петербург, 2012. – 206 с.
7. *Емельянов, С.Г.* Интегрированная оценка инновационного потенциала вуза [Текст] // Инновации, 2006. № 6. С. 93–98.
8. *Крылов, А.Н.* Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов [Текст]. – Москва : изд-во «ИКАР», 2004. – 226 с.
9. *Крылов, А.Н.* Корпоративная идентичность для менеджеров и маркетологов [Текст] : учебное пособие. Москва : изд-во «ИКАР», 2004. – 226 с.
10. *Куценко, А.И., Лашкова, А.И.* Корпоративная идентификация бизнеса : бренд-бук и паспорт фирменных стандартов [Текст] : монография. Новокузнецк : Издат. центр СибГИУ. 2011. – 262 с.
11. *Липатов, С.А.* Социальная идентичность работников в организационных условиях : Идентичность и организация в меняющемся мире [Текст] : сб. науч. ст. Москва : Изд. Дом ГУ ВШЭ. 2008. С. 191-212.
12. *Пименова, Н.Ю.* Особенности формирования корпоративной идентичности в системе дистанционного обучения: опыт Владивостокского государственного университета экономики и сервиса [Текст] // Университетское управление. 2004. № 5-6 (33). С. 163–172.
13. *Роуден, М.* Корпоративная идентичность [Текст]. Москва : Добрая книга, 2007. – 296 с.

14. *Скворцова, Т., Стернин, И.* О корпоративной идентичности [Текст] // Управление компанией. 2007. № 2. С. 64–67.

15. *Фисун, А.* Внутрикорпоративные коммуникации: проблемы построения эффективной системы [Электронный ресурс]. URL : http://www.fisun-alexey.livejournal.com/5523.html (дата обращения : 11.08.2018).

16. *Ходакевич, А.Н.* Формирование и развитие кадрового потенциала организации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2007. – 227 с.

17. *Шарков, Ф.И.* Интегрированные PRкоммуникации [Текст]. Москва : РИП-холдинг, 2004. – 272 с.

18. *Шукшунов, В.Е.* Инновационный потенциал высшей школы России [Текст]. Новочеркасск : ЮРГТУ (НПИ), 2002. № 4. С. 14.

19. *Merton, R.K.* The Normative Structure of Science, in The Sociology of Science, University of Chicago Press, Chicago, II, 1973.

20. *James, E.* McClellan III, Harold Dorn. Science and Technology in World History. SecondEdition. JohnsHopkinsuniversitypress, 2006. p. 121.

С.В. Пазухина

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

По материалам доклада на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО; 2017 год

Глобальной задачей XXI века является гуманизация образования, определяющая усиление внимания к личности ребенка как высшей социальной ценности (Е.В. Бондаревская, М.И. Лукьянова, И.С. Якиманская и др.). В качестве результата обучения наряду с предметным и метапредметным уровнями рассматривается определенный личностный уровень развития школьников, а понятие педагогического профессионализма связывается с тем, в какой мере учитель может обеспечить условия личностного роста обучающихся (А.Г. Асмолов, Л.М. Митина, В.В. Рубцов и др.). Все это обусловливает актуальность формирования ценностного отношения будущих педагогов к развитию личности учащегося.

Ценностное отношение учителя к развитию личности учащегося сегодня рассматривается в качестве важной составляющей профессиональной компетентности педагога. Так, Ю.Г. Татур, приводя математическое обоснование категории компетенции, предлагает следующую формулу: «компетенция = (знание + умение) x отношение», где знание фиксирует когнитивную составляющую компетенции, умение соотносится с ее функциональной составляющей, а отношение представляет ценностно-этический компонент компетенции. Отсутствие сформированного ценностного отношения или недопустимо низкий уровень его развития не просто переводит компетенцию педагога в другое качество, а обращает ее в ноль. Кроме этого, изменение уровня развития отношения оказывает на конечное значение компетенции, в соответствии с этой формулой, существенно большее влияние, чем изменение любого из двух оставшихся компонентов.

В ходе анализа научной литературы были выделены три основных подхода к пониманию психологической природы ценностей и ценностных отношений личности. *Первый* располагает ценности в одном ряду с категориями «мнение», «представление», «убеждение» (В. Брожик, А. Ручка, М. Рокич). *Второй* рассматривает ценности как разновидность социальных установок или интересов (*Ch. Morris, E. Spranger*). В своей работе мы придерживаемся *третьего* подхода, указывающего на смысловую природу ценностей (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Э. Чудновский и др.). Согласно этому подходу, в индивидуальном сознании ценностные объекты и особое отношение к ним реализуются в виде личностных смыслов. Рассмотрение ценностных отношений как смысловых образований наиболее полно отражает сложность их содержания и функционирования. Данный подход отечественные ученые считают наиболее перспективным.

Смысловой подход позволил нам обосновать интегративную природу ценностного отношения, которая обеспечивается благодаря представленным в его структуре разным формам личностного смысла. При этом вербальная и образная формы личностного смысла были соотнесены нами с когнитивным компонентом, аффективная – с эмоциональным (рис. 1).

Помимо традиционных компонентов ценностного отношения мы посчитали важным выделение еще одного – мотивационно-смыслового, который, на наш взгляд, является наиболее важным с точки зрения его отражения в деятельности учителя, что в дальнейшем было подтверждено путем факторного анализа. Этот компонент был соотнесен со смыслообразующими мотивами деятельности и смысловыми установками учителя.

Рис. 1. Модель ценностного отношения будущего учителя к развитию личности ученика

Последний, поведенческий, компонент отношения также был нами переосмыслен, так как с точки зрения реализации на практике для нас представляли интерес, прежде всего, деятельностные аспекты отношения, и с этой позиции мы рассматривали ценностное отношение именно как профессионально-личностное образование, которое лежит в основе проектирования профессиональной деятельности, выстраивания профессионального взаимодействия со школьниками.

В нашем исследовании было показано, что именно тип отношения будущего педагога к личности учащегося влияет на стиль педагогического общения, модальность и способ выражения эмоций, проявляемых учителем во взаимоотношениях со школьниками, профессиональную позицию учителя, учебно-дисциплинарную или личностно

ориентированную модель построения взаимодействий с учащимися на уроке, выбор определенных педагогических действий (запрещающих, тормозящих или открытых, развивающих и пр.). Также в нашей работе было установлено, что отношение проявляется не только на этапе реального взаимодействия учителя со школьниками, но и при целеполагании и планировании предстоящей работы, проектировании уроков, образовательно-воспитательных ситуаций, а также на этапе рефлексии уже состоявшегося взаимодействия и т. д.

Для исследования уровня сформированности ценностного отношения будущих педагогов к личности учащегося составлена специальная диагностическая программа, включившая в том числе авторские методики. Для отслеживания динамики изменения составляющих отношения на каждом курсе использовались также дополнительные методы, такие как беседы, анкеты, анализ контрольных работ, сочинений-размышлений, отчетов по педагогической практике, высказываний студентов на занятиях, способов решения психолого-педагогических задач и др. Позже в ходе работы научно-исследовательской лаборатории «Проектирование системы оценивания результатов образовательного процесса» под руководством академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А.А. Орлова данные методики были адаптированы для использования не только в исследовательских целях специалистами-психологами, но и для проведения входной диагностики преподавателями психолого-педагогических дисциплин.

Отдельной задачей для нас является технология целенаправленного формирования ценностного отношения будущих учителей к развитию личности учащегося.

Нами было выявлено, что у всех студентов уже на начальном этапе обучения имеется определенное отношение к личности учащегося, которое определяется спецификой житейских знаний, опытом взаимодействия с детьми, характером общностей, в которых они воспитывались. При этом начальное отношение к учащемуся не всегда соотносится с гуманистическими установками. Поэтому на начальных этапах обучения важно актуализировать житейские знания и установки студентов, касающиеся личности учащегося и процесса его развития; помочь будущим педагогам осознать ошибочность многих обыденных представлений; продемонстрировать достоинства научного знания. Это – *первое условие* изменения типа отношения будущего педагога к личности учащегося.

Следует отметить, что не все студенты поначалу понимают важность преобразования своих житейских знаний. Многие первокурсники считают себя хорошими психологами по жизни, отмечая, что главное – знать свой предмет, а все психолого-педагогические проблемы в образовании можно решить на основе здравого смысла и жизненного опыта. Полученные результаты в данном аспекте согласовываются с результатами исследований Г.М. Бескрыловой, А.И. Донцова, И.Л. Можаровского, А.Э. Штейнмеца и др.

Для решения данной задачи важно проблематизировать мышление будущих учителей с целью выявления противоречий между имеющимися и необходимыми знаниями, компетенциями для осуществления процесса развития личности ученика, также важно создать среду для «расшатывания» сложившихся до поступления в вуз стереотипов и обыденных установок студентов. Такая проблематизация наиболее эффективно осуществляется в процессе совместной рефлексивной коммуникации с преподавателями, итогом чего становится «открытие» личностного смысла нового способа взаимодействия с учащимися как варианта решения проблемы. Это – *второе условие* формирования ценностного отношения будущих педагогов к развитию личности учащегося.

Процесс проблематизации мышления будущих педагогов осуществляется благодаря столкновению смыслов, рефлексии собственного опыта прошлого взаимодействия с детьми, пониманию личностных смыслов других людей, ценностно-смысловому самоопределению в целях и ценностях современного образования. Для

реализации данного условия нами были разработаны специальные рефлексивно-оценочные средства, позволяющие студенту осуществлять самооценочную деятельность, становиться субъектом ценностно-смысловой сферы путем отслеживания и фиксации самоизменений, прогнозирования перспектив собственного профессионально-личностного развития. Такие средства включают рефлексивное *е*-портфолио, листы самооценки, психологические самооценочные тесты-опросники, рефлексивные карты, рефлексивный мониторинг индивидуальных достижений студента, отчет с результатами самоанализа профессиональных действий, рефлексивные вопросы для самоконтроля, самооценочные незаконченные предложения, рефлексивный экран, рефлексивная мишень, рефлексивное эссе, лист индивидуальных достижений студента, дневник самонаблюдений (самоконтроля) и др.

При обосновании *третьего условия* мы предположили, что особое значение в существовании и развитии профессиональных ценностей и ценностных отношений будущих учителей принадлежит специфическому развитию сообщества, в которое они включены. Именно учебно-профессиональная общность рассматривается сегодня многими отечественными учеными как пространство развития личностно-смысловой сферы конкретного студента. Согласно этому условию, порождение новых личностных смыслов первоначально осуществляется в коллективном сознании учебно-профессиональной общности преподавателей и студентов, где происходит позиционное самоопределение студентов: каждый из них осваивает способы действий, характерные для педагога-профессионала, обретает новые личностные смыслы. Затем осуществляется интериоризация выработанных в группе ценностно-смысловых оснований гуманистически ориентированной педагогической деятельности в индивидуальное сознание будущего учителя.

Работа по формированию учебно-профессиональной общности требует достаточно длительного периода времени: партнерское сотрудничество в данном случае предполагает значительное расширение функций преподавателя, изменение его смысловых установок и позиций. Здесь он выступает как носитель гуманистических ценностей, фасилитатор процесса осмысленного обучения, консультант, помощник, непосредственный участник группового обсуждения психолого-педагогических проблем, демонстрирующий образцы профессионального отношения к обучаемым.

Новые личностные смыслы складываются и функционируют в пределах конкретной деятельности, выполняемой будущими педагогами. Эта деятельность должна отвечать содержанию и средствам осваиваемой профессиональной деятельности. Поэтому в качестве *четвертого условия* формирования ценностного отношения мы рассматриваем включение будущих учителей в квазипрофессиональные и учебно-профессиональные виды деятельности. Для организации данных видов деятельности были отобраны специальные формы организации занятий, обоснованы алгоритмы их проведения (микропреподавание, психологическая мастерская, психологическая консультация, семинар-диалог, проблемно-проектный семинар и пр.)

Общая технология формирования ценностного отношения будущих педагогов к развитию личности учащегося представлена на рисунке 2. Рекомендации и разработки, связанные с реализацией данной технологии в профессиональной подготовке будущих учителей, представлены нами в ряде учебно-методических пособий, дневников практикантов, тетрадей для СРС, монографий.

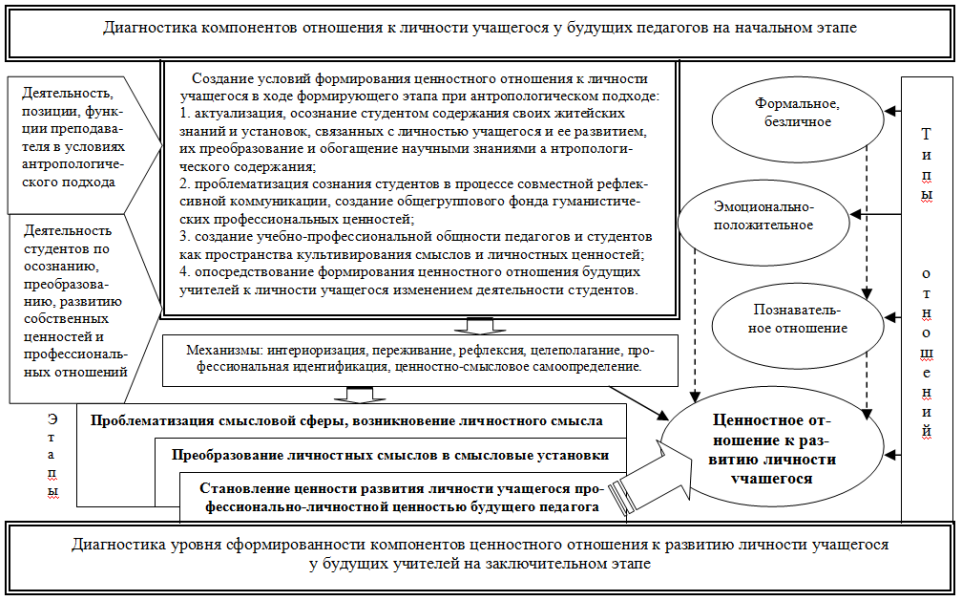


Рис. 2. Технология формирования ценностного отношения к развитию личности учащегося у будущих учителей

Нами были выявлены и описаны четыре основные подгруппы студентов, имеющих разные типы отношения к развитию личности учащегося: с формальным (безличным) отношением, с эмоционально-положительным, с познавательным и с ценностным отношением к личности учащегося. Полученные эмпирические данные позволили построить личностные профили выявленных типов отношений (рис. 3) и дать им развернутые качественные характеристики.

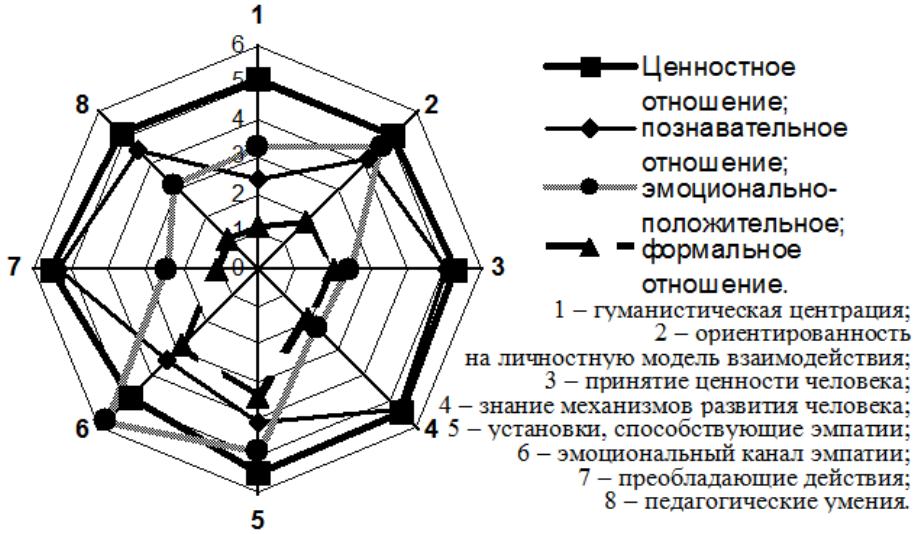


Рис. 3. Профили разных типов отношения будущих педагогов к развитию личности учащегося

У студентов с *формальным отношением* отсутствовали личностный смысл и выраженное стремление к целенаправленному развитию личности школьника; отмечался низкий уровень развития гуманистической центрации; преобладали житейских знания и установки. При характеристике учащегося они ориентировались на формальные признаки (внешний вид, одежда и др.), демонстрировали общее недифференцированное представление о личности ученика. Ограниченный ряд используемых оценочных шкал обусловливал неадекватность отражения студентами личностных особенностей учащихся и ошибочную трактовку проявлений их индивидуальности. На практике это, в свою очередь, приводило к «потере» личности ученика, к созданию условий, не способствующих эффективному личностному развитию. Во взаимоотношениях со школьниками у них отмечалась направленность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия; проявлялся непоследовательный стиль общения; преобладало общение-дистанция. Позиция по отношению к ученику менялась, независимо от изменений, происходивших в личности самого учащегося. Чаще всего это была позиция «холодного», отстраненного «взрослого». В отдельных ситуациях наблюдалось импульсивное эмоциональное реагирование на действия учащихся вплоть до стремления немедленно изменить, исправить их поведение. По окончании практики студенты данной группы не могли выделить и проанализировать свои затруднения в обучении, воспитании, развитии школьника. В большинстве случаев они не стремились связать свою будущую деятельность с педагогической работой, переходили на другие специальности (профили) или уходили из педвуза.

У студентов с *эмоционально-положительным отношением* по сравнению с другими отмечались достаточно высокий уровень развития эмоционального компонента, доминирование эмоционального канала эмпатии, преобладание в оценках личности учащегося позитивных характеристик. Этим студентам присущ ситуативный интерес к изучению процесса развития личности учащегося. В процессе практики они проявляли избирательное эмоциональное отношение к детям: использовали преимущественно конкретные знания, полученные опытным путем, подражали учителю, применяли готовые алгоритмы, усвоенные в вузе, не всегда соотнося собственные действия с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся. Предпочтение отдавалось традиционным методам с включением элементов занимательности, игровых приемов: преобладал эмпирический стиль подачи материала. В процессе взаимодействия со школьниками использовался демократический и либеральный стили общения; при этом у одной части студентов преобладало общение-заигрывание, у другой – общение на основе дружеского расположения. К школьникам такие практиканты относились либо с позиции «сверху» (позиция покровительствующего «родителя») либо с позиции «снизу» (приспособление); в процессе взаимодействия с учениками они проявляли уступчивость и покладистость. Ими, при недостаточном контроле, использовались такие тактики поведения, как опека, забота. Высокий уровень развития эмоционального компонента отношения при осознании недостаточности собственных знаний и опыта приводили к тому, что будущие педагоги боялись своим вмешательством навредить личностному росту учеников; в ряде случаев это вело к беспомощности практикантов, невмешательству в процесс развития детей. При подведении итогов практики такие студенты не «видели» собственную деятельность во всей ее полноте, были поглощены процессом ее выполнения; анализ осуществляли через перечисление использованных методов, эмоциональную оценку особенностей детей.

Будущие педагоги с *познавательным отношением* к личности учащегося проявляли выраженный интерес к усвоению знаний, раскрывающих различные аспекты развития школьников. Специфической характеристикой, объединяющей студентов этой группы, являлись достаточно высокий уровень развития когнитивного компонента

отношения и четко выраженная познавательная (методическая) центрация на методах и средствах обучения. Возникающие у будущих педагогов эмоции отражали познавательную активность детей, их успехи, наличие быстрых и правильных ответов и др. Мотивационные установки студентов подгруппы характеризовались положительным настроем на работу с детьми, стремлением развивать личностные качества, способности учащихся. Во взаимоотношениях со школьниками у них преобладали авторитарный и демократический стили общения. На практике доминировало стремление к использованию научных знаний и адекватных средств педагогической деятельности. Будущие педагоги побуждали учащихся к действию, развивали у них умения видеть проблемы, осуществлять самоконтроль и рефлексию. Содержание и структура урока были логически завершены, максимально заполнены, профессионально грамотны. Затруднения в своей деятельности студенты этой группы рассматривали как неудачу в выборе способа достижения поставленной цели. Обучение, осуществляемое ими, носило развивающий характер, однако его нельзя было в полном смысле назвать личностно ориентированным, так как вопросам учета индивидуальных особенностей школьников уделялось недостаточно внимания. Практиканты ориентировались в основном на сильных учеников. Позиция, занимаемая по отношению к воспитаннику, – «рядом, но не вместе». Высокий уровень трудности материала сопровождался недостаточно представленным эмоциональным компонентом урока. Увлеченность улучшением методики преподавания иногда приводила к тому, что практикант начинал рассматривать ученика как фон, на котором он творит «безупречный» урок.

Специфическими особенностями будущих педагогов с *ценностным отношением* были: признание ценности другого человека, ярко выраженная гуманистическая центрация на интересах детей, высокие значения по шкале «значимость других». У студентов этой группы отмечались осмысленные, глубокие интересы, связанные с изучением закономерностей развития личности ребенка. Они осуществляли смысловой выбор, преобразование усвоенных знаний, демонстрировали вариативность их использования и широту переноса в новые условия. В своей работе будущие педагоги исходили из интересов конкретного ученика и перспектив его развития. Позиция, которую занимали студенты этой группы по отношению к воспитаннику, – «рядом», позиция друга, помощника, наставника. Преобладали демократический стиль общения, общение на основе дружеского расположения и увлеченности совместной деятельностью. Использовались такие способы общения, как понимание, помощь, диалог, поддержка. Основная тактика поведения заключалась в ненавязчивом, естественном создании ситуаций, требующих от школьника проявления собственной активности. Система отношений с учениками была основана на принятии детей, на понимающем сопереживании, ненасильственном сопровождении их личностного роста и развития. Свою основную задачу студенты этой группы видели в создании условий для развития личности ученика. С этой целью ими использовались различные технологии обучения: диалоговые, исследовательские, индивидуализации и дифференциации, а также проблемного обучения. Будущие педагоги ориентировались на личностную модель построения взаимодействия с учащимися с опорой на их интересы, способности, субъектный опыт; старались уделять внимание всем учащимся класса, независимо от показателей их успеваемости. Затруднения в профессиональной деятельности они объясняли как следствие неадекватности или отсутствия средств развития личности ученика. Для многих из них открылся горизонт предметности педагогической деятельности, специфический способ соорганизации ее ценностей и средств.

Анализ, обобщение, систематизация полученных результатов – все это позволило нам описать закономерности формирования ценностного отношения к личности учащегося у будущих педагогов, а именно: этапы, динамику, механизмы, знание которых определяет

моделирование условий образовательной среды для целенаправленного формирования ценностного отношения студентов к развитию личности учащегося у студентов педагогических вузов и колледжей, а также у школьных учителей в ходе прохождения ими курсов повышения квалификации, дополнительных профессиональных образовательных программ.

На первом этапе в ходе коллективного обсуждения психолого-педагогических проблем обучения, воспитания и развития школьника будущие учителя решают особую задачу – «задачу на смысл», результатом которой является осознание личностного смысла, «значения для меня» ценности развития личности ребенка в профессиональном плане. Исходным пунктом движения является порождение «динамической смысловой системы» в результате актуализации житейских установок студентов, анализа прошлого опыта взаимодействия с детьми, возникновения эмоциональных переживаний, отражающих личностную значимость формируемой ценности, совместной рефлексивной коммуникации, создающей внутри учебно-профессиональной общности особую среду для возникновения, усложнения и перестройки смысловых образований, формирования общего фонда профессиональных ценностей. Результаты этапа – интериоризация ценности развития личности учащегося из коллективного сознания группы и ее воплощение в индивидуальном сознании будущего учителя в виде личностного смысла.

На втором этапе личностный смысл становится содержанием смысловой установки, проявляющейся в виде готовности к выполнению определенным образом направленной педагогической деятельности. Происходит ценностно-смысловое самоопределение будущих учителей относительно целей и средств профессиональной деятельности. Осуществляется преобразование и обогащение мотивационно-смысловых, когнитивных и эмоциональных составляющих ценностного отношения. Смысловой опыт, опыт отношения студентов к воспитанникам, приобретенный в предшествующих действиях (на занятиях, в ходе выполнения различных проектов, в период педагогической практики и пр.), фиксируется в сознании, получая возможность актуализироваться в новых действиях, предвосхищая их характер и направленность.

Заключительным этапом формирования ценностного отношения будущих педагогов к развитию личности учащегося является этап «движения» личностного смысла как сформированной личностной ценности от профессионального сознания студентов к продуктам их деятельности. На данной стадии происходит экстериоризация ценностного отношения будущих учителей к личности ученика в практической деятельности при организации развивающего личностно ориентированного образования.

На *первом этапе* (1–2-е курсы) большую роль в возникновения личностных смыслов играют следующие механизмы:

– *механизм переживания*, благодаря которому личностно значимые переживания событий, происходящих в системе «учитель – ученик», находят отражение в сознании будущих педагогов в виде аффективного личностного смысла;

– *механизм столкновения смыслов*, основанный на «встрече» разных смысловых миров, их сопоставлении, в результате чего осознается относительность собственного смыслового мира, происходит его обогащение, преобразование;

– *рефлексия* собственного опыта прошлых взаимодействий с детьми с целью выявления оснований своего отношения к ученикам;

– *механизм понимания*, обеспечивающий проникновение в ценностно-смысловые системы других людей и на этой основе расширение границ собственного сознания;

– *механизм «оживления» знаний,* основанный на нахождении студентами связей между изучаемой информацией и будущей профессиональной деятельностью;

– *механизм ценностно-смыслового самоопределения* в целях и ценностях образования, программах и технологиях, благодаря чему делается их обоснованный выбор

с точки зрения возможностей развития личности ученика;

– *интериоризация* – переход ценности развития личности ребенка из коллективного сознания учебно-профессиональной общности в индивидуальное сознание студента и ее закрепление в виде личностного смысла.

На *втором этапе* (3-й курс) ведущими становятся:

– *механизм профессиональной идентификации*, который приводит к тому, что студент начинает идентифицировать себя с профессиональным сообществом педагогов – носителей гуманистических профессиональных ценностей, разделять их смысловые установки и ценности;

– *мотивационный механизм смыслообразования,* предполагающий обогащение мотива учебно-профессиональной деятельности, подключение дополнительных мотивов, усиление побудительной силы мотива развития личности учащегося;

– *механизм поиска педагогических смыслов в ситуациях профессиональной деятельности в ходе ее анализа*; *механизм сдвига мотива на цель,* который проявляется, когда действия, обогащаясь, «перерастают» круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами.

Третий этап (4–5-е курсы) связан со следующими механизмами:

– *механизмом целеполагания*, определяющим формирование будущим педагогом предметной основы профессиональной деятельности, исходя из его отношения к личности учащегося;

– *механизмом индукции смысла*, который состоит в придании смысла деятельности, изначально его лишенной;

– *механизмом полагания смысла,* заключающемся в том, что студент как субъект собственной ценностно-смысловой сферы самостоятельно устанавливает значимость, ценность конкретного знания, факта, события в профессиональной деятельности;

– *механизмом экстериоризации,* благодаря которому сформированная во внутреннем плане ценность развития личности ученика получает внешне выраженную форму в виде ценностного отношения на практике;

– *механизмом рефлексии*, благодаря которому осуществляются анализ, осмысление и оценка эффективности собственной педагогической деятельности с точки зрения развития личности школьника;

– *механизмом обеспечения смысловой и временной перспективы,* предполагающим прогнозирование будущими педагогами процесса обучения и воспитания детей на основе гуманистических ориентиров.

Процесс развития компонентов ценностного отношения носит отчасти прогрессирующий характер на протяжении обучения в вузе. Однако интенсивность развития и преобразования типов отношений будущих учителей к личности учащегося наиболее высока в периоды прохождения педагогических практик. Динамика формирования ценностного отношения заключается в последовательном переходе от формального – к познавательному, от эмоционально-положительного и познавательного – к ценностному отношению. Изменение типов отношения связано с динамикой личностных смыслов, что отражается в интенсивной перестройке содержательного наполнения компонентов отношения.

Мотивационный компонент отношения изменяется благодаря появлению новых смысловых установок, развитию гуманистической центрации, направленности на личностную модель взаимодействия с учащимися. Изменение *когнитивного компонента* происходит в результате преобразования житейских установок, обогащения образа ребенка в сознании будущих педагогов, увеличения количества и дифференциации личностных конструктов, расширения и углубления профессиональных знаний о закономерностях развития человека. *Эмоциональный компонент* преобразуется за счет появления

личностно значимых переживаний, развития установок, способствующих эмпатии, рационального канала эмпатии, идентификации в эмпатии. Изменения *деятельностного (поведенческого) компонента* осуществляются благодаря освоению профессиональных действий, повышению уровня сформированности педагогических умений, связанных с организацией развивающего личностно-ориентированного обучения школьников, и находят отражение в стиле общения, профессиональных действиях и позициях будущих учителей.

Таким образом, в нашем исследовании показано, что ценностное отношение к личности ученика лежит в основе изменения, гуманизации деятельности педагога, обусловливает его направленность на создание наиболее благоприятных условий для развития личности учащегося. Из этого следуют важность и необходимость его формирования у будущих педагогов, что становится возможным благодаря разработанной нами концепции формирования ценностного отношения будущих учителей к личности учащегося.

Г.Я. Вербицкая

ГНОСЕОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА: КОНФЛИКТ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВА

Ключевые слова: художественный конфликт, противоречия, субстанциональный конфликт, антиномистическое противоречие, катарсис, синтез противоположностей, мировосприятие, профессиональное самоопределение профессиональные навыки.

Аннотация: В статье рассмотрена проблема философского осмысления художественного конфликта как способа реализации познавательных возможностей искусства; показаны возможности разрешения субстанциональных (неразрешимых, антиномистических) конфликтов через их переход в искусстве на качественно иной смысловой уровень восприятия на примере катарсического переживания при восприятии драмы, спектакля, кинофильма; подчеркнута роль искусства в системе образования, в понимании и усвоении учебного материала, в личностном и профессиональном самоопределении.

Представлен опыт более чем тридцатилетней практики преподавания истории театра, теории драмы, театральной критики на театральном факультете Уфимского института искусств имени З. Исмагилова у студентов-театроведов и режиссеров; разработан и апробирован метод обучения анализу драмы; рассмотрены особенности формирования, специфики понятий «конфликт» и «противоречие» в контексте философии и искусства; раскрыто основное содержание указанных понятий, их принципиальное отличие и диалектическое соотношение, подчеркнута их роль в процессе познания и обучения; разработана общая модель взаимодействия противоречия и конфликта. Исследование носит междисциплинарный характер и выполнено на стыке искусствоведения, философии, литературоведения, педагогики, психологии. В работе применялся анализ драматических произведений в технике «медленного чтения» (по Д.С. Лихачеву), использовалась технология дидактического дизайна (по В.Э. Штейнбергу).

doi: 10.21510/1817-3292-2018-3-39-49

В общественном сознании давно живут идеи о том, что новые формы постижения и осмысления мира первоначально формулируются в искусстве, предшествуя развитию в философско-научной, теоретической сфере, и даже стимулируя это развитие. В чем же причины данного явления в духовной культуре и как может изучение этого явления применяться в исследовании конкретных объектов искусства, в том числе в образовательно-педагогической деятельности?

Особую, предвосхищающую роль искусства по отношению к теоретическому, в особенности философскому, познанию наиболее активно обосновывал Ф.В.Й. Шеллинг, который писал: «Искусство служит прообразом нации, (…) оно достигло того, к чему нация только еще должна прийти» [29, 481]. Эту позицию поддерживают видные мыслители прошлого и современности, в ее пользу говорит обширный материал из истории культуры, когда особенности новых художественных течений предвосхищали мировоззренческие идеи и научные парадигмы, влияли на их творцов [см.: 5, 14–18; 16, 96; 12, 145; 6, 322–323; 9, 13; 26, 386].

Почему же не только идеи художественных произведений, но и научные, технические, социальные и другие творческие прозрения возникают в форме эстетических образов? Можно отметить как большую динамичность и пластичность, многомерность и универсальность эстетико-символических образов, их связь со всеми сферами жизни, так и их восприимчивость к противоречиям, способность в наглядной форме воплощать единство, синтез противоположностей. Считая диалектическое противоречие сущностной основой творчества, необходимо осмыслить различные виды и формы противоречий для углубления нашего понимания человеческого творческого процесса, личностной и общественной жизни вообще. Особую роль здесь может играть изучение проявлений противоречий в искусстве, где противоречия реальной жизни представлены в наиболее

яркой форме художественного конфликта. В сфере искусства наиболее развернутым процессуально, наглядно демонстрирующим процессы движения и разрешения противоречия является конфликт в драматическом искусстве. Причем категория «конфликт» является центральной в поэтике и теории драмы.

Л.С. Выготский подчеркивал, что «драма обычно в качестве своего материала избирает борьбу»; выделял в трагедии «тройное противоречие» – фабулы, сюжета и действующих лиц [см.: 7, 185, 217]. Философ и драматург Ж.П. Сартр считал необходимым ставить героя драмы в «пограничную ситуацию» выбора альтернатив, включающих смерть, когда «свобода обнаруживается в наивысшей степени, поскольку она готова даже погибнуть, лишь бы утвердить себя» [23, 92–94].

Правда, конфликт как философская категория не является предметом научного интереса философов, которые, по большей части, делают акцент на противоречии, считая конфликт вторичным. Однако именно в драме конфликт есть необходимое условие, механизм, который приводит в движение весь «массив» действия. То есть: если для философов первично противоречие, которое может выйти на уровень конфликта, а может - и не выйти, то для искусствоведов – теоретиков драмы первичен именно конфликт как универсальная сюжето-, характеро- и смыслообразующая категория. Это обстоятельство позволяет совершенно по-новому взглянуть на место и роль конфликта не только в искусствознании и литературоведении, но и в гносеологии и педагогическо-образовательной деятельности.

Таким образом, представляется вполне обоснованной возможность углубить искусствоведческое понимание художественного конфликта, расширить, обогатить и конкретизировать философские концепции диалектических противоречий на материале драматического искусства. Здесь, в первую очередь, наше внимание привлекает искусствоведческая концепция «субстанциональных конфликтов», не имеющих явного разрешения в развязке произведения. Так, А.П. Скафтымов [25] и Б.И. Зингерман [13], обращаясь к драматическим произведениям А.П. Чехова, отмечали, что, в отличие от «классической драмы» источником конфликта является не борьба героев, а «уклад жизни» как таковой, устройство самой действительности, а В.Е. Хализев делит художественные конфликты на два типа – «казусные» и «субстанциональные» [28]. Первые близки к пониманию драматической «коллизии» по Г.В.Ф. Гегелю: возникают в общей рамке гармонического мироустройства, имеют частные, временные, локальные причины, содержа в себе предпосылки «снятия» и «опосредствования», то есть разрешения возникшего противоречия, восстанавливающего нарушенную гармонию [10, 213–214]. Вторые связаны с вечными принципами и законами мироустройства, уходя корнями не в чью-то злую волю или конкретную ситуацию, а во внутренне неустранимо противоречивое бытие.

Хотя можно увидеть проявления подобных «вечных» неразрешимых конфликтов уже в древнегреческой трагедии (Эсхил, Софокл, Эврипид), в творчестве У. Шекспира и Ф. Шиллера, но наиболее явно они отображаются и воплощаются в «новой драме» на рубеже XIX–XX веков (Г. Ибсен, А.П. Чехов, А. Стриндберг, М. Метерлинк, Г. Гауптман, Б. Шоу); а далее – современная драматургия, в том числе интеллектуальная драма, которую философы называют «эксистенциалистским театром» (Ж.П. Сартр, А. Камю); театр абсурда (С. Беккет, Э. Ионеско); западные драматурги Г. Пинтер, Ж. Жене, Т. Стоппард, М. Макдонах, а также отечественные – Л.С. Петрушевская, Н.В. Коляда и др.

Здесь меняется само представление о драматическом начале. Источник драматизма – не некое экстраординарное событие, или особая ситуация, или уникальный герой (как в «старой» драме), а обыкновенное, обыденное, повседневное течение жизни. «Люди обедают, только обедают, а в это время…» происходит то, что М. Метерлинк метко назвал «трагедия каждого дня». Конфликт вечен и неразрешим, он больше и шире, чем ситуация и судьба персонажей пьесы, он существует еще до ее начала и не разрешается в

ее пределах, а продолжает существовать и после ее завершения (яркий пример – финалы пьес А.П. Чехова «Дядя Ваня» и «Три сестры»).

Поэтика драматургии XX века опирается на эстетику «отрезка жизни», применяет так называемые «открытые финалы» (а иногда – и множественность возможных финалов), исходит из принципов художественного равноправия всех манифестаций жизни. Устойчивые и глубинные жизненные конфликты (называемые «чеховскими») замедлили движение сюжета, лишили действие поступательного стремления к развязке, перенесли активность персонажей во внутренний план. Так, если персонажи А.П. Чехова часто драматически активны в духовном, нравственном плане, то персонажи Л.С. Петрушевской и в особенности Н.В. Коляды во многом духовно пассивны.

Очевидно, что в случае «субстанциональных» противоречий мы имеем дело не с гармоничным, а с дисгармоничным, диссонансным, изначально и постоянно трагическим восприятием жизни и мира. Это – не диалектика гераклитовско-гегелевского типа постоянно видящая за трагизмом отрицания возрождение в «снятии» как одновременном «преодолении и сохранении» в единстве итогового синтеза противоположностей. В силу ряда исторических и культурных обстоятельств, отечественной философии сегодня ближе именно этот тип диалектики, или ее отрицание вообще. Но в истории философии сложился и другой тип диалектики, исходящей из вечных и трагических неразрешимых противоречий, который можно назвать «антиномистической диалектикой».

Именно данные философские концепции методологически плодотворны для осмысления субстанциональных противоречий драмы конца XIX – начала XX веков, в связи с чем следует согласиться с привлечением литературоведом А.Г. Коваленко понятия «антиномия» И. Канта для более глубокого осмысления художественного конфликта в русской литературе XX века [15]. Однако антиномистическая диалектика значительно многообразнее, чем учение И. Канта о познавательных антиномиях как неразрешимых противоречиях, в которые впадает «чистый разум», стремясь перейти от внешних явлений к пониманию внутреннего, существенного, то есть «вещей самих по себе». По И. Канту «антиномия – не выдуманная произвольно, но основанная в природе человеческого разума, поэтому неизбежная и бесконечная…» [14, 232]. Однако антиномии И. Канта входят в целую традицию подобной диалектики – в античности это «отрицательная» диалектика «апорий» Зенона Элейского и скептиков; раннехристианские учения Тертуллиана, Августина Блаженного и Дионисия Ареопагита; буддистская диалектика «пустоты» (шунья-вада) Нагарджуны и ряд других.

Далее, если И.Г. Фихте, Ф.В.Й. Шеллинг и Г.В.Ф. Гегель, а затем – П.В. Флоренский и А.Ф. Лосев, К. Маркс и Ф. Энгельс, В.И. Ленин, советские философы-диалектики (особенно Э.В. Ильенков и Г.С. Батищев) развивали диалектику синтеза, единства противоположностей, то «кантианская реставрация» вернулась к идеям «антиномизма» – у А. Шопенгауэра и Ф. Ницше. Особое место здесь занимает «патетическая диалектика» С. Кьеркегора, противопоставляемая гегелевской, отвергающая «опосредствование» и «снятие». «Датский Сократ» считал, что любой выбор в вечно полярных жизненных ситуациях («либо-либо») все равно приведет к разочарованию и отчаянию. Решение – парадоксальный и «ничем не объяснимый» скачок в области религиозной веры. Пример этого – жертва Авраама, ничем не оправданная «мудростью мира сего», но делающая его не эпическим «героем», но «рыцарем веры». Как пишет С. Кьеркегор: «Однако Авраам верил и не сомневался, он верил в противоречие» [18, 26].

«Трагическая», «негативная», «критическая», «антиномистическая», «интуитивная» и иные версии диалектики неразрешимых, неустранимых и вечных противоречий, отражающих уже не столько ограниченность познавательных возможностей, сколько непримиримые и грозные антиномии жизни человека и общества, дисгармоничное

устройство мироздания развивались в XX веке такими мыслителями, как неогегельянцы Ж. Валь, А. Кожев, Ж. Ипполит, а также Р. Арон во Франции; экзистенциалист К. Ясперс в Германии; Н.А. Бердяев, И.А. Ильин и С.Л. Франк в России и др.

Более глубокое осмысление искусства, субстанциональных противоречий драмы с учетом концепций и категорий данного типа диалектики представляется весьма перспективным не только для эстетики, искусствоведения, но и для философского постижения проблемы противоречия. В частности, это касается «яблока раздора» между «диалектикой синтеза» и «антиномистической диалектикой» – проблемы разрешения противоречий. Ведь взаимное неприятие этих двух типов диалектики связано именно с обвинениями либо в «оправдании» и «сглаживании» трагизма жизни через «опосредования» и «синтезы», либо в бессильной и пассивной фиксации неустранимых противоречий. При этом если на тенденции к признанию разрешимых в диалектических синтезах противоречий лишь частными проявлениями более глубоких, и разрешаемых лишь в неком запредельном Абсолюте у самого Г.В.Ф. Гегеля, в частности, в его анализе «несчастного сознания» [10, 112], а также «несчастных» и «печальных» коллизий, перед которыми подлинное искусство «склоняться не должно» [11, 218], уже обращали внимание [см.: 4], то принципы и пути разрешения антиномистических противоречий выглядят очень неясными (переход к вере, «великий отказ», полное отрицание, моральное осмысление). Как пишет С.Л. Франк, «дело идет здесь»: «Обоснованном на твердом решении и самоочевидно ясном узрении – свободном витании в середине или в единстве двух познаний – о витании, которому как раз открывается последняя истина» [27, 313].

Полагаем, что раскрытие определенных схем разрешения антиномистических противоречий покажет значительно больше, что обычно предполагается единством двух типов диалектики. И «умным предметом» (М.К. Мамардашвили) для этого могут стать именно субстанциональные противоречия в драматическом искусстве.

Так, уже в древнегреческой трагедии (Эсхил, Софокл, Эврипид) неизбежная гибель и кара героя в борьбе со всемогущим фатумом, была, по мнению Ф.В.Й. Шеллинга, утверждением человеческой свободы и чести, ибо «в самой гибели выражается свободная воля человека» [29, 39]. Поражения героев У. Шекспира и Ф. Шиллера («Гамлет», «Отелло», «Король Лир», «Разбойники», «Коварство и любовь», «Дон Карлос») также означают и их духовно-нравственную победу. Но наиболее значим здесь опыт «новой драмы» рубежа XIX–XX веков, современной драмы. Отсутствие подлинных героев, поскольку персонажи – обычные и даже слабые личности; отсутствие значимых событий – обыденная жизнь; наконец, замедление или почти полное отсутствие движения, действия в традиционном смысле, с отсутствием кульминации и развязки, с открытым финалом. Как же возможен здесь «катарсис», очищающее воздействие искусства? Очевидно, что ни «сопереживание» с подобными «негероями» в их часто недостойных и малозначимых поступках, ни эффект ожидания и узнавания итогов отсутствующего «действия» в развязке, не могут обеспечить воздействия драматического произведения на зрителя по Аристотелю как «совершающее посредством сострадания и страха очищение (*catharsis*) подобных страстей» [3, 651].

Здесь можно опереться на две значимые для этого исследования концепции: «эффект монтажа», открытый кинорежиссером Л.В.Кулешовым; «сверх» или «над» сознание как состояние осуществления творческого акта.

Метод монтажа Л.В. Кулешов охарактеризовал следующим образом: «Из двух кадров возникло новое понятие, новый образ, не заключенный в них – рожденное третье (…). По воле режиссера монтаж придает различный смысл содержанию» [17, 40]. Именно автор и режиссер современной драмы так «монтируют» – соединяют и сопоставляют, соотносят в различных ракурсах качественно отличные аспекты «художественного бытия»,

что «неподвижный» по фабуле спектакль обретает иную динамику – не от действий героев, но от восприятия зрителем их и ситуаций с разных сторон.

Катарсис – явление эстетическое по своей природе, причем не только в искусстве. Дело в том, что любой творческий акт синтеза противоположностей (в том числе и в плане усмотрения высшего смысла их несовместимости) происходит не на уровне «бес-» и «под-» сознательного (то есть биологических и социальных стереотипов и автоматизмов), а на уровне «сверх-» или «над-» сознательного [см.: 24, 42–43; 2, 225], реализующего творчество как целостное, всецело культурное мышление на уровне принципиальных порождающих схем и норм культуры.

Таким образом, субстанциональный художественный конфликт приводит в современной драме к катарсису не через развязку или прямой синтез, а через монтажное сопоставление различных пластов бытия выходом зрителя при содействии «автора», то есть общего устройства произведения во вспышке сверхсознания на новый – высший и иной, уровень отношения к этому конфликту и к Бытию в целом.

Можно согласиться с Ф. Ницше, считавшим: «Метафизическое утешение с которым (…) нас отпускает всякая истинная трагедия, то утешение, что жизнь в основе вещей, несмотря на всю смену явлений, несокрушимо могущественна и радостна…» [21, 81]. Подобным образом характеризуют «последнее слово» философии Аристотеля «в целом», как эйдетический катарсис А.Ф. Лосев и А.А. Тахо-Годи: «Трагическое очищение в том и заключается, что гибель героев пробуждает в нас ощущение высшей справедливости и сознание высшей действительности, которая не смогла прямым и буквальным способом осуществиться в материальной жизни, но зато осуществилась косвенно» [20, 362].

Подобный катарсис есть особая развязка художественного конфликта, специфическая форма разрешения противоречия не путем изменения способов его проявления или развития его внутреннего содержания, но путем трансформации перехода в иное, высшее смысловое измерение. Именно так разрешаются в искусстве принципиально неразрешимые субстанциональные конфликты.

Получается, что осмысление драматического искусства в его новых формах дает философии модель разрешения вечных антиномистических противоречий жизни и бытия – как бесконечного процесса поиска решений нерешаемых проблем и нового видения жизни и ее смысла.

Как в процессе обучения, так и в системе образования в целом художественно-эстетическое видение мира играет принципиально важную роль, поскольку способствует формированию гармоничного и целостного мировосприятия, эвристического аспекта в процессе познания, обучения и освоения профессии.

Поскольку в процессе обучения и более качественного усвоения материала целесообразно использовать наглядную модель, то можно предложить разработанную нами универсальную модель конфликтообразования, так как искусство есть модель жизни.

На рисунке 1 представлена схема формирования конфликта из противоречий с эстетических позиций как универсальной модели конфликтообразования с помощью технологии дидактического дизайна [30].

Данная модель оказывается результативной практически, в особенности, для обучения и работы драматургов, режиссеров и театроведов. В процессе сюжетостроения драматург конструирует событийные линии таким образом, чтобы противоречия, заявленные в пьесе, логично и убедительно перерастали в конфликт. Так, например, в трагедии У. Шекспира «Король Лир» недовольство Гонерильи, старшей дочери Лира, поведением свиты отца и, как следствие, демонстративный отказ от встречи с ним – это противоречие, а ссора Лира с Гонерильей, его горечь, гнев, разочарование и поспешный отъезд – это перерастание противоречий в открытый конфликт. Здесь мы наблюдаем

разрешимый конфликт (КР), когда Лир, убедившись в ошибочности своих прежних взглядов и двуличии старших дочерей, утверждается в мысли, что ценность человека определяется не его социальным статусом и материальным положением, а исключительно внутренними качествами.

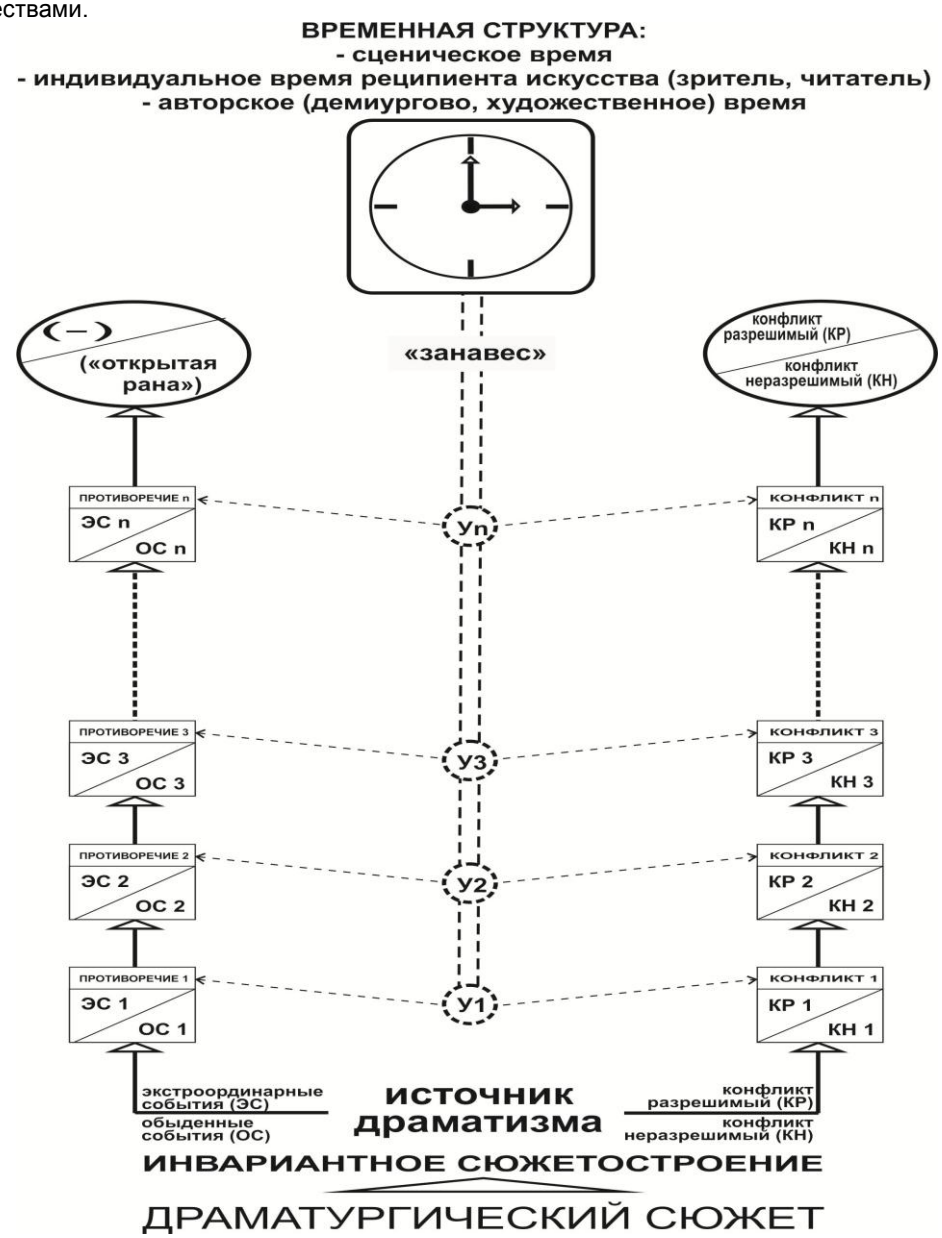


Рис.1. Модель конфликтообразования

В случае с неразрешимым конфликтом (КНР) целесообразно привести пример из драматургии А.П. Чехова. В пьесе «Дядя Ваня» опоздание профессора Серебрякова и его молодой жены Елены Андреевны к чаю можно трактовать как противоречие, уже переросшее в конфликт (конфликт 1). Сначала игнорируются правила и порядки, установленные в доме, а затем хладнокровно, без учета интересов большей части семейства (и, главное, дочери Серебрякова от первого брака Сони) предлагается продать все имение. Однако в случае с КНР дело не ограничивается только противостоянием Войницкого (дяди Вани) и его зятя – профессора Серебрякова. Речь идет о глобальном диссонансе в укладе жизни как таковом, который не дает реализоваться талантам Войницкого и, наоборот, парадоксально способствует удаче и успеху бездарных Серебряковых. Такой разбор пьес (и не только классических) помогает в обучении драматургов, режиссеров и театроведов, способствуя формированию не только образного, но и конструктивно-аналитического мышления, столь необходимого для создания захватывающей истории.

Итак, процесс познания диалектически сопряжен с творческим актом, и наоборот: творчество заключает в себе сильнейшие познавательные возможности. Познание-творчество и творчество-познание реализуются через противоречия и конфликты. И в этом весьма продуктивным, на наш взгляд, оказалось обращение к драматическому искусству как особой эстетической модели мира, воплощающей жизнь в наиболее острых противоречивых состояниях, где манифестируются главные конфликты бытия человека, как экзистенциальные, так и субстанциональные. К тому же такой подход способствует полноценной реализации гносеологического потенциала искусства. Поскольку процесс познания-творчества и творчества-познания реализуется через конфликт, потребовалось философско-гносеологическое осмысление сущности конфликта.

В философии Гегеля любая целостность существует как единство противоположностей. Борьба возникает как способ обретения нового качества. Именно Гегель сформулировал философское обоснование художественного изображения дисгармоничных состояний мира, проявляющихся через коллизии. Но он подчеркивает специфичность коллизий именно для драмы, поскольку реализовать коллизию в действии, довести ее до степени конфликта может только драма.

С позиции философии, которая, как известно, использует всеобщие категории и методы, понятие конфликта можно сформулировать следующим образом: конфликт – это естественное, необходимое условие и состояние бытия и познания всего, и в первую очередь человека (психофизического, социального, творческого, духовного), во взаимосвязях действительных и возможных, объективных и субъективных моментов его развития, жизнеобразующая и движущая сила всего сущего в его единстве и множественности.

Предпосылкой разработки теории субстанционального конфликта явилась идея Гегеля о так называемых несчастных коллизиях, перед которыми истинное искусство «склоняться не должно». Под «несчастными коллизиями» Гегель подразумевал как раз неразрешимые противоречия, что, естественно, противоречило его фундаментальной идее о разумности всего сущего.

Как показали наши исследования, художественный конфликт (на примере героев драматических произведений) является оптимальным методом и способом изучения содержания и структуры как субстанционального, так и экзистенциального конфликтов.

Необходимо отметить как большую динамичность и пластичность, многомерность и универсальность эстетико-символических образов, их связь со всеми сферами жизни, так и их восприимчивость к противоречиям, способность в наглядной форме воплощать единство, синтез противоположностей. Подобный диалектический синтез часто

отвергается логико-теоретическими «фильтрами» сознания, хотя, с нашей точки зрения, именно разрешение диалектического противоречия в целостном, логико-эстетическом образно-ценностном мышлении и является сущностью и механизмом творческого акта.

Особую роль играет изучение проявлений противоречий в искусстве, где противоречия реальной жизни представлены в наиболее яркой форме драматического конфликта. С позиции гносеологии наиболее продуктивной оказалась искусствоведческая концепция субстанциональных конфликтов, не имеющих явного разрешения в развязке произведения.

Очевидно, что в случае субстанциональных противоречий мы имеем дело не с гармоничным, а диссонансным, изначально и постоянно трагическим восприятием жизни и мира. Это не диалектика гераклитовско-гегелевского типа, постоянно видящая за трагизмом отрицания возрождение в «снятии» как одновременном «преодолении и сохранении» в единстве итогового синтеза противоположностей, а другой тип, исходящий из вечных и трагических неразрешимых противоречий, который можно назвать «антиномистической диалектикой».

Проведенные исследования показали, что именно художественный конфликт является важным источником философского постижения проблемы противоречий. В частности, это касается «яблока раздора» между диалектикой синтеза и антиномистической диалектикой – проблемы разрешения противоречий. Получается, что осмысление драматического искусства в его новых формах предоставляет философии гносеологическую модель разрешения вечных антиномистических противоречий жизни и бытия как бесконечного процесса поиска решений нерешаемых проблем и нового видения жизни и ее смысла. Различая в драматическом искусстве экзистенциальные и субстанциональные противоречия и избирая предметом исследования, прежде всего, вторые, необходимо учитывать, что в философии имеется диалектическая традиция не только «гераклитовско-гегелевская», диалектика опосредования и синтеза противоположностей, но и диалектика антиномистических противоречий (к которым явно относятся субстанциональные). Отметим, что гносеологическая значимость конфликта зависит от его типа: субстанциональный – приводит к пролонгированному постижению мира и самопознанию; экзистенциальный – к сверхинтенсивной вспышке-озарению.

Таким образом, выражаемые и разрабатываемые в драматическом искусстве субстанциональные противоречия являются значимой философской проблемой, осмысливаемой в целом ряде концепций антиномистической диалектики.

Следует отметить особую роль искусства для теоретического, особенно философского постижения мира, из которой мы исходим в методологии логико-гносеологического познания конфликта через его реализацию в художественном материале, где конфликт приобретает многоуровневый, многопластовый и мозаичный характер. Герой и артист, артист и публика, герой и публика – в этих отношениях постоянно присутствует конфликт. Учатся обе противоположные стороны – и герой, и публика. Учатся жизни, истинам бытия, истинам конфликтного бытия и познания.

Таким образом, осмысление диалектического противоречия через призму искусства может стать методологическим средством для понимания специфики и возможностей разрешения антиномистических противоречий на примере их отображения в драматическом искусстве в виде субстанциональных противоречий.

Конфликт как неизбежное средство самоидентификации, самопознания и самоосуществления личности ярче всего манифестируется в так называемые рубежные времена. Именно состояние аномии острее всего проявляется у героев (герой – эквивалент человека в драме) рубежного времени – отрицание ценностей и нормы, отсутствие авторитетов, состояние апатии и разочарования. Они отчуждаются от социума и противопоставляют себя ему. Это соотносится с идеей деконструкции бинарных

оппозиций, когда герой-монстр становится метафорой личности «новой драмы» рубежа XX–XXI веков, поскольку насилие для него – форма коммуникации, средство, через которое решается вопрос самоидентификации. В рубежные времена наблюдается аксиологический кризис (переоценка ценностей), который при определенных условиях может перерасти в глубокий внутренний конфликт. «Переходность» – это состояние, для которого характерна неопределенность, в том числе самого вектора перехода от нового к старому и наоборот.

Итак, субстанциональный конфликт, который манифестировался в драматургии и театре, в действительности говорит о «тектонических» сдвигах, происходящих в мировоззрении человека рубежного времени. В контексте конкретного произведения искусства (отдельной драме, например) конфликт может быть неразрешимым, а с позиции познания неразрешимые конфликты в искусстве разрешаются именно через переживания катарсической эмоции и через катарсическую рефлексию. В связи с этим возникла необходимость изучения катарсиса как цели и способа познания мира и стимула к творческой деятельности.

Катарсис – явление синтетической природы, многоструктурное, состоящее из различных этапов, раскрывающихся в процессе, времени и при определенных условиях. Оно включает эстетическую, религиозную, нравственную, социальную, медицинскую, физиологическую характеристики, имеет сложную структуру, условия возникновения, текучее состояние, рецепцию и этапность, достаточно сложную структуру, устойчивый механизм формирования, способствующие и блокирующие факторы, степень интенсивности переживания. Катарсис приводит очищению, к встрече человека (читателя – зрителя – слушателя) с лучшим в себе, и происходит открытие себя, лучшего в себе, Бога в своей душе.

В результате проведенного исследования разработана дидактическая многомерная модель возникновения, развития и реализации катарсической эмоции, которая позволила не только существенно дополнить и уточнить определение катарсиса, но и предложить методологию его изучения. Все элементы модели внутренне взаимосвязаны и взаимообусловлены. Содержание и реализация уровней переживания катарсической эмоции раскрывается в диалоге полярных первооснов экзистенции: страх-радость, сострадание-наслаждение, смерть-возрождение. Это и составляет не просто содержание, а смысловое значение катарсиса.

В целом катарсический смысл субстанционального конфликта, выявляемый через осмысление художественного освоения мира, можно охарактеризовать и как сложное духовное образование, выступающее на эмоциональном уровне как комплексный, диалектически полярный, сверхсознательно-подсознательный, опосредованный феномен.

Это и есть сущность катарсиса как разрешения диалектического противоречия, как усмотрения невыразимого в рассудочных понятиях высшего смысла и единства трагически несовместимых противоположностей, «вечного» конфликта. В то же время катарсис – явление эстетическое по своей природе, причем не только в искусстве. Дело в том, что любой творческий акт синтеза противоположностей (в том числе и в плане усмотрения высшего смысла их несовместимости) происходит не на уровне бес- и подсознательного (то есть биологических и социальных стереотипов и автоматизмов), а на уровне сверх- или надсознательного, реализующего творчество как целостное, всецело культурное мышление на уровне принципиальных порождающих схем и норм культуры. При этом катарсические эмоции оказываются тесным образом связанными с типом конфликта: разрешение (снятие) диалектического противоречия –

экзистенциальный конфликт; антиномистическое познание (разрешение неразрешимого) – субстанциональный конфликт.

Искусство не исчерпывается катарсическим воздействием в смысле очищения, главное в другом: в возникновении непреодолимого желания деятельности – творчества. То есть рецепция произведения искусства – это труд и творчество, открытие лучшего и светлого в себе – также труд и творчество. Происходит рост творческого потенциала, рождение созидательного дара.

В целом художественно-эстетическое видение мира играет принципиально важную роль, поскольку способствует формированию гармоничного и целостного мировосприятия, эвристического аспекта в процессе познания. Поскольку в процессе познания и более качественного восприятия и освоения материала целесообразно использовать образные подходы, в процессе выполнения диссертационной работы нами была разработана универсальная философская наглядная модель конфликтообразования и катарсиса с использованием техники дидактического дизайна по В.Э. Штейнбергу.

Итак, рассматривая познание как творчество, можно прийти к следующему заключению. Религия определяет человеку границы его бытия, искусство показывает человеку потенциальные возможности его «приближения к Богу». Наука, оперируя реальными фактами, изучает то, что подлежит рациональному осмыслению. А философия объединяет все сферы: естественнонаучную (рациональное творчество), гуманитарную (рациональное, конструктивно-образное творчество), искусство (акт художественного творения), религию (духовное творчество). Философия как фундаментальная наука самоосуществляется в противоречиво-конфликтном процессе постижения сущности, в поисках бытия истины и истинности бытия через синтез научного, художественного и духовного творчества. Становится очевидной роль художественно-эстетического восприятия мира в проявлении познавательных «запросов» личности, в самом процессе усвоения и освоения информации, ее целесообразном отборе, в формировании подлинно целостного творческого сознания и, естественно, в реализации мощнейшего гносеологического потенциала философии и искусства.

Таким образом, очевиден не только философско-теоретический, но и педагогический аспект данного исследования – лишь приобщение к художественно-эстетическому видению мира формирует подлинно целостное, творческое, здоровее сознание человека и является значимой частью не только общекультурной, но и профессиональной подготовки высшего уровня.

1. *Адамар, Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в области математики [Текст]. Москва : Советское радио, 1970.152 с.

2. *Аллахвердян, А.Г. и др.* Психология науки [Текст] : учебное пособие / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. Москва : Флинта,1998. – 312 с.

3. *Аристотель.* Поэтика [Текст] // Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т.4. Москва : Мысль,1983. 830 с.

4. *Валь, Жан*. «Несчастное сознание» в философии Гегеля [Текст]. Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2006. – 334 с.

5.*Вербицкая, Г.Я.* Гносеология художественного творчества : конфликт как способ реализации познавательных возможностей искусства [Текст]. Уфа, 2018.248 с.

6. *Волков, Г.Н.* Истоки и горизонты прогресса [Текст]. Москва : Политиздат,1976. – 336 с.

7. *Выготский, Л.С.* Психология искусства [Текст]. Москва : Педагогика, 1987. – 335 с.

8. *Гарфилд, Патриция*. Творческие сновидения [Текст]. Москва : Евразия, 1996. – 373 с.

9. *Гачев, Г.Д.* Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке [Текст]. Москва : Педагогика, 1991. – 272 с.

10. *Гегель, Г.В.Ф.* Феноменология духа [Текст] // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. Москва – Ленинград, 1929–1968, Т.4. – 488 с.

11. *Гегель, Г.В.Ф.* Эстетика [Текст] //Гегель Г.В.Ф. Сочинения В 4 т. Т.1. Москва : Искусство,1968–1973. – 330 с.

12. *Гулыга, А.В.* Искусство в век науки [Текст]. Москва : Наука, 1978. – 184 с.

13.*Зингерман, Б.И.* Театр Чехова и его мировое значение [Текст]. Москва,1988. – 384 с.
14.*Кант, И.* Пролегомены [Текст]. Москва – Ленинград : ОГИЗ,1934. – 379 с.
15.*Коваленко, А.Г.* Очерки художественной конфликтологии : антиномизм и бинарный архетип в русской литературе XX века [Текст]. Москва : РУДН, 2010. – 490 с.
16.*Кузнецов, Б.Г.* Этюды о меганауке [Текст]. Москва : Наука, 1982. – 136 с.
17. *Кулешов, Л., Хохлова, А.* 50 лет в кино [Текст]. Москва : Искусство,1975. – 303 с.
18. *Кьеркегор, С.* Страх и трепет [Текст]. Москва : Республика,1993. – 384 с.
19. *Лосев, А.Ф., Тахо-Годи, А.А.* Платон. Аристотель [Текст]. Москва : Мол.гвардия,1993. – 383 с.
20. *Лосев, А.Ф.* Диалектика художественной формы [Текст] // Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение. Москва : Мысль, 1995. С. 5–296.
21. *Ницше, Ф.* Рождение трагедии, или эллинство и пессимизм [Текст] // Ницше Ф. Сочинения : в 2 т. Т.1. Москва : Мысль, 1997. – 704 с.
22. *Пуанкаре, А*. Наука и метод [Текст] // Пуанкаре А. О науке // пер. с франц. Москва : Наука,1983. – 560 с.
23. *Сартр, Ж.П.* К театру ситуаций [Текст] // Как всегда – об авангарде : антология французского театрального авангарда. Москва : ТПФ «Союзтеатр»,1992. – С.92–94.
24. *Симонов, П.В.,* «Сверхзадача» художника в свете психологии и нейрофизиологии [Текст] // Мейлах Б.С., Хренов Н.А., Психология процессов художественного творчества. Ленинград : Наука, 1980. – С. 40-42.
25. *Скафтымов, А.П.* Нравственные искания русских писателей. Статьи и исследования о русских классиках [Текст]. Москва,1972. – 543 с.
26. *Уайтхед, А.* Избранные труды по философии [Текст] / Уайтхед А. ; пер. с англ. Москва : Прогресс, 1990. – 720 с.
27.*Франк, С.Л.* Непостижимое [Текст] // Франк С.Л. Сочинения. Москва : Правда, 1990. – 608 с.
28. *Хализев, В.Е.*Драма как явление искусства [Текст]. Москва : Искусство,1978. – 240 с.
29.*Шеллинг, Ф.В.Й.* Система трансцендентального идеализма [Текст] // Шеллинг Ф.Ф.Й. Сочинения в 2 т. Т.1. Москва : Мысль,1987. – 637 с.
30. *Штейнберг, В.Э.* Дидактическая многомерная технология + дидактический дизайн (поисковые исследования) [Текст]. Уфа, 2007.

П.В. Гайдай

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: РОССИЯ – КИТАЙ, XX ВЕК

Ключевые слова: культура, межкультурное взаимодействие, Россия, Китай, диалог культур, профессиональное музыкальное образование, русское зарубежье, педагоги-музыканты.

Аннотация. В статье представлен анализ развития в XX веке профессионального музыкального образования в Китае в контексте межкультурного взаимодействия. На основе идей Ю.М. Лотмана раскрывается концепция межкультурного диалога и теория взаимодействия культур, что иллюстрируется на примере становления профессионального музыкального образования в Китае. Выделяются периоды межкультурного взаимодействия России и Китая в сфере музыкального образования; характеризуется деятельность российских музыкантов и педагогов-эмигрантов в Харбине и Шанхае, а также показана роль советских специалистов в развитии высшего музыкального образования Китайской Народной Республики после 1949 года.

doi: 10.21510/1817-3292-2018-3-50-56

Современная эпоха характеризуется множеством различного уровня противоречий. Развивающиеся и вступающие в противоборство явления: глобализация, ведущая к унификации, и стремление наций к самоидентификации, определению своей субъектности, индивидуального лица – все это предопределяет необходимость разрешения возникающих противоречий, особенно в сфере образования как важной составляющей жизни государств. Процессы глобализации в полной мере затрагивают системы образования разных стран, однако, наряду со сближением в структурно-технологической части (Болонский процесс), просматривается тенденция приверженности к сохранению в содержании образования национальных традиций. Вместе с тем, рассмотрение данного явления с позиций культурологического подхода «снимает» указанное противоречие и намечает пути продуктивного решения проблемы. Именно культура как целостный феномен выступает мощным фактором развития мира. Неслучайно один из крупнейших современных философов В.С. Библер артикулировал «сдвиг культуры и ее проблем в эпицентр человеческого существования», указав на важнейшую закономерность культуры – общение людей в пространстве и времени посредством диалога эпох и культур [2].

Универсальность диалога, раскрытая в трудах М.М. Бахтина, М. Бубера, В. Дильтея и других ученых, получила дальнейшую фундаментальную разработку в трудах Ю.М. Лотмана: обозначая культуру как единое информационное пространство с функционирующими внутри него разными системами, он обратил внимание на то, что оно (пространство) способно одновременно выступать и в качестве формы общения (диалога), и формы бытия людей разных эпох и поколений. Важным является утверждение, что культура представляет «встречу культур», в результате чего совершается аккультурация, то есть взаимовлияние, взаимодействие разных культур. Межкультурное взаимодействие он определил в качестве ее ведущей характеристики. В этой связи ученый называет историю культуры памятью человечества и отмечает, что «взаимоотношение памяти культуры и ее саморефлексии строится как постоянный диалог: некоторые тексты из хронологически более ранних пластов вносятся в культуру, взаимодействуя с ее современными механизмами, генерируют образ исторического прошлого, который переносится культурой в прошлое и уже как равноправный участник диалога воздействует на настоящее» [6, 389].

Ю.М. Лотман подчеркивал творческий характер диалога, поскольку трансформирование настоящего в прошлое и наоборот, прошлого в настоящее, изменяет облик культуры. Ученый акцентировал внимание на смыслопорождающей функции диалога эпох благодаря новой интерпретации смыслов культуры одного времени в другом. Размышляя о культуре как огромном информационном пространстве, где происходит непрерывный обмен (диалог) информационных полей, он выделяет два условия возникновения и протекания этих процессов: познание культурой самой себя, рефлексия

своей самобытности, оригинальности, проникновение в собственный культурный код и развитие потребности к взаимодействию с другими культурами, для чего необходимо осознание недостаточности информации и необходимости ее пополнения. Эти два процесса – интериоризация и экстериоризация – взаимосвязаны и жизненно необходимы культуре. Ю.М. Лотман делает важный вывод в плане изучаемой проблемы развития музыкального образования в Китае: «История культуры любого народа может рассматриваться с двух точек зрения: во-первых, как имманентное развитие, во-вторых, как результат разнообразных внешних влияний. Оба этих процесса тесно переплетены, и отделение их возможно только в порядке исследовательской абстракции…» [5, 63].

Для изучения логики развития определенной культуры, с точки зрения ученого, важно найти ответ на вопрос, «когда и в каких условиях “чужой” текст необходим для творческого развития “своего”?» [7, 605]. Поиск ответа предполагает погружение в историю народа, ее национальную специфику, менталитет, особенности эпохи, когда возникла потребность понимания того контекста, в котором разворачивается уникальный по своему содержанию диалог. Исходя из представленной концепции диалога культур, попытаемся проследить реализацию ее положений на примере подсистемы культуры – образования, в частности музыкального, которое выступает одним из значимых факторов развития и становления национального культурно-образовательного пространства. Иллюстрацией этого является процесс формирования профессионального музыкального образования в Китае в XX веке. Исследуя данный феномен, мы выделяем на основе специфических историко-педагогических методов (экстраполяция, сравнительный анализ, периодизация, конструктивно-генетический, аксиологический анализ и др.) определенные периоды истории развития профессионального музыкального образования в Китае в XX века в контексте концепции межкультурного взаимодействия.

Изучение генезиса профессионального музыкального образования Китая связано с решением задачи его периодизации, и в этом плане в научной литературе существуют различные подходы и классификации. Общим моментом при этом является признание большого влияния исторических коллизий в судьбе страны на содержание и развитие китайской культуры. В историческом контексте выделяются несколько периодов в становлении профессионального музыкального образования в Китае, а именно: конец 1920-х – 1949 годы; 1949–1966 годы; 1966–1976 годы; конец 1970-х – 1980-е годы; конец XX века – первые десятилетия XXI века. Для нас особый интерес представляют первые два периода, в которые наиболее полно нашли отражение механизмы межкультурного взаимодействия между Китаем и Россией, что было обусловлено историческими и политическими событиями того времени.

В 20-е – 40-е годы XX века Китай стал второй родиной для десятков тысяч эмигрантов из России. Дальневосточная ветвь Российского зарубежья явилась уникальным социокультурным явлением прошлого столетия. Творческая деятельность российских эмигрантов протекала в разных городах Китая (Пекин, Далянь, Тяньцзинь, Мукден, Циндао, территория Синьцзяна и др.), но своеобразными опорными пунктами сохранения традиций отечественной культуры в Китае стали Харбин и Шанхай. Одним из ярких моментов истории Харбина стала его музыкальная культура, уникальный облик которой сложился «на перекрестке эпох и культур» (Е.П. Таскина) как результат взаимодействия факторов геополитического, экономического и социокультурного характера. Феномен «русского Харбина» во многом сформировался благодаря тому, что элита российской технической интеллигенции приехала в Харбин уже в конце XIX – начале XX столетия – задолго до событий 1917 года. В 20-е годы ее круг пополнился эмигрантами, значительная часть которых представляла собой цвет российского искусства.

В городе на постоянной основе действовали оперный, симфонический и камерные коллективы; лучшие музыканты российского Зарубежья выступали на многочисленных концертных площадках. «Бурная и многогранная музыкальная жизнь города <…> вполне естественно вызывала и ответную волну, как бы отзвук ее. Выражалось это в создании музыкальных школ и в потоке талантливых детей, желающих учиться музыке», – писал в своих воспоминаниях скрипач Г.М. Сидоров [9, 140].

В Харбине была сформирована разветвленная система музыкального образования, охватывавшая все ступени музыкальной подготовки и направленная на сохранение классических традиций российского и западноевропейского музыкального искусства и образования. Одними из первых в Харбине были открыты Музыкальные курсы при Свято-Иверском храме (1920 год). Учебное заведение действовало до 1948 года, его окончили около девятисот человек; среди выпускников были и китайские подданные; обучение на курсах ориентировалось на программы российских консерваторий. В последующем учебное заведение было преобразовано в Харбинскую высшую музыкальную школу**.**

В 1921 году при коммерческих училищах КВЖД группой преподавателей музыки была основана «Первая Харбинская музыкальная школа», которая функционировала до 1945 года и выпустила свыше двух тысяч учащихся.

В 1925 году приехавшие из Советского Союза в Харбин участники «Московского трио» В.И. Диллон (фортепиано), У.М. Гольдштейн (скрипка) и С.М. Шпильман (виолончель) учредили Высшую музыкальную школу имени А.К. Глазунова (ВМШ). Возникновение школы напрямую перекликается с учреждением российскими эмигрантами в 1923 году в Париже знаменитой Русской консерватории имени С.В. Рахманинова. Школа действовала до 1936 года, подготовив более пятисот музыкантов. По образовательному статусу и уровню подготовки Харбинская ВМШ соответствовала уровню российских и европейских консерваторий. Выпускники ВМШ по дореволюционной российской традиции получали дипломы со званием «свободного художника».

В 1929 году состоялось открытие Музыкального техникума для граждан СССР. Именно это учебное заведение в 1935 году окончил знаменитый джазмен О.Л. Лундстрем. В том же году техникум, в связи с продажей КВЖД и отзывом советских граждан на Родину, был закрыт.

В 1947–1948 годах, после прихода Красной Армии, существовавшие на тот момент в Харбине музыкальные учебные заведения были объединены в Советскую высшую музыкальную школу (СВМШ) – «своеобразный музыкальный комбинат» [1], состоявший из трех ступеней: школа – училище – вуз.

Заключительной страницей в истории русского харбинского музыкального образования, после закрытия СВМШ, стали организованные в 1958 году Музыкальные курсы при Коммерческом собрании на Пристани (действовали около четырех лет).

Следует отметить, что создателями и руководителями большинства названных учреждений являлись высокопрофессиональные педагоги-пианисты, окончившие в свое время Московскую, Петербургскую, Варшавскую и Дрезденскую консерватории, – Л.Б. Аптекарева, В.Л. Гершгорина, Н.М. Горбунова, В.И. Диллон, Р.Г. Карпова, Ф.Е. Оксаковский и др.

Таким образом, в Харбине периода первой половины XX века была организована полноценная система профессионального музыкального образования, базовой составляющей которого выступало фортепианное обучение. Можно утверждать, что харбинцы «проложили дорогу» европейской музыкальной культуре на Дальнем Востоке. Подобный статус обеспечивался деятельностью высокопрофессиональных педагогов и музыкантов; он поддерживался также общим высоким культурным уровнем жителей города и востребованностью музыкального образования.

Необходимо отметить, что на становление национального музыкального образования Китая мало повлияло наличие на протяжении полувека центра исполнительского искусства и академического музыкального образования, которым являлся Харбин. Хотя почти в каждом из перечисленных выше музыкальных учебных заведений обучались китайские учащиеся и студенты, в целом для огромной страны их число было слишком мало. Помимо этого, музыкально-образовательная система Харбина, ориентированная на среду российских эмигрантов, имела локальный и замкнутый характер.

Второй крупнейшей русской колонией в Китае в 20–30-е годы XX века являлась шанхайская: в середине 30-х годов в Шанхае (в основном на территории французской концессии) проживало более двадцати тысяч русских и русскоязычных граждан [3]. Крупнейший портовый и финансовый центр, Шанхай, будучи резиденцией западных фирм и бизнесменов, играл особую роль в распространении европейской культуры в Китае уже с середины XIX века.

Музыканты из России появились в Шанхае с прибытием основного потока эмигрантов «первой волны» в 1918-м и в 1922-м годах, а затем в 1930-е годы – в ходе реэмиграции бывших россиян из оккупированной японскими войсками Маньчжурии. Русские открыли новую страницу культурной жизни Шанхая первой половины XX века. По мнению известного исследователя истории русской эмиграции в Шанхае Ван Чжичэна, русская культура составляла «половину международной культурной жизни Шанхая» [3, 449]. Прежде всего, музыканты активно участвовали в деятельности большого числа литературно-художественных, театральных и прочих творческих сообществ русского Шанхая. Россияне составляли более половины музыкантов Муниципального симфонического оркестра, а также почти полностью заполняли штат Шанхайского духового оркестра. С середины 1920-х годов в городе действовало достаточно большое количество русских частных школ и студий, обучавших пению, игре на фортепиано и скрипке. Характерно, что среди учеников российских музыкантов были китайцы, японцы, англичане, французы, американцы и даже филиппинцы. В 1935 году силами педагогов-музыкантов была учреждена «Первая русская музыкальная школа», в которой обучались и дети, и взрослые [3]. Именно в Шанхае исполнители, композиторы и педагоги из России реализовали еще одно направление своей деятельности, значимость которого не вполне осмысливалась ими, но отчетливо осознается сегодня: это вклад россиян в создание китайской профессиональной музыкальной культуры и образования. Деятельность А. Авшаломова, С.С. Аксакова, Б.С. Захарова, В.Д. Трахтенберга, А.Н. Черепнина, В.Г. Шушлина и других музыкантов, творчески работавших в Шанхае на протяжении многих лет, благодарно сохраняется в памяти китайских музыкантов и освещается во многих исследованиях. Наиболее зримый результат этих процессов – создание и первые годы деятельности Шанхайской консерватории.

В 1927 году выдающиеся китайские ученые и общественные деятели Цай Юаньпэй (1868–1940) и Сяо Юмэй (1884–1940) основали в Шанхае первую китайскую Национальную консерваторию. При ней были открыты подготовительное, основное, педагогическое, специальное, индивидуальное отделения и аспирантура. Среди специальностей – фортепиано, скрипка, виолончель, вокал, теория, композиция и китайская музыка; позднее к ним добавились духовые инструменты и дирижирование. Обучение велось на английском, китайском и русском языках. Большинство студентов составляли китайские учащиеся, а доля студентов-иностранцев в консерватории сознательно ограничивалась и составляла не более десяти процентов. Однако русские студенты были выделены в отдельную группу, получив возможность обучаться у русских профессоров консерватории на родном языке [10, 141].

Первый ректор шанхайской консерватории Сяо Юмэй, задумав осуществить программу широкого всестороннего обучения молодых китайских музыкантов, инициировал введение в Китае европейской системы музыкального образования. Понимая большой потенциал зарубежных (прежде всего, русских) музыкантов и педагогов как носителей европейских традиций профессионального музыкального образования, Сяо Юмэй пригласил иностранцев, оказавшихся в Шанхае, преподавать в консерватории. В становлении первого профессионального музыкального учебного заведения Китая он во многом опирался на их музыкально-педагогический опыт и представления о должном уровне учебного заведения статуса консерватории. При этом из китайских музыкантов к преподаванию привлекались, в первую очередь, специалисты, получившие зарубежное образование.

С конца 1929 года больше половины преподавательского состава Шанхайской консерватории составляли русские музыканты – пианисты Б.С. Захаров, С.С. Аксаков (он также преподавал теорию музыки), З.А. Прибыткова, Б.М. Лазарев, В.А. Чернецкая; скрипач Р.Б. Герцовский; виолончелист И.П. Шевцов; вокалисты – В.Г. Шушлин, Е.М. Левитина, Е.И. Селиванова, Н.Н. Славянова; преподаватели игры на духовых инструментах – А.С. Спиридонов (флейта), В. Добровольский (труба), С.И. Швайковский и В.В. Сарычев (гобой) и др. [10, 140]. Воспоминания о русских профессорах надолго сохранились в памяти их китайских учеников и были зафиксированы в мемуарных и периодических изданиях. Особое место среди них занимают имена пианиста Б.С. Захарова и вокалиста В.Г. Шушлина, которые были приглашены для преподавания в Шанхайской консерватории лично Сяо Юмэем и которые считаются основателями китайской профессиональной системы обучения фортепиано и вокалу [10; 11].

Отдельную строку в истории становления первого профессионального музыкального учебного заведения Китая занимает имя Александра Николаевича Черепнина (1899–1977). Композитор с 1934-го по 1937-й годы находился в концертном турне по Китаю и Японии. В Шанхае А.Н. Черепнин подружился с Сяо Юмэем и предложил ему осуществить музыкальный проект – конкурс «на сочинение фортепианной пьесы на основании китайской традиционной музыки или фольклора» [10, 231]. Мероприятие проходило в Шанхайской консерватории, и членами жюри, помимо Сяо Юмэя и А.Н. Черепнина, выступили профессора вуза Хуан Цзы, Б.С. Захаров и С.С. Аксаков. Конкурс вошел в историю китайской культуры и стал важной вехой в развитии национального композиторского образования. Отметим, что первая премия была присуждена Хэ Лутину – будущему знаменитому композитору и проректору Шанхайской консерватории [10, 233]. А.Н. Черепнин оставил значительный след в китайской музыкальной культуре: он исполнял фортепианные пьесы композиторов-участников конкурса в своих концертах и записал их на грампластинку; на собственные средства Черепнин основал в Японии нотное издательство, в котором издал сочинения китайских композиторов; композитор создал большое число инструментальных и вокальных произведений на основе китайского фольклора и др. Просветительская деятельность А.Н. Черепнина была отмечена присвоением ему в 1934 году звания «почетного профессора» Шанхайской консерватории.

Приведенный широкий исторический материал свидетельствует, что крупные города Харбин и Шанхай в первой половине XX века превратились в центры распространения музыкальной культуры и, соответственно, музыкального образования. Русская диаспора в Китае не только смогла культурно самоидентифицироваться, но и сумела осуществить трансляцию художественных традиций России в культурно-образовательную среду государства с древней культурой. Выдающиеся российские педагоги-музыканты способствовали становлению китайской национальной музыкальной

школы, воплотив в жизнь одну из базовых ценностей российского музыкального образования – утверждение музыкального искусства как общечеловеческой ценности.

После провозглашения независимости Китайской Народной Республики 1 октября 1949 года, во всех сферах жизни китайского общества начались существенные изменения, что в полной мере отразилось и на сфере профессионального музыкального образования, где в первые десятилетия был достигнут огромный прогресс. На это повлиял ряд факторов: большая заинтересованность руководящих органов культуры и образования Китая в ликвидации отставания страны от мировых лидеров в музыкальном искусстве; энергичная педагогическая деятельность приглашенных советских специалистов; творческий расцвет поколения китайских педагогов и музыкантов, получивших образование в Шанхайской консерватории и за рубежом. Становлению профессионального музыкального образования способствовало и общее направление политики КНР: в 1950-е годы правительство страны стало уделять большое внимание организации системы высшего образования. Главными ценностными ориентирами качества образования были знания, умения и навыки выпускников учебных заведений, которые бы они могли применить в ближайшее время для претворения в жизнь государственных интересов. Именно в 1950–1960-е годы был заложен фундамент профессионального музыкального образования, открыты новые вузы, созданы профильные факультеты и кафедры.

Базовыми центрами профессионального музыкального образования стали Пекинская (Центральная) и Шанхайская консерватории. Помимо развития ведущих консерваторий страны, правительство Китая проводило мероприятия по формированию системы профессионального музыкального образования во всей стране. Были созданы шесть консерваторий: Шэньянская (г. Шэньян) (1952), Сычуанская (г. Чэнду) (1953), Уханьская (г. Ухань) (1953), Сианьская (г. Сиань) (1956), имени Сянь Синхая (г. Гуанчжоу) (1958), Тяньцзиньская (г. Тяньцзинь) (1959). Музыкальные отделения были также открыты в Нанкинском, Цзилиньском, Шандунском художественных институтах, в Художественном институте НОАК (Национально-освободительной армии Китая) в Пекине. Позднее музыкальные факультеты, включавшие фортепианные классы, были сформированы и в ряде педагогических вузов КНР (провинции Хунань, Аньху, Фуцзян, Шаньдун, Сычуань, Цзилинь, Новой Монголии, города Нанкин, Харбин, Пекин).

Значительную роль в достигнутом прорыве в сфере музыкального исполнительства и педагогики в первые десятилетия создания КНР сыграл Советский Союз: советские специалисты обучали китайских студентов как в самом Китае, так и в консерваториях СССР. Следует отметить, что тесное сотрудничество с Советским Союзом было характерным для того времени явлением. В феврале 1950 года в Москве был подписан Договор о дружбе и взаимопомощи между КНР и СССР, открывший путь широкомасштабного сотрудничества между двумя странами во всех областях.

Советские педагоги-музыканты начали работать в вузах Китая с 1954 года. В основном они были сосредоточены в Центральной (Пекинской) и Шанхайской консерваториях, поскольку оба вуза реализовывали советскую систему музыкального обучения, включая учебные планы, методику преподавания и т. д. Среди педагогов-музыкантов, приехавших в Китай, следует назвать имена: пианистов – Д.М. Серова, Т.П. Кравченко, А.Г. Татуляна; вокалистов – П. Медведева, Н. Куклиной-Врана; дирижеров – В. Балашова и С.Г. Делициева; преподавателей музыкально-теоретических дисциплин – Б. Арапова, Ф. Арзуманова, Л. Гурова, К. Дмитриевскую, А. Кандинского, А.Г. Бегиджанова; скрипачей – И. Беридзе, С. Микитянского, П.Н. Макаренко; виолончелиста В. Червова [10, 274–275]. Важным результатом плодотворной деятельности советских педагогов-пианистов явился выход молодого поколения китайских пианистов на мировую конкурсную арену. Среди воспитанников российских специалистов – цвет китайской фортепианной педагогики

и исполнительства – Лю Шикунь, Инь Чэнцзун, Ли Минцян, Гу Шэнин, Бао Хуэйцао, Дяо Пэйхуа, Го Чжихун и др.

Таким образом, выполненный анализ развития профессионального музыкального образования в Китае в XX веке, основанный на привлечении широкого исторического материала и источников, а также изучении судеб представителей русской музыкальной культуры, их деятельности в иной культурной среде позволил сделать вывод о том, что межкультурное взаимодействие России и Китая на протяжении длительного периода являлось плодотворным для «принимающей» (по Лотману) культуры. Важно, что при этом сотрудничество в данной сфере не привело к ассимиляции и поглощению национальных основ музыкальной культуры Китая, а межкультурное взаимодействие в сфере музыкального образования стало основой для его дальнейшего развития в КНР.

Полученные в ходе исследования результаты целесообразно использовать при изучении таких курсов, как «История образования и педагогики», «Сравнительная педагогика», «История музыкального образования», а также они окажутся полезны в просветительской деятельности и как база для дальнейших научных исследований российских и китайских ученых.

1. *Белоусова, В.В.* Моя жизнь и музыка [Текст] / В.В. Белоусова / Русский Харбин / сост., предисл. и коммент. Е. П. Таскиной. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во МГУ: Наука, 2005. – С.145 – 152.

2. *Библер, В.С.* От науконаучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В.С. Бииблер. – Москва.: Политиздат, 1990. – 413 с.

3. *Ван, Чжичэн.* История русской эмиграции в Шанхае [Текст] / Чжичэн Ван / пер. с кит. Пань Чэнлога, Сяо Хуэйчжуна, Лю Юйцинь, Бэй Вэньли, Л. П. Черниковой; предисл. Л. П. Черниковой. – Москва: Русский путь: Библиотека-фонд «Русское Зарубежье», 2008. – 576 с.

4. Гайдай, П.В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая [Текст] / П.В. Гайдай // Гуманитарный вектор. – 2011. - № 1 (25). – С.25 – 28.

5. *Лотман, Ю.М.* Культура и взрыв [Текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Семиосфера. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. – С.12 – 148.

6. *Лотман, Ю.М.* Культура и информация [Текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Семиосфера. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. – С.393 – 399.

7. *Лотман Ю.М.* К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект) [Текст] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Семиосфера. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. – С.603 – 614.

8. *Сидоров, Г. М.* Воспоминания скрипача: музыкальный Харбин [Текст] / Г.М. Сидоров / Русский Харбин / сост., предисл. и коммент. Е.П. Таскиной. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Изд-во МГУ: Наука, 2005. – С.136 – 145.

9. *Цзо, Чжэньгуань.* Русские музыканты в Китае [Текст] / Чжэньгуань Цзо. – Москва: Композитор, 2014. – 335 с.

10. *Хуан, Пин.* Борис Захаров (1888 – 1943) и его роль в становлении китайской фортепианной школы [Текст] / Пин Хуан // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 34 (74). – С. 527 – 531.

11. *Хуан, Пин.* Вклад советских специалистов в становление фортепианного искусства Нового Китая (1949 – 1969) [Текст] / Пин Хуан // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 82. – С. 388 – 391.

12. Чжэн, Чжилянь. Становление образования в контексте взаимодействия культуры Востока и Запада: на материале системы высшего образования в Китае [Текст]: дис. …канд. философ. наук: 09.00.13 / Чжилянь Чжэн. – Владивосток, 2006. – 159 с.

Т.С. Дорохова, С.И. Глухих, Е.О. Кудрявцева

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Материалы подготовлены при поддержке РГНФ (проект № 17-06-00868:«Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, образовательное учреждение, субъекты образовательного процесса, нормотипичные дети, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды.

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы формирования инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса (педагогов, нормотипичных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, родителей воспитанников) в образовательном учреждении. В качестве примера рассматривается деятельность Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Ромашка» г. Советский Тюменской области. Проведение исследования с помощью теоретических и эмпирических методов позволило выявить условия формирования инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса.

doi: 10.21510/1817-3292-2018-3-57-63

Внедрение инклюзии в систему отечественного образования является важной задачей, что обусловлено рядом факторов:

- увеличением числа людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов (особенно среди детей и молодежи), что является следствием наследственных патологий и воздействия неблагоприятных условий окружающей среды; в ноябре 2016 года в Российской Федерации насчитывалось более 620 тысяч детей-инвалидов, в мае 2017 года – более 638 тысяч, в мае 2018 года – уже более 663 тысяч (!) [1];
- изменением концептуальных оснований отечественного образования в плане доступности;
- вхождением России в мировое сообщество; принятием принципов инклюзивного образования и зарубежного опыта их реализации в образовательной практике.

Под инклюзией (фр. *Inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) понимаются условия, адаптированные к различным субъектам образовательного процесса и обеспечивающие возможности для успешной позитивной социализации каждого ребенка [2, 68]. В данной статье рассматривается инклюзия применительно к детям с особыми потребностями в развитии, то есть с ограниченными возможностями здоровья, и инвалидам.

Ключевое понятие «инклюзивное образование» раскрыто в законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.2 п.27 ФЗ №273). Это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3]. Закон направлен на создание условий для успешной позитивной социализации всех категорий обучающихся (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов) на всех уровнях образовательной системы. Проблема реализации инклюзии отражена также в основных документах, регулирующих сферу отечественного образования, что также указывает на ее актуальность. В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования сформулированы принципы реализации инклюзии (п.1.4.):

- «полноценное проживание ребенком всех этапов детства, обогащение (амплификация) детского развития;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником образовательных отношений;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития)» [4].

Зарубежной и отечественной педагогикой накоплен значительный опыт социально-педагогической работы с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Весомый вклад в развитие теории инклюзии внесли зарубежные педагоги – И.Г. Песталоцци (Швейцария), С. Гейнике, (Германия), А. Бланше (Франция), М. Монтессори (Италия), а также отечественные педагоги – Л.С. Выготский, П.П. Кащенко, А.Р. Лурия и др.

Что касается распространения практического опыта образования рассматриваемых категорий детей, то данный процесс в зарубежных странах активизировался со второй половины XX века. В 1960-е годы в Скандинавских странах возникла так называемая модель интеграции, в основе которой лежал принцип нормализации. Он предполагает возможность обучения для детей с особыми потребностями в развитии совместно со здоровыми детьми. Данная идея нашла практическое применение в 1980-е годы в США, Швеции, Великобритании, Франции, где были приняты законы, закреплявшие право на получение бесплатного образования для детей с ОВЗ и инвалидов.

Прорывом в развитии инклюзивного образования стало проведение в 1994 году в Саламанке (Испания) Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями под эгидой ЮНЕСКО: была принята известная Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, закрепившая важнейшие для развития инклюзивного образования принципы: наличие у каждого ребенка уникальных особенностей, интересов, способностей и учебных потребностей; признание за каждым ребенком основного права на образование и возможности получать и поддерживать приемлемый уровень знаний [5].

На современном этапе развития образования за рубежом (например, в США и Европе) получили развитие несколько подходов к образованию лиц с ОВЗ и инвалидов, в том числе мэйнстриминг, интеграция и инклюзия.

В рамках модели мэйнстриминга учащиеся с особыми потребностями в развитии общаются с нормотипичными сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. Если же они и включены в классы массовой школы, то, прежде всего, для того, чтобы расширить возможности социальных контактов, а не для достижения образовательных целей.

Интеграция предполагает приведение потребностей детей с ОВЗ и инвалидов в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Учащиеся с особыми потребностями в развитии посещают массовую школу, но далеко не всегда обучаются в классах с нормотипичными детьми. При этом в ходе интеграции создаются условия для адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к образовательному учреждению.

Инклюзивная модель направлена на реформирование системы образования, в частности, преобразование образовательных учреждений, чтобы они отвечали нуждам всех учащихся. Фактически инклюзия, в отличие от интеграции, предполагает приспособление

условий любого образовательного учреждения к потребностям учащихся, в том числе с ОВЗ и инвалидов.

Выполненный анализ приведенных подходов позволяет выделить преимущества инклюзивного образования:

- возможность активного участия учащихся с ОВЗ и инвалидов во всех образовательных мероприятиях;
- коррекционная индивидуальная помощь не отделяет учащихся с ОВЗ и инвалидов от общего коллектива;
- возможность для учащихся с ОВЗ и инвалидов получения, обобщения и передачи коммуникативных и других необходимых для жизни навыков;
- разделение обязанностей педагогов общего и специального образования при планировании, проведении и оценке воспитательных и обучающих занятий;
- использование технологий оценки эффективности инклюзивного образования и др.

В Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Ромашка» (МАДОУ «Ромашка») г. Советский Тюменской области с 2011 года реализуется проект «Мы знаем, где живет добро». На сегодняшний день «Ромашку» посещают 402 ребенка (семнадцать возрастных групп). В этом учебном году функционируют семь групп компенсирующей направленности: три разновозрастные группы для детей-инвалидов (14 детей); две группы для детей с тяжелыми нарушениями речи (16 детей); группа надомного обучения (2 детей с умственной отсталостью и ребенок с детским церебральным параличом); группа кратковременного пребывания для детей-инвалидов (3 детей).

Развиваются следующие направления инклюзивного образования:

1. Повышение уровня формальной и реальной квалификации педагогов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение развития детей с ОВЗ и детей-инвалидов в дошкольной образовательной организации.
2. Совершенствование материально-технического и информационного обеспечения психолого-педагогического сопровождения развития детей с ОВЗ и детей-инвалидов в дошкольной образовательной организации.
3. Внедрение в практику работы педагогов современных педагогических технологий, направленных на всестороннее развитие детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях дошкольной образовательной организации.
4. Разработка и реализация модели взаимодействия с родителями детей с ОВЗ и детей-инвалидов, включение семьи в социум.

В рамках предыдущего проекта – «Аленький цветочек», реализованного в МАДОУ «Ромашка» в период 2011–2014 годов, было проведено исследование, позволившее выявить проблемы, мешающие реализации инклюзивного образования, как то:

- недостаточная подготовленность педагогов ДОУ к осуществлению психолого-педагогического сопровождения развития детей с ОВЗ и детей-инвалидов;
- недостаточная оснащенность ДОУ современными развивающими средствами для работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами;
- неготовность родителей дошкольников к реализации инклюзивного образования в ДОУ (причем, это относится как к родителям нормотипичных детей, так и к родителям детей с ОВЗ и детей-инвалидов).

Результаты проведенных исследований подтвердили значимость формирования инклюзивной культуры образовательного учреждения и, в том числе инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса: педагогов, нормотипичных детей, детей с ОВЗ и инвалидов, а также их родителей. Уточним, что понятие «инклюзивная культура» применительно к системе образования понимается учеными по-разному:

- особая философия, в рамках которой между всеми участниками образовательного процесса приняты и разделены инклюзивные ценности и знания;

- часть общей культуры образовательного учреждения, направленная на поддержание инклюзивных ценностей, способствующих повышению эффективности реализации инклюзивного образования;

- особый микроклимат доверия, созданный в образовательном учреждении, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и ОУ, характеризующихся конструктивным взаимодействием;

- особая инклюзивная атмосфера образовательного учреждения, в которой внедряемые нововведения адаптированы к потребностям ОУ, взаимосвязаны с его структурой и содержанием деятельности педагогов;

- основа для создания культуры инклюзивного общества в целом, характеризующегося многообразием потребностей отдельной личности и различных социальных групп и способов их удовлетворения, что стимулирует совершенствование педагогического сообщества и общества в целом [6, 73–74].

Ученые, определяя понятие «инклюзивная культура», исходят из значений понятия «культура», которое, как известно, является одним из наиболее трудно определимых (насчитывается около двухсот его дефиниций). Согласно одному из подходов, культура представляет собой исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [7, 292–293]. Опираясь на данный подход, инклюзивную культуру можно рассматривать как уровень развития общества, характеризующийся гуманными, терпимыми, безопасными отношениями между людьми, основанными на идеях сотрудничества, осознании ценности каждого субъекта. В свою очередь, инклюзивная культура образовательного учреждения представляет собой комплекс условий (нормативных, материально-технических и человеческих ресурсов), необходимых для успешной социализации субъектов образовательного процесса путем выявления и развития характеристик личности, способствующих ее самореализации, на основе гуманистических ценностей.

Инклюзивная культура образовательного учреждения включает материальную и духовную составляющие. Последняя представляет собой собственно инклюзивную культуру субъектов образовательного процесса. Обе эти составляющие, по нашему мнению, должны реализовываться параллельно, причем, надо помнить, что: отсутствие нормативного обеспечения делает деятельность педагогов незаконной; недостаток материально-технических ресурсов не позволяет в полной мере реализовывать педагогам инклюзивные технологии; неготовность к реализации инклюзивного образования со стороны педагогов, также как нежелание его реализации со стороны родителей воспитанников ОУ, делает имеющиеся материально-технические ресурсы попросту бесполезными.

Формирование же инклюзивной культуры участников образовательного процесса является более сложной задачей (определяется человеческим фактором) и включает формирование методической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, а также формирование психологической готовности к взаимодействию всех категорий участников образовательного процесса.

В МАДОУ «Ромашка» на первом этапе реализации названных выше проектов была создана нормативная база для осуществления инклюзивного образования на основе принимаемых в данной области федеральных, региональных и местных нормативных документов. Кроме того, на протяжении всего периода работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами совершенствовалась материально-техническая база ДОУ посредством закупки

развивающих средств для работы с данной категорией детей (песочные столы, интерактивные столы, интерактивный автомат, интерактивные развивающие пособия и проч.); а также создания пособий силами педагогов.

Наиболее сложным направлением в работе МАДОУ «Ромашка» стало формирование инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса. Изменения в экономике, политике, социальной и духовной сферах повысили требования к личностным характеристикам профессионала: для успешной социализации в профессиональное сообщество необходимо обладать такими качествами, как целеустремленность, активность, мобильность, адаптивность, способность к самостоятельному принятию решений, готовность противостоять рискам, лидерство [8, 8], быть готовым к постоянным изменениям в обществе. Это достижимо в процессе непрерывного образования путем формирования методической и психологической готовности педагога к реализации инклюзивного образования.

В психолого-педагогической литературе в качестве составляющих психологической готовности педагогов к рассматриваемой деятельности указываются: эмоциональное принятие детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов (определяется выраженностью эмоциональных затруднений педагога в процессе реализации инклюзии); мотивационные установки; ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идее инклюзии; личностная готовность (профессиональные знания и умения, личностные установки, внутренняя детерминация активности). Психологическая готовность педагога к реализации инклюзии в образовательном учреждении понимается как «сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей», позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению детей с особыми образовательными потребностями в условия общего образования [9, 19–20].

В работе по формированию инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса мы опирались на следующие принципы: гуманизма – приоритет жизни и здоровья всех участников образовательного процесса; системности – взаимосвязь между всеми элементами образовательного процесса; последовательности – поэтапная реализация мероприятий; комплексности – параллельное решение задач по обеспечению образовательного процесса всеми необходимыми ресурсами.

Работа с педагогическим коллективом МАДОУ «Ромашка» по повышению уровня профессиональной компетентности включала курсы повышения квалификации, мероприятия по обмену опытом, в частности окружные методические семинары, конференции с международным участием, а также индивидуальные беседы с педагогами, психологические тренинги; велась работа разнопрофильных специалистов высокой квалификации (учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, тьюторы, инструкторы по физической культуре, музыкальные руководители, воспитатели).

Весьма важным направлением работы в рамках формирования инклюзивной культуры является организация взаимодействия нормотипичных детей и детей с отклонениями в развитии. Анализируя различные подходы к формированию инклюзивной культуры дошкольного образовательного учреждения, отечественные исследователи разделяют точку зрения зарубежного ученого У. Йонсона, согласно которой в ДОУ существуют различные виды инклюзивной культуры, в которые ребенку нужно включиться, – культура обучения; культура ухода; культура сверстников. При этом особое внимание уделяется построению отношений между сверстниками, формированию социальных навыков и их типу, успешности в установлении связей и другим параметрам. Полнота овладения этой культурой, по мнению автора, выступает мерой инклюзивности [10, 25]. Причем, это важно

для всех категорий детей, что связано, в первую очередь, с особенностями дошкольного возраста, а также является оптимальным для формирования большинства личностных качеств ребенка, так как в этом возрасте происходит интенсивное психическое развитие, появляется интерес к сфере социальных отношений, освоению культурных норм и правил поведения [11]. Таким образом, благодаря совместной деятельности различных категорий детей в рамках групповых занятий, игр, прогулок, праздников у нормотипичных детей формируются такие качества, как толерантность, гибкость, адаптивность, коммуникативность. Важно, что у обеих категорий детей благодаря правильно организованному взаимодействию формируются социально-значимые качества, развиваются психические процессы – внимание, память, мышление, речь. Данный вывод следует из анализа результатов регулярно проводимых в МАДОУ «Ромашка» диагностик уровня развития детей (в рамках образовательных областей, выделенных ФГОС ДО). Так, например, у детей со сложным дефектом в рамках образовательной области «познавательное развитие» в разделе «сенсорное развитие» исследуются зрительное восприятие и внимание, тактильно-двигательное восприятие, вкусовая чувствительность; в разделах «Ознакомление с социальным миром», «Развитие познавательно-исследовательской деятельности», «Ознакомление с миром природы», «Ознакомление с предметным окружением» выявляются социально-значимые знания, умения и навыки, которыми овладели дети; в разделе «Формирование элементарных математических представлений» определяются элементарные представления в области счета, сравнения и прочих математических действий.

Важными участниками образовательного процесса в ДОУ являются и родители. Поэтому работа с ними – важнейшее направление в деятельности по созданию инклюзивной культуры. Однако российское общество неоднозначно относится к инклюзивному образованию: отечественными учеными установлено, что в развитии инклюзивного образования заинтересованы, прежде всего, родители. При этом только 70 % родителей нормотипичных детей не возражают против совместного обучения, так как это позволит их детям стать толерантными, научиться взаимопомощи; однако они убеждены, что для этого педагогам нужно прилагать специальные усилия. И только 76 % родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов согласны с преимуществом совместного обучения, но отмечают, что для этого необходимо преодолеть проблемы различного характера, создать специфические условия в ДОУ [12, 16]. В рамках данного направления в МАДОУ «Ромашка» решаются следующие задачи: 1) проектирование содержания и форм работы с родителями на основе изучения их потребностей; 2) установление между педагогами и родителями доброжелательных отношений с установкой на будущее деловое сотрудничество; 3) формирование у родителей объективных знаний о своем ребенке и правильного его восприятия; 4) привлечение родителей к участию в различных мероприятиях ДОУ.

Формы работы с родителями делятся на коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные. Коллективные формы подразумевают работу со всеми родителей ДОУ (группы) или большей их части. Это совместные мероприятия педагогов и родителей (родительские собрания, совет родителей МАДОУ, тренинги, методические семинары, конференции). Некоторые из них подразумевают участие детей (дни открытых дверей, походы, экскурсии, праздники, соревнования). Индивидуальные формы предназначены для работы с родителями воспитанников (беседы, консультации специалистов). Наглядно-информационные – играют роль опосредованного общения между педагогами и родителями и представляют собой просветительско-информационные способы взаимодействия с родителями (информирование через сайт МАДОУ, выставки творческих работ детей и родителей, папки-передвижки, информационные листы, стенды, памятки).

С целью выявления результативности проведенных мероприятий регулярно осуществляется с помощью анкетных опросов, диагностических бесед, рефлексивных методик изучение степени удовлетворенности педагогов и родителей. Ведется диагностика уровня развития нормотипичных детей и детей с ОВЗ и инвалидов. Ежегодно осуществляется анализ поступления выпускников МАДОУ (в том числе с ОВЗ и инвалидностью) в образовательные учреждения, а также успешности в обучении.

Выполненная исследовательская и опытно-экспериментальная работа еще раз подтвердила, что инклюзивное образование предполагает осознание всем обществом невозможности деления на полноценных и неполноценных, нормальных и аномальных, здоровых и ограниченных. Для реализации инклюзивного образования в полной мере необходимо кардинально менять сознание педагогического сообщества и общества в целом; формирования у него понимания того, что дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды также нормальны, как и все остальные, и нуждаются, в первую очередь, в принятии. Инклюзивная культура образовательного учреждения предполагает создание гибких, адаптивных условий, в которых каждый человек сможет чувствовать себя комфортно.

1. Численность инвалидов [Электронный ресурс] // Федеральный реестр инвалидов Режим доступа : https://sfri.ru/stat.

2. *Дорохова, Т.С.* Аксиологические предпосылки развития инклюзивного образования в России [Текст] // Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации: Материалы Всероссийской научно-практической. конференции / под ред. Н.Г. Куприна. Екатеринбург : ЕАСИ, 2016. – С.68–76.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. Режим доступа : http://zakon-ob-obrazovanii.ru/.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Москва : УЦ Перспектива, 2014.

5. Саламанкская декларация [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/salamanca.

6. *Сигал, Н.Г.* Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт [Электронный ресурс] // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной конференции. Россия, г. Москва, 26-28 июня 2014 г. / под ред. проф. В.И. Писаренко. Киров : МЦНИП, 2014. – С. 73–79. Режим доступа: http://books.google.ru.

7. Философский энциклопедический словарь [Текст] / сост. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

8. *Галагузова, Ю.Н.* Самоменеджмент как одна из характеристик содержания образования в профессиональной подготовке педагогов [Текст] / Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – №6 (73). – С.8–15.

9. *Алехина, С.В.* К вопросу о психологической готовности учителя к включающему образованию // Инклюзивное образование: теория и практика [Текст] : сборник материалов международной научно-практической конференции /отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С.16-20.

10. *Шеманов, А.Ю.* Творчество и инклюзивная культура образовательной организации / А.Ю. Шеманов, Д.Э. Макаева [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. – С. 24–34. Режим доступа : http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n1/shemanov.shtml.

11. *Старовойт, Н.В.* Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. Т.8. – С.31–35. Режим доступа : http://e-koncept.ru/2016/56117.htm.

12. *Воронич, Е.А.* Повышение инклюзивной культуры родителей как педагогическая проблема. Комплексная психологическая помощь в образовании [Текст] / Е.А. Воронич, Г.Г. Козлова // Материалы IV научно-практической конференции 15 декабря 2014 года. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 15-18.

Л.Ф. Фатихова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, методики исследования социального и эмоционального интеллекта, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с расстройствами аутистического спектра, социальная адаптация.

Аннотация. Социальный и входящий в его структуру эмоциональный интеллект рассматриваются в специальной педагогике и психологии как компенсаторные механизмы, необходимые для успешной социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, их интеграции в общество. При этом в отечественной науке все еще недостаточно диагностических инструментов, способных объективно оценить уровень и изучить особенности социального и эмоционального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье анализируются имеющиеся и предлагаются новые методики психолого-педагогической диагностики социального и эмоционального интеллекта и возможности их использования при изучении данных феноменов у такой категории детей, как дети с расстройствами аутистического спектра.

doi: 10.21510/1817-3292-2018-3-64-74

Социальный и эмоциональный интеллект – психологические феномены, исследование которых активизировалось во второй половине XX века преимущественно зарубежными исследователями, такими как Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Н. Кэнтор, Г. Олпорт, Э. Торндайк, Р. Селман. В отечественной психологической науке внимание первоначально обращалось на феномен социального интеллекта, который, так или иначе, связывался исследователями с социально-перцептивными функциями и коммуникативной компетентностью – М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова, С.В. Щербаков, А.Л. Южанинова. Так, Ю.Н. Емельянов понимал под социальным интеллектом способность понимать себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать ситуации межличностного взаимодействия [6]; М.И. Бобнева определяла его как способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере [3]; В.Н. Куницына выделила в структуре социального интеллекта такой аспект, как коммуникативно-личностный потенциал [9]. Это привело, на наш взгляд, с одной стороны, к некоторому расширительному толкованию в отечественной психологии понятия «социальный интеллект», а с другой стороны, к различному пониманию феномена социального интеллекта.

Несколько позже, в связи с активной интеграцией в мировую психологию, в отечественной психологии начали проводиться исследования эмоционального интеллекта (он вызывает у ученых не меньший интерес, чем социальный интеллект). Изначально в зарубежной психологии одни исследователи включали эмоциональный интеллект в структуру социального – *R. Bar-On, H. Gardner*, другие – предлагали рассматривать его как самостоятельную способность в структуре способностей человека – *J. D. Mayer and P. Salovey*. Эти подходы были спроецированы и на исследование социального и эмоционального интеллекта в отечественной психологии [2].

Понимание сложности и многомерности феноменов социального и эмоционального интеллекта привело зарубежных исследований к созданию достаточно сложных по структуре и процедуре измерения диагностических инструментов. Одним из первых таких измерительных инструментов был тест Джорджа Вашингтона – *GWSIT*. Он представлен следующими субтестами [15]: оценка социальных ситуаций; запоминание имен и лиц; наблюдение за поведением человека; распознавание по словам человека его ментальных

состояний; распознавание ментальных состояний по выражению лица; социальная информация; чувство юмора.

Одна из методик изучения социального интеллекта, получившая наибольшую популярность в научной и практической психологии, – тест Дж. Гилфорда и М.О´ Салливена, включающий четыре субтеста и позволяющий изучить различные стороны социального интеллекта: способность предвидения последствий поведения; адекватность отражения вербальной и невербальной экспрессии; понимание логики развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия; понимание внутренних мотивов поведения людей [12]. Именно этот тест одним из первых был апробирован и культурно адаптирован к русской выборке Е.С. Михайловой [12].

Из зарубежных методик, предназначенных для измерения эмоционального интеллекта, наиболее известной является многофакторная шкала эмоционального интеллекта *J.D. Mayer, P. Salovey*. Понятие эмоционального интеллекта, разрабатываемое этими учеными, и легло в основу авторской методики, направленной на изучение четырех основных типов способностей:

1) восприятие эмоций – способность воспринимать эмоциональный тон различных стимулов (изображений лиц, музыки, рассказов, абстрактных образов);

2) ассимиляция эмоций – способность к описанию чувств и оценке преобладающих чувств у одного человека по отношению к другому;

3) понимание эмоций – способность разложить сложный эмоциональный феномен (например, оптимизм) на составляющие, понять закономерности развития эмоций во времени, эмоционального заражения и взаимодействия эмоций в конфликте;

4) управление эмоциями – выбор испытуемым одной из предлагаемых стратегий помощи в эмоционально трудной ситуации [22].

Интерес представляет и получившая большое распространение в России психодиагностическая техника «Определение эмоциональной экспрессии» *P. Ekman*, с помощью которой изучается способность к идентификации таких эмоций, как радость, печаль, страх, удивление, пренебрежение, отвращение и гнев, изображенных на фотографиях лиц [22].

В отечественной психологии параллельно с адаптацией зарубежных экспериментальных методик на материале исследования отечественной выборки разрабатываются оригинальные методики исследования социального и эмоционального интеллекта. К числу таких методик можно отнести следующие методики изучения социального интеллекта:

1) методика свободной семантической оценки невербального поведения В.А. Лабунской, которая включает четыре серии фотоизображений невербального поведения – «позы», «жесты», «мимика», «невербальная интерпретация» [10];

2) методика изучения социального интеллекта посредством оценки различных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, предложенная С.В. Щербаковым [19];

3) методика диагностики социального интеллекта В.С. Гурьяновой на основе применения метафорического материала [15].

Из числа надежных (и популярных) методик, направленных на изучение различных сторон эмоционального интеллекта, можно указать:

1) опросник эмоционального интеллекта ЭмИн Д.В. Люсина, измеряющий уровни межличностного, внутриличностного интеллекта, понимания и управления эмоциями и интегральный показатель общего эмоционального интеллекта [11];

2) опросник В.В. Бойко на определение уровня эмпатии, предназначенный для оценки умения сопереживать и понимать мысли и чувства другого [4];

3) Четырехмодальностный эмоциональный вопросник Л.А. Рабинович, оценивающий четыре эмоции – радость, гнев, страх, печаль, а также тест лицевой экспрессии Е.С. Ивановой [7].

Активно проблема изучения социального и эмоционального интеллекта, помимо психологии взрослых, начала разрабатываться детской психологией [14; 18], что повлекло разработку диагностического инструментария для изучения социального и эмоционального интеллекта у детей. Дискуссии о подходах к изучению социального и эмоционального интеллекта в отношении детской социальной психики затронули и психологию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представители специальной психологии едины в том, что проблема социального и эмоционального интеллекта детей с ОВЗ сложна для изучения, но крайне важна в плане теории и практики [1; 8; 18; 19].

Так как социальный и эмоциональный интеллект выступают своеобразным компенсаторным механизмом социальной адаптации детей с ОВЗ и их интеграции в социум, специалисты все больше внимания уделяют изучению методов и средств развития психологических образований, обеспечивающих детям указанной категории эффективное социальное и эмоциональное познание, позволяющих использовать полученную в процессе этого познания информацию для ориентировки и принятия решений в различного рода социальных ситуациях (О.К. Агавелян, Н.И. Кинстлер, Н.Л. Коновалова, Д.И. Намазбаева, С.Н. Сорокоумова, Е.В. Хлыстова и др.).

Потребовалась разработка диагностических средств для выявления уровня и особенностей развития у детей психологических образований; при том, что диагностических методик изучения социального и эмоционального интеллекта у детей явно недостаточно, экспериментальные задания этих методик часто оказываются еще и недоступными для некоторой части детей с ОВЗ в связи с чрезмерной вербализацией (состоящей в предоставлении испытуемому инструкции в речевой форме или требующей от ребенка развернутого речевого высказывания) или в связи со сложностями понимания стимульного материала (схематичного характера рисунков). Задания таких методик трудны для детей с ОВЗ с системными нарушениями речи и / или нарушениями интеллектуального развития. К таким методикам относится, например, шестифакторный тест социального интеллекта Дж. Гилфорда и М.О´Салливена. Так, даже нормально развивающиеся дети 9-15 лет испытывают сложности в понимании рисуночного тестового материала в субтестах «Истории с завершением» и «Истории с дополнением», не все изображения мимики и поз в субтесте «Группа экспрессии» адекватно воспринимаются детьми 9-15 лет [18].

Затруднительно использовать на практике, на наш взгляд, для оценки социального и эмоционального интеллекта детей с ОВЗ и методики, упомянутые О.Б. Чесноковой, Е.В. Субботским и Ю.В. Мартиросовой: русифицированный вариант методики *Tromso* для самооценки социального интеллекта и русифицированная методика А. Каукайнена по оценке социального интеллекта сверстниками [18]. Это связано с тем, что детям с ОВЗ присуще снижение критичности в оценке своего поведения и деятельности (необходимой при выполнении задания первого из указанных тестов), а также недостаточная сформированность регуляции и самоконтроля для объективной оценки сверстника (требуется во второй методике).

Достаточно часто для исследования эмоционального интеллекта как нормально развивающихся детей, так и детей с ОВЗ в отечественных исследованиях и в практике психологической диагностики используется методика Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица» [14]. Это обусловлено тем, что методика достаточно информативна, проста в использовании и, одновременно, доступна даже маловербальным детям с ОВЗ. Ребенку предлагается по мимическим проявлениям распознать базовые эмоции (радость, страх, удивление, гнев и др.) по лицам изображенных на картинках детей (мальчиков и девочек).

В качестве одного из средств психолого-педагогической диагностики социального и эмоционального интеллекта детей с ОВЗ могут выступать методы опосредованного изучения, к которым относятся, например, карты экспертной оценки. Так, в исследовании А.И. Савенкова детям предлагалось самим выразить радость, страх, горе, удивление, гнев и другие базовые эмоции, а психологам – фиксировать точность выражения эмоций детьми и ставить отметки каждому ребенку [13]. Карты экспертной оценки удобны еще и тем, что исследователь может сам определять параметры изучения социального и эмоционального интеллекта в зависимости от того, какие из них представляют для него интерес.

Компенсировать дефицит диагностического инструментария для изучения феноменов социального и эмоционального интеллекта можно и за счет методик, предназначенных для других целей, но позволяющих изучать те или иные аспекты данных феноменов. Так, А.М. Щетининой разработан комплекс методик по изучению особенностей эмоциональной сферы дошкольников, который позволяет выявить следующие типы восприятия детьми эмоциональных состояний [20]:

1) довербальный тип – эмоция не обозначается словом, а ее опознание обнаруживается через установление детьми соответствия выражения эмоционального состояния какой-либо ситуации;

2) диффузно-аморфный тип – дети уже называют эмоции, однако воспринимают их выражение поверхностно, нечетко, глобально в связи с несформированностью эталона их выражения;

3) диффузно-локальный тип – дети, воспринимая выражение эмоций глобально и поверхностно, начинают выделять отдельный, единичный элемент экспрессии (в большинстве случаев – глаза);

4) аналитический тип восприятия – дети выделяют элементы экспрессии, перечисляют экспрессивные признаки выражения лица и позы.

5) синтетический тип – для таких детей характерно обобщенное целостное восприятие, элементы экспрессии дети не дифференцируют.

6) аналитико-синтетический тип – дети выделяют элементы экспрессии и обобщают их.

Однако не все авторы согласны с правомерностью использования методик, имеющих первоначально иную цель, в качестве инструмента диагностики социального и эмоционального интеллекта. Так, Н.А. Батурин и Л.Г. Матвеева предостерегают исследователей от смешения понятия «эмоциональный интеллект» и понятий «уровень эмоциональности», «уровень социализации», «степень усвоения и присвоения социальных норм, стандартов и стереотипов», что может привести в процессе изучения эмоционального интеллекта к необоснованному использованию диагностических методик, не предназначенных для его изучения [2]. Этот аргумент актуален и при исследовании социального интеллекта методами изучения социализации, социальной адаптации, социальной компетентности, социальной перцепции и других психологических процессов и феноменов.

Таким образом, в настоящее время единого мнения об использовании методов косвенного исследования для изучения сложных по механизмам и структуре таких психологических феноменов, как социальный и эмоциональный интеллект. В этой ситуации большое значение приобретают диагностические методики, разработанные для изучения социального и эмоционального интеллекта у детей с ОВЗ. Такие методики разрабатывались О.К. Агавеляном [1], Н.И. Кинстлер [8], Е.В. Хлыстовой [17], Н.Б.Шевченко [19] и др. При этом исследования, получившие развитие в конце 1990-х – начале 2000-х годов, в основном касаются социального и эмоционального интеллекта детей с нарушением интеллекта. Исследования социального и эмоционального интеллекта у такой категории детей, как дети с расстройствами аутистического спектра, практически не

проводились, а диагностический инструментарий, применявшийся для исследования этих феноменов у детей с самыми различными нарушениями развития, при исследовании детей с расстройствами аутистического спектра зачастую выдает ошибки. В связи с этим мы попытались разработать новые диагностические методики исследования социального и эмоционального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра и остановили свой выбор на определенном типе экспериментальных методик, в которых применяются достаточно яркий и понятный детям данной группы картинный материал и анимационные средства. Проведем обзор этих экспериментальных методик.

Сначала рассмотрим разработанные методики изучения эмоционального интеллекта – «Распознавание эмоциональных состояний» и «Анимационный тест».

Методика «Распознавание эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой представлена в учебно-методическом пособии, в связи с чем сделаем лишь ее краткий обзор [16]. Цель методики – выявление умения воспринимать собственные эмоциональные состояния (внутриличностный эмоциональный интеллект) и анализировать эмоциональные состояния других людей на основе сделанных наблюдений (межличностный эмоциональный интеллект). Методика состоит из двух серий, первая из них предназначена для изучения внутриличностного интеллекта (умение понимать собственные эмоции), а вторая – межличностного интеллекта (умение распознавать эмоции участников ситуации). Для выявления умения распознавать собственные эмоции ребенку предъявляются портретные картинки, он должен идентифицировать эмоцию в соответствии с собственными переживаниями. Для этого девочкам предъявляются картинки с изображением девочки, а мальчикам – с изображением мальчика. Для выявления умения анализировать эмоциональные состояния других людей ребенку предъявляют сюжетные картинки, на которых изображены различные герои ситуации – родители, сверстники, чужие взрослые, и читается рассказ, описывающий изображенную на картинке ситуацию. Всего предъявляют 12 сюжетных картинок и рассказов. В методике представлено 6 эмоциональных состояний – радость, злость, грусть, страх, удивление, спокойствие. Оценка проводится по каждой серии отдельно. Есть возможность получить индекс успешности по методике в целом путем суммирования баллов по первой и второй сериям. Максимальная сумма баллов равняется 36 (12 баллов по первой серии и 24 – по второй).

В связи с трудностью переработки детьми с расстройствами аутистического спектра вербальной информации предусмотрено снижение степени вербализованности методики, что достигается введением достаточно понятного иллюстративного стимульного материала. При этом необходимость отвечать экспериментатору в первой серии заменяется возможностью показать портретную картинку при назывании эмоционального состояния экспериментатором, а во второй серии – возможностью предъявить в качестве ответа портретную картинку, обозначающую определяемое ребенком эмоциональное состояние персонажа социальной ситуации.

«Анимационный тест» Л.Ф. Фатиховой и С.А. Соколовой (методика ранее не публиковалась) направлен на изучение умения детей определять эмоциональные состояния по мимике и пантомимике героев мультфильма; изучение понимания эмоциональных состояний героев по тону голоса; выявление способности сопереживать персонажам мультфильмов.

Стимульный материал представлен двумя комплектами:

1) видеофрагменты по пяти основным эмоциям – радость, грусть, страх, злость, удивление – из сказок «Маша и Медведь», «Ну, погоди!», «Трям! Здравствуйте!», «Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Малыш и Карлсон» (по 3 видеофрагмента на каждую эмоцию);

2) 5 карточек-пиктограмм с изображениями эмоциональных состояний радости, грусти, злости, страха удивления.

Исследование состоит из 5 серий, в каждой серии – по 3 задания.

Экспериментатор предлагает испытуемому просмотреть фрагменты мультфильмов и назвать эмоциональные состояния, ответив на вопросы. Например: Как ты думаешь, какую эмоцию испытывает волк?; Какую эмоцию испытывает Аленушка?. Аналогичные вопросы экспериментатор задает по всем просмотренным фрагментам.

В данной методике, в отличие от предыдущей, представлены виды помощи, которые позволяют выявить не только наличный уровень развития эмоционального интеллекта, но и потенциальные возможности его дальнейшего развития. Перечислим разработанные виды помощи:

1) в случае, если испытуемый затрудняется с определением эмоции и не может назвать ее, экспериментатор выкладывает картинки с изображениями лиц (пиктограмм) с данными эмоциональными состояниями и еще раз задает вопрос об эмоциональном состоянии героя;

2) в случае, если испытуемый ошибается и в выборе пиктограммы, экспериментатор просит назвать все эмоции, изображенные на пиктограммах, и еще раз задает вопрос об эмоциональном состоянии героя;

3) в случае если испытуемый затрудняется в выборе карточки-пиктограммы с определенным эмоциональным состоянием, экспериментатор оставляет три явно отличающиеся друг от друга карточки и задает, например, следующий вопрос: «Покажи эмоцию, которую испытывает волк».

Оценка результатов проводится по 4-балльной системе, а именно:

4 балла (высокий уровень) – испытуемый правильно и самостоятельно определяет эмоциональное состояние героя;

3 балла (средний уровень) – испытуемый выполняет задание при предъявлении первого вида помощи;

2 балла (уровень ниже среднего) – испытуемый выполняет задание при предъявлении второго вида помощи;

1 балл (низкий уровень) – испытуемый выполняет задание при предъявлении третьего вида помощи;

0 баллов (очень низкий уровень) – испытуемый не выполняет задание при предъявлении всех видов помощи.

Индекс успешности складывается из суммы баллов, полученных при опознании эмоциональных состояний по трем заданиям в каждой серии. Всего 5 серий – по 1 серии на каждую эмоцию и, соответственно, 15 заданий. Максимальная сумма баллов, таким образом, может равняться 60 баллам (12 баллов по каждой серии).

Итак, к характеристикам методики, учитывающим проблемы обследования детей с расстройствами аутистического спектра, относятся:

1) введение в методику стимульного материала, который вызывает особый интерес у детей указанной группы – анимационных фильмов;

2) снижение вербального характера методики теми же средствами, что и в предыдущей методике – включением карточки-пиктограммы, которая может использоваться ребенком как средство для ответа на задание экспериментатора;

3) введение других видов помощи, позволяющих выявить потенциальные возможности детей в развитии эмоционального интеллекта.

Приведем краткий обзор экспериментальных методик, предназначенных для изучения социального интеллекта, – «Сказка» и «Я и школа» (подробнее с ними можно ознакомиться в ранних публикациях [16]).

Цель *методики «Сказка» Л.Ф. Фатиховой* состоит в выявлении способности ребенка к интерпретации и оценке поступков других, умения идентифицировать себя с другими

(животными), умения прогнозировать ситуацию в зависимости от совершенного поступка. В качестве стимульного материала используется текст сказки (например, «Волк и заяц»), серия сюжетных картинок к сказке, которые иллюстрируют сюжет сказки и 2 комплекта портретных картинок с изображениями эмоциональных состояний радости, злости, грусти, сомнения, страха, спокойствия. В ходе исследования ребенку читается сказка и последовательно в соответствии с развитием сюжета сказки – сюжетные картинки. Далее идет беседа по прослушанной сказке. При этом серия сюжетных картинок находится в поле зрения ребенка. После прочтения сказки ребенку задаются вопросы, направленные на выявление способности ребенка понимать поведение поступков героев сказки, переживаемые ими эмоции. В методике также используется помощь, направленная на выявление потенциальных возможностей дальнейшего развития социального интеллекта ребенка. В зависимости от самостоятельности выполнения ребенком экспериментального задания и способности принимать помощь взрослого производится оценка результатов. Максимальное количество баллов, которое начисляется ребенку – 4 балла.

Целью *методики «Я и школа» (разработка Л.Ф. Фатиховой)* является изучение осознания ребенком школьной жизни, уровня сформированности нравственного сознания, умения фиксировать нарушение школьных правил и корригировать неправильное поведение. В качестве стимульного материала выступают 4 сюжетные картинки с изображением наиболее распространенных ситуаций из школьной жизни, в которых ученик или ученики нарушают правила школьной жизни, проводится беседа по картинке, которая позволяет выяснить, понимает ли ребенок, что школьное правило нарушено, распознает ли он мотивы поведения и чувства героев социальной ситуации, может ли он идентифицировать себя с этими героями. Методика так же, как и предыдущая, включает обучающую часть, т.е. виды помощи ребенку со стороны взрослого, что позволяет выявить зону ближайшего развития социального интеллекта обследуемого ребенка. Таким образом, при оценке результатов исследования учитывается степень самостоятельности ребенка и уровень оказанной ему помощи. И в данной методике вербальный характер частично нивелируется стимульным материалом – сюжетными картинками, иллюстрирующими школьные ситуации, являющиеся частотными и достаточно понятными детям по содержанию (дерущиеся мальчики, бегающий во время урока ученик и др.). В качестве видов помощи используются подсказки экспериментатора, повторы и облегчение задания в виде частичного выполнения его взрослым.

Выборка исследования достаточно мала (8 детей с расстройствами аутистического спектра), что связано с трудностью отбора однородной как по возрастным особенностям, так и по структуре имеющихся нарушений при данном виде расстройства, группы участников исследования. Дети с расстройствами аутистического спектра – весьма полиморфная группа детей. В структуру дефекта при расстройствах аутистического спектра включаются разнообразные нарушения эмоциональной сферы, коммуникативной деятельности, нарушения моторной и интеллектуальной сфер и др. В связи с этим, задача по отбору достаточно однородной по составу группу участников исследования (что является одном из важнейших условий обеспечения чистоты экспериментального исследования и объективности его результатов) представляется достаточно сложной.

В исследовании приняли участие дети 7-8-летнего возраста с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «F 84.1 – атипичный аутизм» в соответствии с Международной классификацией болезней 10 пересмотра. Данный вид нарушенного развития часто сочетается с нарушениями интеллектуального развития с различной степенью снижения от задержки психического развития до выраженных форм умственной отсталости. У всех детей обследованной группы дополнительным нарушением, отягощающим расстройства аутистического спектра, является F83 (смешанные специфические расстройства). Под этим видом нарушения в отечественной дефектологии

понимается задержка психического развития. Следует отметить, что у всех детей экспериментальной выборки имеется недостаточность речи, проявляющаяся однако, в нарушении не столько ее познавательной, сколько коммуникативной функции, то есть в умении вступать в диалог с другими людьми и отвечать на поставленные вопросы.

Изучение эмоционального интеллекта детей с расстройствами аутистического спектра по методике «Распознавание эмоциональных состояний» показало, что большая часть обследованных детей хорошо опознают и различают такие эмоции как грусть и радость. Без особого труда эти эмоции распознаются ими, как на портретных картинках (внутриличностный интеллект), так и на сюжетных (межличностный интеллект). Сложнее детям даются задания на распознавание на портретных картинках таких эмоций как страх, удивление, злость, спокойствие (внутриличностный интеллект), возникают проблемы в выполнении заданий на определение указанных эмоциональных состояний у героев сюжетной картинки (межличностный интеллект).

Исследование способности детей с расстройствами аутистического спектра определять эмоциональные состояния по выражению лица персонажей анимационных фильмов посредством методики «Анимационный тест» показало, что, как и при выполнении заданий предыдущей методики, у них не возникло больших трудностей в определении эмоциональных состояний грусти и радости у героев мультфильмов. Иногда для этого требовалась небольшая помощь в виде предъявления карточки-пиктограммы с изображением эмоциональных состояний. Однако, по-прежнему, дети испытывают трудности в определении у персонажей мультфильмов таких эмоций, как злость, страх, удивление; при этом предъявляемые детям в процессе экспериментального исследования различные виды помощи не способствуют повышению эффективности определения этих эмоциональных состояний детьми с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, недостаточность эмоционального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра проявляется при опознании более сложных эмоциональных состояний, таких как удивление, страх, спокойствие, наиболее частотные и примитивные эмоции радости и грусти распознаются детьми относительно успешно. Опознание злости, несмотря на свою частотность, малодоступно детям с расстройствами аутистического спектра.

Обратимся к результатам исследования социального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра. Изучение умения оценивать поступки других людей, умения прогнозировать ситуацию в зависимости от совершенного поступка (методика «Сказка») показало, что дети с расстройствами аутистического спектра затрудняются в понимании смысла сказки, оценивают поведение героев только с помощью экспериментатора. Притом, что дети при наводящих вопросах экспериментатора называют некоторые эмоциональные состояния героев сказки, они не могут определить главного героя сказки, затрудняются в понимании скрытого смысла сказки, не могут объяснить поступки героев. Анализ данных исследования социального интеллекта детей с расстройствами аутистического спектра посредством методики «Я и школа» позволил сделать вывод, что дети этой группы не всегда полностью понимают ситуацию, изображенную на картинке (хотя некоторые понимают школьную ситуацию при разъяснениях экспериментатора). У детей также наблюдаются трудности в понимании соответствия или несоответствия поступков персонажей ситуации, школьным правилам. Большинство детей не могут идентифицировать себя с персонажем картинки, то есть им малодоступна позиция школьника, несмотря на то, что у них уже имеется опыт школьной жизни (все обследованные дети являются учащимися первого класса).

Данные статистического анализа экспериментального исследования эмоционального и социального интеллекта детей с расстройствами аутистического спектра представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение средних значений уровня развития эмоционального и социального интеллекта детей с РАС (критерий Стьюдента)

Методики	Параметры	Распознавание эмоциональных состояний		Анимационный тест	Сказка
		Внутриличностный эмоциональный интеллект	Межличностный эмоциональный интеллект	Эмоциональный интеллект	Социальный интеллект
Распознавание эмоциональных состояний	Межличностный эмоциональный интеллект	0,318 при p>0,05			
Анимационный тест	Эмоциональный интеллект	0,539 при p>0,05	0,831 при p>0,05		
Сказка	Социальный интеллект	1,017 при p>0,05	1,029 при p>0,05	0,993 при p>0,05	
Я и школа	Социальный интеллект	0,659 при p>0,05	0,883 при p>0,05	0,224 при p>0,05	0,979 при p>0,05

Примечание: для df=7, p(005)=2,365, p(0,01)=3,499

Данные, представленные в таблице 1, указывают на отсутствие значимых различий между измеренными показателями эмоционального и социального интеллекта – все значения критерия Стьюдента имеют низкий уровень значимости (p>0,05). Следовательно, у детей с расстройствами аутистического спектра нет доминирования одного вида интеллекта над другим, имеет место недостаточность развития как социального интеллекта, так и эмоционального интеллекта. Кроме того, не выявлено различий и между такими компонентами эмоционального интеллекта, как внутриличностный и межличностный интеллект, то есть дети с расстройствами аутистического спектра с одинаковым уровнем успешности распознают эмоциональные состояния у себя и у других.

Однако целью нашего исследования являлось не столько выявление уровня и особенностей сформированности социального и эмоционального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра, сколько выявление эффективных диагностических средств для изучения этих феноменов у столь сложной для психологического обследования группы детей.

Экспериментальная проверка разработанных методик позволила сделать следующие выводы:

1) имеющиеся диагностические инструменты для изучения социального и эмоционального интеллекта детей с ОВЗ не могут полностью удовлетворить потребности психолого-педагогической диагностики и дать объективное представление об изучаемых феноменах как у этой группы детей; особенно это касается детей с расстройствами аутистического спектра, проблемы коммуникативной деятельности которых и недостаточность интеллектуального и речевого развития создают ограничения в использовании этих средств;

2) материал экспериментальных методик для изучения социального и эмоционального интеллекта детей с ограниченными возможностями здоровья должен быть по возможности оснащен достаточно ярким стимульным материалом (сопровождаться картинным материалом, анимационными средствами) и по возможности менее вербализован. В таком случае целесообразна разработка экспериментальных методик, в которых стимульным материалом служат компьютерные объекты – компьютер и действие с компьютерными программами, презентациями и другими продуктами; они представляют интерес для всех детей, для детей с расстройствами аутистического спектра (и порой остаются единственным эффективным средством взаимодействия с экспериментатором, следовательно, и изучения таких феноменов, как социальный и эмоциональный интеллект);

3) экспериментальные методики по изучению социального и эмоционального интеллекта, помимо констатирующей части, должны иметь обучающую часть, то есть включать различные виды помощи детям при выполнении экспериментальных заданий, что позволяет выявить не только наличный уровень развития социального и эмоционального интеллекта у детей с ОВЗ, но и потенциальные возможности в развитии этих психологических феноменов и, тем самым, спрогнозировать их последующую социальную адаптацию, так как и социальный, и эмоциональный интеллект являются компенсаторными механизмами для развития и могут быть использованы для становления личности детей с ОВЗ, в целом, и детей с расстройствами аутистического спектра, в частности.

1. *Агавелян, О.К.* Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития [Текст]. – Челябинск : Издатель Татьяна Лурье, 1999. – 356 с.
2. *Батурин, Н.А., Матвеева, Л.Г.* Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность [Текст] // Вестник ЮУрГУ. – 2009. – № 42. – С. 4–10.
3. *Бобнева, М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения [Текст]. – Москва : Прогресс, 1978. – 292 с.
4. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст]. – Москва : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. – 472 с.
5. *Гурянова, В.С.* Исследование возможностей применения метафорического материала для диагностики социального интеллекта [Текст] // Вестник ЮУрГУ, 2009. – № 30. – С. 89–94.
6. *Емельянов, Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение [Текст]. Ленинград : ЛГУ, 1985. – 265 с.
7. *Иванова, Е.С.* Вербализация эмоций и опознание лицевой экспрессии в структуре общения подростков и юношей [Текст] // Образование и наука. 2013. – № 9. – С. 91–102.
8. *Кинстлер, Н.И.* Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : Бийск, 2000. – 234 с.
9. *Куницына, В.Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции и взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А.А. Крылова [Текст]. – Санкт-Петербург : Академия, 1995. – С.48–59.
10. *Лабунская, В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст]. – Ростов на Дону : Феникс, 1999. – 286 с.
11. *Люсин, Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования [Текст] / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
12. *Михайлова (Алешина), Е.С.* Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Методическое руководство. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2006. – 56 с.
13. *Савенков, А.И.* Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества [Текст] // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 94–101.
14. *Семаго, Н.Я. Семаго, М.М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст]. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 384 с.
15. *Ушаков, Д.В.* Социальный интеллект и его измерение [Текст] // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – С. 141–160.
16. *Фатихова, Л.Ф.* Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями [Текст]. – Уфа : ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 80 с.
17. *Хлыстова, Е.В.* Особенности социально-перцептивных процессов подростков с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : дис. … канд. психол. наук. – Шадринск : ШГПУ, 2002. – 233 с.

18. *Чеснокова, О.Б., Субботский, Е.В., Мартиросова, Ю.В.* Методики диагностики развития социального интеллекта в детском возрасте [Текст] // Психологическая диагностика. – 2003. – № 3. – С. 52–80.

19. *Шевченко, Н.Б.* Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников [Текст] : автореферат дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург : УрГПУ, 1999. – 22 с.

20. *Щербаков, С.В.* Комплементарность межличностных отношений и социальный интеллект студентов [Текст] // Российский гуманитарный журнал. – 2013. – Т. 2. – № 5. – С. 459–481.

21. *Щетинина, А.М.* Диагностика социального развития ребенка [Текст] : учебно-методическое пособие. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

22. *Ekman, P.* Cross-cultural studies of facial expression // Ekman P. (Ed.). Darwin and facial expression. 1973. Pp. 169–222.

23. *Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.* Models of Emotional Intelligence In R.J. Sternberg (Ed.). Handbook of Human Intelligence (2nded.). Pp. 396–420.

Д.Г. Ганиев

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ УЗБЕКИСТАНА

Ключевые слова: семья, семейные ценности, социальные функции, роль семьи, социальный, культурный и педагогический потенциал семьи, комплексный подход, направления.

Аннотация: В статье раскрываются особенности современных социальных условий и функционирования узбекской семьи, ценности семейных традиций и взаимоотношений; обосновываются принципы и направления формирования семейных ценностей студентов.

Семья и семейные ценности занимают важное место в сознании и жизни узбекистанцев, что находит отражение в правовой сфере и социальной политике государства. В Указе Президента Республики Узбекистан «О мерах по повышению эффективности государственной молодежной политики и поддержке деятельности Союза молодежи Узбекистана» говорится о необходимости воспитания молодых людей в духе уважения к национальным и общечеловеческим ценностям, широкой пропаганды среди молодежи идей здорового образа жизни и священности семьи, осуществления эффективных мероприятий по предотвращению ранних браков и разводов молодых семей. [1].

Проблемы семьи, воспитания подрастающего поколения в соответствии с высокими духовными и социальными критериями в Узбекистане имеют глубокие исторические, философские и историко-педагогические корни.

Обобщение педагогического наследия Авиценны, Бируни, Фараби, Рудаки, Саади, Баласагуни, Хайяма, Зарнуджи, Ахмада Югнака, Насира Хосрова, Насира ад-Дин Туси, Алишера Навои свидетельствует, что эти ученые разделяли идеи гуманизма, подчеркивали необходимость привития молодому поколению высоких нравственных качеств, воспитания в духе любви к труду, стремления получить профессию, уважения к старшим, дружбы и товарищества, правдивости и честности. Они оставили ценные мысли о воспитании всесторонне развитой личности: показывали роль общественной среды и воспитания; уделяли большое внимание нравственному воспитанию, учету многовековых традиций; излагали основы семейного воспитания; определяли роль родителей [3].

В настоящее время в нашей стране с каждым годом все более совершенствуются правовые, духовные, идеологические, демографические и репродуктивные основы защиты семьи, являющейся основным социальным институтом гражданского общества. В республике разработан и принят ряд законов, направленных на охрану семьи, материнства и детства, укрепление здоровья женщин и подрастающего поколения, укрепление репродуктивного здоровья населения в целом, совершенствование деятельности Фонда развития детского спорта Узбекистана и социальной сферы по поддержке института семьи.

Научно-практический центр «Оила» («Семья»), фонд «Соглом авлод учун» и Комитет женщин Узбекистана занимаются комплексным научным изучением проблем семьи, вопросами охраны здоровья женщин, их образования, занятости и экономического благосостояния, активного участия во всех сферах жизни общества. В социологической энциклопедии дано следующее определение: «Семья – основанная на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью, один из важнейших элементов социальной структуры» [2, 394]. Потенциалы семьи:

– социальный – ее вклад в жизнедеятельность и развитие общества, в хозяйственно-экономическую и духовно-психологическую сферу;

– воспитательный – круг факторов и условий, способствующих всестороннему развитию детей, включающий семейную микросреду, образ жизни семьи, а также возможности семьи в сфере духовно-практической деятельности.

В Узбекистане в настоящее время сложилось деление семей на традиционный, нетрадиционный и эгалитарный виды, а также на классический (традиционный) и прогрессивный (современный), патриархальный, детоцентристский и супружеский; наблюдается преобладание классического традиционного (патриархального) типа семейных взаимоотношений с некоторыми элементами современных тенденций.

Являясь неоспоримой ценностью общества при любых формах государственного строя, узбекская семья проявляет до сих пор удивительную жизнеспособность (в отличие от негативных явлениий распада брака в российском и западном обществе). Это происходит в силу следующих причин:

- в узбекской семье сохраняются и передаются из поколения в поколение богатые культурные и духовно-нравственные традиции семейных отношений;
- регламентация и высокая организация внутрисемейного уклада, следование его бытовым и нравственным нормам способствует сохранению и процветанию семьи;
- нацеленность национальных этнических и моральных традиций и ценностей на сохранение семьи от распада и деградации;
- прочность и незыблемость данных традиций, превращающих семью в самоуправляемую и самоорганизующую систему.

Узбекская семья принадлежит к традиционному типу – она многоукладна и часто многодетна. В ней живут и совместно ведут хозяйство семьи разных поколений. Определяющими принципами внутрисемейных отношений являются уважение, почитание и авторитет старших поколений, преемственность правил поведения и традиций, огромная роль женщины в организации и сохранении семейного очага, в воспитании детей. Это создает благоприятные условия для воспитания детей, приобщения их к духовным общечеловеческим ценностям, традициям, повышения их образовательного уровня. Именно в таких семьях с раннего детства закладываются трудолюбие, уважение к старшим, стремление к овладению знаниями.

Опрос узбекистанцев о роли семьи выявил следующее:

1. Семья – это ячейка общества, на ней основываются общество и государство.
2. Семья выполняет функцию воспитания молодого поколения.
3. Семья содействует укреплению стабильности и безопасности в стране.
4. Семья предназначена для воспроизводства населения [4, 54].

Предназначение семьи в нашем обществе, по мнению респондентов, заключается в следующем:

- важное значение в развитии общества через воспитание гармонично развитого поколения;
- привитие подрастающему поколению глубокого осознания, принятие и соблюдение семейных ценностей, ролевых функций и обязанностей;
- передача, сохранение и приумножение богатых культурно-исторических, духовно-нравственных и семейных ценностей и традиций;
- приобщение к национальным ценностям в контексте общечеловеческих ценностей.

В узбекской семье семейные ценности культивируются и прививаются как наиболее значимые идеалы или конечные цели воспитания и развития детей с позиции социокультурной среды семьи, а также способы их достижения, отражающие потребность передачи культуры старшего поколения общества младшему. Сохранение преемственности правил поведения и традиций является отличительной чертой узбекской семьи.

Согласно социальным опросам, жители Узбекистана, в том числе молодежь, к функциям семьи относят ее биологический, культурный и социальный потенциал. Они также считают, что семья является нравственной основой общества, основой воспроизводства населения, фундаментом воспитания человека, его приобщения к духовным национальным

и общечеловеческим ценностям и традициям, повышения его образовательного уровня. Являясь микромоделью общества, семья оказывается важнейшим фактором в выработке системы социальных ориентиров, содействует укреплению стабильности и безопасности в стране.

Семейные ценности – наиболее значимые идеалы или конечные цели воспитания и развития детей с позиции социокультурной среды семьи, а также способы их достижения, отражающие потребность передачи культуры старшего поколения общества младшему. Значение семейных ценностей заключается в том, что они формируют у ребенка или молодого человека понимание роли семьи, ее значимости и уникальности. Именно в окружении близких людей дети учатся правильно выражать свои чувства, доброту и щедрость, уважение, любовь, доверие и честность, нести ответственность за свои поступки.

Базисные ценностные ориентации современной семьи в Узбекистане являются продуктом преемственности межпоколенных традиций и включают уважение к старшим, умение достойно вести себя в обществе, скромность и трудолюбие, заботу о подрастающем поколении.

Важнейшим компонентом семейного воспитания является нравственное воспитание, процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. Базисные ценностные ориентации современной семьи дополняются *базовыми категориями нравственности* – честность**,** скромность, знание истории своего народа, чувство национальной гордости и толерантность к другим народам и религиям, негативное отношение к экстремизму.

Стабильно высокой остается совокупная самооценка значимости внимания, которое уделяют узбекистанцы нравственному воспитанию детей (94,6 %). Передача новым поколениям элементов духовно-нравственной культуры (совокупного человеческого опыта, ценностей, отношений, форм поведения) происходит в семье через национальные традиции, которые обладают высоким духовно-нравственным и воспитательным потенциалом [5].

В благополучных семьях наблюдается целостное отношение к воспитанию гармоничной личности через значимость многих факторов – образование, нравственное и эстетическое воспитание, физическая культура, овладение профессией.

Вместе с тем, негативно сказываются на семейных установках и поведении молодежи общемировые тенденции развития семьи – рост индивидуализма и независимости, приоритет собственных интересов над семейными, преобладание образовательных, карьерных, устремлений, изменение назначения семьи, толерантное отношение к различным видам семейного поведения в обществе.

В исследованиях узбекских ученых З.А. Расуловой [6], Ш.М. Абдуллаева [7], З.Х. Арифхановой [8], Г.Ш. Зунунова [9] выявлены некоторые причины несформированности семейных ценностей молодых людей, приводящие к разрушению браков, в том числе:

- отсутствие у супругов духовной близости, единства, общности интересов, социальной зрелости, чувства ответственности по отношению к семье, детям, родителям;
- наркомания, алкоголизм, измена; противоречия в семье между старшими и молодыми (в основном, между свекровью и невесткой);
- идеализация молодыми людьми супружеских отношений, завышенные требования, чрезмерные ожидания по отношению к супругу, отсутствие самокритики.

Важное значение в укреплении семьи имеют, в основном, характерологические факторы, общность мировоззрения и ценностей (супруги, в отношениях которых царит гармония, не разводятся даже при отсутствии детей). Отсутствие укрепляющих факторов или их слабое проявление приводит к распаду семей, в противном случае жизнь супругов протекает безрадостно, иногда в постоянных конфликтах, и лишена смысла. Молодые

люди, неосознанно идеализировавшие супружеские отношения до вступления в брак, столкнувшись с реальными трудностями, испытывают разочарование. Это приводит к охлаждению чувств, которое происходит на подсознательном уровне. Поэтому молодежь не понимает истинной причины конфликтов, обид, неудовлетворенности семейной жизнью. В узбекских семьях основное внимание после свадьбы уделяется хозяйственным заботам, в связи с чем молодожены не уделяют должного внимания построению супружеских взаимооотношений [6, с.20].

Обобщение данных социологических и психолого-педагогических опросов студентов Ферганский, Андижанский и Наманганский педагогических вузов Узбекистана позволило составить наиболее полную картину характерных факторов как укрепления, так и распада семьи, что дает возможность педагогам разрабатывать пути усиления положительных факторов и снижения негативных (табл.1).

Таблица 1

Факторы укрепления и распада семьи

ФАКТОРЫ УКРЕПЛЕНИЯ СЕМЬИ	ФАКТОРЫ РАСПАДА СЕМЬИ
Материальная независимость	Отсутствие взаимопонимания между членами семьи
Взаимная любовь	Материальные трудности (отсутствие или нехватка денег)
Здоровье, способность иметь детей	Стремление навязать свою волю, добиться беспрекословного подчинения, пренебрежение интересами и мнением других
Наличие отдельного жилья	Безответственное отношение к своим семейным обязанностям
Достижение необходимого возраста	Алкоголизм, пьянство, наркомания
Решение родителей	Невнимательность, равнодушие членов семьи друг к другу
Культурный уровень	Болезнь кого-либо из членов семьи
Духовно-нравственная близость	Отсутствие детей
Воспитанность	Разные характеры, нет взаимопонимания, взаимоуважения
Образованность	Низкий уровень культуры и воспитания
Богатство	Безработица
Авторитет родителей	Необразованность
Красота	Отсутствие любви, бессердечность, эгоизм
Учет и выполнение местных обычаев и традиций	Отсутствие доверия, сплетни, взаимная вражда
Терпимость и удовлетворенность жизнью	Нервозность, проявление несдержанности
Взаимоуважение и взаимопонимание супругов	Нетерпеливость, отсутствие уважения, безразличие
Взаимопрощение друг друга	Безнаказанность
	Неопытность молодых супругов
	Проявление насилия
	Несовпадение характеров и интересов
	Деспотизм свекрови

Так как семейная культура, семейные ценности (как понятие и как процесс) обладают сложной структурой, связаны с социальными, психолого-педагогическими факторами, воспитательную деятельность со студентами по формированию семейных ценностей необходимо осуществлять на основе *комплексного подхода*. Такой подход предполагает учет всех факторов влияния на исследуемый процесс, определение и реализацию его многообразных целей и задач, оптимальный выбор и применение методов, форм, средств и приемов педагогического воздействия, согласованную деятельность всех субъектов воспитательной деятельности. Поэтому и подготовка молодежи к семейной жизни должна быть комплексной, то есть включать формирование правильного отношения к различным семейным проблемам, общей положительной установки молодых людей на семейную жизнь[10].

Семья (ее структура, функционирование и процесс формирования семейных ценностей) представляет собой многофакторное явление, обусловленное социальной (внешней) средой и внутрисемейными частными факторами: ценности семейных отношений, гибкость реагирования института семьи на различные изменения политической, экономической или культурной ситуации в обществе. Они вбирают в себя мировые тенденции развития семьи, традиции своего народа, а также имеют свои социально-экономические, социально-культурные и демографические особенности. Особо важными являются факторы воспитательного потенциала семьи, взращивания нравственных, культурных и семейных ценностей.

Многофакторность процесса формирования семейных ценностей молодых людей – студентов педагогических вузов – обусловливает и многообразие направлений, всесторонне учитывающих сложность семейного института и обеспечивающих комплексное решение задач исследования.

Большинство исследователей считают, что подготовка молодежи к созданию семьи затрагивает три основных аспекта (направления) [10–12]:

1) воспитание *качеств* будущего семьянина – формирование гражданской идентичности, включающей в себя идентичность члена семьи; осознанное принятие основных социальных ролей в семье, соответствующих возрастному этапу: сына (дочери), брата (сестры), помощника, ответственного хозяина (хозяйки), наследника (наследницы);

2) передача определенных *знаний* о различных сторонах семейной жизни – усвоение нравственных ценностей семейной жизни: любовь, забота о любимом человеке, продолжение рода, духовная и эмоциональная близость членов семьи, взаимопомощь и др. Знание общей педагогики и психологии, семейной педагогики психологии. Знание традиций своей семьи, культурно-исторических и этнических. Наличие системных представлений о нравственных взаимоотношениях в семье;

3) овладение *хозяйственно-бытовыми, коммуникативными навыками* в соответствии со своей социальной семейной ролью (мужа, жены, отца, матери, дочери, сына, сестры, брата, внучки, ответственного хозяина, хозяйки, наследника, наследницы, и т. д.).

В условиях независимости Узбекистана мы сочли целесообразным выделить как наиболее перспективные в плане воспитания и социализации обучающихся в области формирования семейных ценностей следующие *направления социально-образовательной деятельности:*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Знания:

- просвещение молодежи о различных сферах семейной жизни и семейных отношений;
- формирование представлений о значении семьи для устойчивого и успешного развития человека;
- формирование представлений о семье, членах семьи, укрепление родственных отношений, изучение семейных традиций;
- вооружение студентов знаниями по психологии, физиологии, этике, педагогике, экологии, ЗОЖ применительно к институту семьи.
- сопровождение процесса воспитания и социализации обучающихся в области формирования семейной культуры.

Качества:

- развитие коммуникативных способностей студента; преодоление социальной отчужденности; построение гармоничных взаимоотношений с ровесниками и представителями старшего поколения;

– укрепление эмоционально-волевой сферы личности студента, формирование ощущения собственной значимости и ценности, гармонизация внутреннего мира, профилактика бесконфликтного поведения в семье, группе и в вузе;

– развитие хозяйственных навыков – содержание дома, ведение семейного бюджета, бытовые умения;

– повышение чувства ответственности за семью и ее членов.

Учебно-воспитательный процесс:

– укрепление отношения к семье как основе общества;

– формирование семейных ценностей у обучающихся;

– укрепление у обучающихся уважительного отношения к родителям, осознанного, заботливого отношения к старшим и младшим;

– формирование начального опыта заботы о социально- психологическом благополучии своей семьи;

– воспитание нравственных чувств, убеждений, этического сознания обучающихся, получение системных представлений о нравственных взаимоотношениях в семье;

– расширение опыта позитивного взаимодействия в семье (в процессе проведения бесед о семье, о родителях и прародителях, открытых семейных праздников, выполнения и презентации совместно с родителями творческих проектов, проведения других мероприятий, раскрывающих историю семьи, воспитывающих уважение к старшему поколению, укрепляющих преемственность между поколениями).

Важную роль в реализации названного широкого спектра форм психолого-педагогической поддержки современной семье, решения важнейшей задачи формирования у детей и юношества семейных ценностей, опирающихся на национальные исторические и культурные традиции принадлежит сегодня системе образования.

СОЦИАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ (взаимодействие образовательного учреждения и семьи в духовно-нравственном воспитании):

- обновление содержания программ взаимодействия семьи, махалли и образовательного учреждения на основе отечественных традиций, национально-региональных особенностей, достижения современной науки, передового опыта;

- усиление роли махалли в семейном воспитании, профилактике семейных конфликтов и разводов;

- использование возможностей различных объединений общественности в целях оказания помощи семье в формировании нравственного образа жизни семьи, в профилактике и диагностике девиаций, в предупреждении негативных проявлений у детей, подростков, молодежи;

- активное использование педагогического потенциала благополучных семей, внедрение традиций народной педагогики, освещение в средствах массовой информации позитивного опыта семейного воспитания.

Таким образом, в условиях социальных трансформаций в Узбекистане комплексный подход способствует формированию положительных ценностных установок в сфере семейных взаимоотношений, а также выявлению актуальных сторон традиционных ценностей, что позволяет развивать семейные ценности, адаптируя их к изменениям в материальной и духовной жизни общества.

---

1. О мерах по повышению эффективности государственной молодежной политики и поддержке деятельности Союза молодежи Узбекистана Указ Президента Республики Узбекистан от 7 июня 2017 г.
2. Социологическая энциклопедия [Текст]. В 2-х томах. Т. 2. Москва : Мысль, 2003. С.394.
3. *Тллашев, Х.Х.* Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья [Текст]. Ташкент : Фан,1989.

4. *Убайдуллаева, Р.А.* Семья в Узбекистане [Текст]. Ташкент, 2012.
5. Информационно-аналитический доклад по результатам социологического исследования «Семья и нравственность» [Текст]. Ташкент, 2016.
6. *Расулова, З.А.* Семейно-брачные отношения узбеков Ташкента (конец XX – начало XXI вв.) [Текст] : автореф. … канд. ист. наук. Ташкент, 2009. – 31 с.
7. Современные этнокультурные процессы в махаллях Ташкента [Текст] / отв. ред. Ш.М. Абдуллаев. Ташкент : Фан, 2005. – 176 с.
8. *Арифханова, З.Х.* Современная жизнь традиционной махалли Ташкента [Текст]. – Ташкент : Ўзбекистон, 2000. – 28 с.
9. *Арифханова, З.Х., Зунунова, Г.Ш.* Обрядово-ритуальная жизнь узбеков Ташкента в условиях независимости [Текст]. – Ташкент, 2006. – 94 с.
10. *Бондарчук, А.И., Шинкарева, Л. В., Иванова, Т.И.* К вопросу о подготовке студентов вуза к семейной жизни. НИУ БелГУ [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №3. – С. 138–148.
11. *Антонов, А.И., Медков, В.М.* Социология семьи [Текст]. Москва, 2005. – 304 с.
12. *Мусурмонова, О.* Оила маънавияти-миллий ғурур. Ўқув қулланма. – Тошкент : Ўқитувчи, 2000. – 191 б

Ю.В. Ергин, М.Ю. Павлова

УФИМСКИЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ И РАБОТЫ Л.Л. ВАСИЛЬЕВА – ПЕДАГОГА, НЕЙРОФИЗИОЛОГА И ОСНОВОПОЛОЖНИКА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУЧНОЙ ПАРАПСИХОЛОГИИ

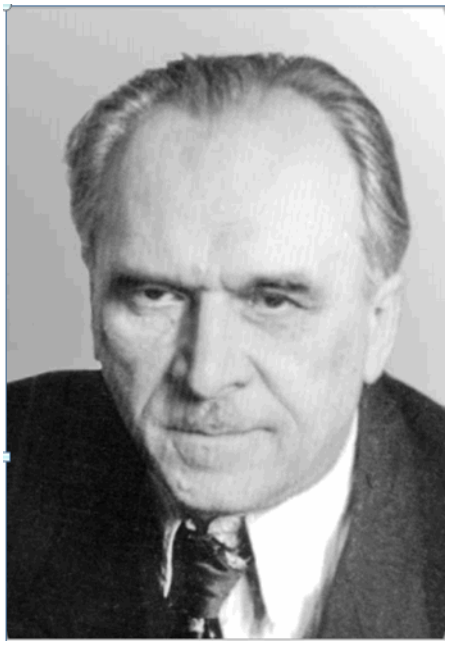
Ключевые слова: педагогика, нейрофизиология, Уфимский физический институт, Студия экспериментальной биологии, научная парапсихология.

Аннотация: Статья посвящена уфимскому периоду жизнедеятельности Л.Л. Васильева (1891–1966), выпускника естественного отделения Санкт-Петербургского университета, педагога, будущего известного нейрофизиолога, родоначальника научного изучения парапсихологии в СССР. Именно в Уфе он вплотную подошел к основному закону порогового парабиоза, сформулированному им в более общей форме в 1929 году.

doi: 10.21510/1817-3292-2018-3-82-103

В 1961-м, 1991-м и 2001-м годах научная общественность России отмечала соответственно 70-летие, 100-летие и 110-летие со дня рождения члена-корреспондента Академии медицинских наук СССР, профессора Ленинградского (Санкт-Петербургского) университета Леонида Леонидовича Васильева, талантливого ученика корифеев русской науки – физиолога Н.Е. Введенского и психоневролога В.М. Бехтерева, достойного продолжателя научной физиологической школы И.М. Сеченова – Н.Е. Введенского – А.А. Ухтомского [10; 19; 26]. В первых двух из этих публикаций пребыванию Л.Л. Васильева в Уфе (1917–1921 годы) уделено лишь несколько слов: упоминание его интереса к гипнозу и воспроизведение опытов Фере по влиянию магнитного поля на мозг человека. На эти публикации обратил внимание академик В.М. Бехтерев, который пригласил молодого ученого на работу в только что созданный Институт мозга. В последней из указанных публикаций о Л.Л. Васильеве со ссылкой на 1-е издание книги об Уфимском физическом институте (УФИ) [16] уфимскому периоду его работы посвящена почти целая страница, где описаны: участие Л.Л. Васильева в реорганизации Уфимского учительского института в Институт народного образования (1919–1920); создание при УФИ Студии экспериментальной биологии, где были продолжены начатые им еще в Петрограде исследования физико-химических основ возбуждения, торможения, сокращения, парабиоза; установление количественных соотношений между анабиотическими и парабиотическими состояниями; эксперименты по гипнозу человека и животных; изучение физиологии трудовых процессов.

Круг научных проблем, которыми занимался ученый за свою почти 50-летнюю деятельность, чрезвычайно широк: функциональное состояние нервной ткани; действие электролитических ионов на функциональное состояние нервной ткани; действие электрического тока, магнитного поля и аэроионов на нервную систему отдельных органов и организм в целом; экспериментальные исследования в области гипнотизма и таинственных явлений человеческой психики (парапсихология). Мы же, используя документы, хранящиеся в Национальном архиве Республики Башкортостан (НА РБ), воссоздадим более подробно страницы уфимского, сравнительно короткого (четыре года), но важного периода творческой жизни Л.Л. Васильева.



Л.Л. Васильев (1891–1966)

Леонид Леонидович Васильев родился 7 (19) августа 1891 года в селе Александровском Псковской губернии в семье почетного потомственного гражданина города Пскова. В 1902 году его родители переехали в Санкт-Петербург, и в том же году Леонид поступил в 9-ю (Введенскую) классическую гимназию Императора Петра Великого, расположенную на Большом проспекте Петербургской (ныне Петроградской) стороны. В стенах этой гимназии получили образование многие известные ученые и общественные деятели, среди которых были В.И. Смирнов (математик и академик; 1887–1924), А.Ф. Кони (юрист, почетный академик; 1844–1922), А.А. Блок (поэт; 1889–1921). Окончив в 1910 году гимназию с серебряной медалью, Леонид Васильев поступил на естественное отделение физико-математического факультета Санкт-Петербургского университета, избрав своей специальностью физиологию. В 1914 году он окончил университет с дипломом I степени и был оставлен для подготовки к профессорской деятельности при кафедре физиологии человека и животных, возглавляемой учеником И.М. Сеченова членом-корреспондентом Санкт-Петербургской академии наук профессором Н.Е. Введенским [6; 7], чья новаторская роль в области физиологии долгие годы не оценивалась по заслугам не только зарубежной, но и отечественной наукой; он был всего на два с половиной года моложе другого ученика И.М. Сеченова – И.П. Павлова[1], создавшего учение о высшей нервной деятельности как совокупности физико-химических процессов, происходящих в коре головного мозга, ставшего первым российским Нобелевским лауреатом (1904). В 1901 году Н.Е. Введенский опубликовал монографию «Возбуждение, торможение и наркоз», с которой в Санкт-Петербургском университете началась серия работ его последователей, посвященных исследованию парабиоза[2], сплотивших вокруг своего учителя группу талантливой молодежи, среди которой был будущий академик А.А. Ухтомский, создатель учения о

доминанте[3]. С первых дней пребывания в лаборатории Л.Л. Васильева заинтересовали вопросы внутренней природы и закономерностей основных нервных процессов. Это и определило характер его научных работ, связанных с изучением влияния электролитов на физиологическую природу нерва, специфики его действия, а также исследования коллоидных свойств нервного ствола. В начале 1917 года окончился курс подготовки Л.Л. Васильева на кафедре, результатом чего стала его первая научная работа «О влиянии электролитов на физиологическую проводимость нерва», опубликованная в сборнике «Работы физиологической лаборатории Петроградского университета» (Юрьев. Том IX–X. С. 79–120)]. Непродолжительное время Л.Л. Васильев преподавал биологию на Петроградских фельдшерско-акушерских курсах, но уже в мае 1917 года по настоятельной рекомендации врачей, обнаруживших у него первые признаки туберкулеза, выехал в Уфу на кумысное лечение.

В Уфе Л.Л. Васильева застала Октябрьская революция, а затем и Гражданская война. Город неоднократно переходил из рук красных в руки белых и наоборот, в связи с чем в Петроград он сумел вернуться только через четыре года. Сначала Л.Л. Васильев устроился преподавателем естествознания в Уфимскую Мариинскую женскую гимназию[4] [20], реорганизованную в начале июня 1919 года, после окончательного освобождения города от белых, в Первую Уфимскую советскую трудовую школу 1-й и 2-й ступеней; читал курсы биологии и физиологии в Уфимской фельдшерско-акушерской школе [21] и в Уфимском учительском институте [22] (преобразован в конце 1919 года в Уфимский институт народного образования [17, 92–130]).

В музее «Родная школа» старейшей в Уфе Ордена Октябрьской революции гимназии № 3, правопреемнице Уфимской Мариинской женской гимназии, сохранился оригинал письма, посланного Л.Л. Васильевым в Уфу из Ленинграда в связи со 100-летием этого учебного заведения.

Из письма Л.Л. Васильева (05.12.1960):

«Уважаемые директор и члены Педагогического совета! Дорогие учащиеся!

До меня дошла весть, что ваша школа отпраздновала в этом году 100-летие своего существования. Примите от меня сердечное поздравление и самые лучшие пожелания, к сожалению, вероятно запоздавшие. Ваша школа, ее благополучие, ее дела и успехи мне не безразличны, и вот почему.

Летом 1917 года врачи послали меня из Петрограда в Ваш город на кумысное лечение. Осенью я был принят преподавателем естествознания в вашу школу, тогда еще Первую Уфимскую женскую гимназию. Наступили годы гражданской войны. Многие учителя покинули город, уехали из Уфы, а я остался. Школа была временно превращена в военный госпиталь. Тотчас же после взятия Уфы Красной Армией [9 июня 1919 года – авт.] я стал заведующим вашей школой[5]. На мою долю выпала честь превратить ее в 1-ю Уфимскую советскую трудовую школу 1-й и 2-й ступеней.

Не могу забыть эти героические годы, созидательную работу в школе, юных уфимцев – своих учениц и учеников, дружную семью школьных учителей. Из них еще тогда особой любовью и уважением учащихся и учителей пользовалась Мария Александровна Смердынская. Она осталась в Уфе, а другие рассеялись кто куда. Осенью 1921 года я вернулся в свой родной город Петроград, а Уфу и теперь часто вижу во сне.

Вот и все, что мне хотелось бы вам сказать. Еще раз горячий привет всем! Привет молодому поколению, городу моих юных, лучших лет.

Доктор биологических наук, профессор

Ленинградского университета, чл.-корр. АМН

Васильев Л.Л.»

Сохранилась фотография, на которой Л.Л. Васильев, заведующий Уфимской Первой советской трудовой школы 1-й и 2-й ступеней, среди учащихся и преподавателей.

Летом 1963 года, за три года до своей смерти, совершив поездку на пароходе по маршруту «Москва – Уфа – Москва», Л.Л. Васильев в последний раз посетил город, в котором прожил трудные четыре года, совпавшие с Октябрьской революцией 1917 года и Гражданской войной.

Из записи, оставленной Л.Л. Васильевым в школе № 3 г. Уфы (август 1963 года):

«…Мы обошли все здание снизу доверху, я заглянул во все классы, осмотрел все учебные кабинеты, мастерские; все было в образцовом порядке, заново выкрашено, все радовало глаз. Но странно, мне невольно мерещилась суровая и скудная обстановка тех прошлых лет. Вот в этих самых классах стояли временные печурки и каменки – железные коленчатые трубы шли от них прямо в форточки. А за этими партами сидели укутанные, кто во что, фигурки, многие в валенках и, не снимая варежек, буквально строчили огрызками карандашей в самодельных тетрадках».

Гражданская война на Урале, начавшаяся в ноябре 1917 года захватом Оренбурга казаками атамана Дутова, первым объявившим войну большевикам, продолжалась в мае следующего года, когда восставший чехословацкий корпус захватил Уфу. Затем чехословаки заняли Челябинск, что стало сигналом выступления всех антибольшевистских сил: широкомасштабные действия белых против Советской власти охватили сначала Поволжье и Урал, а затем Сибирь и Дальний Восток. В конце июля 1918 года практически без боя чехами был взят Екатеринбург, в котором неделей раньше, в ночь с 16 на 17 июля, без приговора расстреляли царскую семью. Окончательно освобождение Башкирии от белых началось лишь весной 1919 года. 9 июня части 25-й дивизии Чапаева вступили в Уфу, после чего белые оставили сначала северо-западные районы Башкирии, а затем уже в конце лета 1919 года в юго-восточной части республики произошел полный разгром Колчака.

Ученики и преподаватели Первой Уфимской советской трудовой школы. В середине – В. Дружицкий, зав. ГубОНО; справа от него – Л.Л. Васильев и М.А. Смердынская, преподаватель истории; слева – Н.Е. Белицкая, начальница (в 1917–1919 годах) Уфимской Мариинской женской гимназии, и А.И. Мартинсон, зав. школой (в 1924–1931 годах). Фото 1919 года

Перед окончательным освобождением Уфы от белых с последними эвакуировалось большинство преподавателей Уфимского учительского института, в котором Л.Л. Васильев еще в 1917/1918 учебном году стал преподавать биологию. В годы Гражданской войны этот институт буквально ютился в нескольких комнатах ранее целиком принадлежавшего ему 3-этажного каменного здания по улице Телеграфной (ныне Цюрупы), дом 9, поскольку остальные помещения были заняты под лазареты. Эвакуация с белыми основного преподавательского персонала института привела к тому, что после последнего освобождения Уфы некому было даже подписывать денежные документы, без чего оставшиеся преподаватели и сотрудники этого учебного заведения не могли получать зарплату [17, 97–98].

Уфимский губернский отдел народного образования (УфГубОНО), созданный еще в декабре 1917 года при организации Уфимского губернского совета рабочих и солдатских депутатов как его структурно обособленная часть, представлял в 1918–1921 годах, по существу, местный орган Минпроса РСФСР, его главков и центров, от имени которых на территории Башкирии им осуществлялись все мероприятия, необходимые для полного и всестороннего развития дела народного образования. Второе Всероссийское совещание по подготовке реформы педагогических учебных заведений, состоявшееся 5–10 августа 1919 года в Москве, вынесло официальное решение об открытии в стране на базе бывших учительских институтов институтов народного образования (ИНО) и утвердило их Устав.

Сохранилась выписка из протокола № 48 Коллегии Уфимского ГубОНО от 29 октября 1919 года о создании Комиссии (из 19 человек) по преобразованию Уфимского учительского института в Уфимский ИНО [17, 100–101]. В ее состав вошли представители ГубОНО и различных учебных заведений Уфы; одним из членов этой комиссии стал Л.Л. Васильев, преподаватель биологии Уфимского учительского института.

К началу января 1920 года комиссия по реорганизации Уфимского учительского института в ИНО закончила все подготовительные работы и выработала учебный план первого года обучения в Уфимском ИНО. Был определен и состав слушателей указанного года обучения, и уже 20 января 1920 года Уфимский ИНО начал функционировать, имея в своем составе две параллельные группы 1-го и 2-го курсов биолого-географического и социально-экономического циклов. На втором курсе продолжили обучение оставшиеся на тот момент в Уфе воспитанники бывшего Учительского института.

Сильно стесненный в помещениях, ИНО был вынужден передать часть своего имущества незадолго до этого (1 октября 1919 года) открывшемуся Уфимскому физическому институту [16], который, по замыслу ГубОНО, был создан для централизованного преподавания физики во всех учебных заведениях города. Занятия по химии Институт народного образования был вынужден проводить в химической лаборатории Уфимского совнархоза. Учебный процесс строился в первый учебный год в расчете на преподавание только в вечернее время, так как слушателями первых курсов биолого-географического и социально-экономического циклов были практически только работники сферы народного образования, занятые днем в школах, но желавшие повысить свою профессиональную квалификацию.

Оставшееся от Учительского института небогатое имущество в виде коллекции и препаратов по биологии и зоологии составило ядро биологического кабинета Уфимского ИНО, к которому вскоре прибавилась часть экспонатов коллекции ликвидированного Губернского музея. Л.Л. Васильев принял активное участие во всех этих организационных мероприятиях и в постановке преподавания биологии в институте. Сохранились документы, свидетельствующие о том, что уже в то время серьезно обсуждался проект организации при Уфимском ИНО Музея имени К.А. Тимирязева в составе трех отделов – ботанического, зоологического и геологического [17, 104]. Осенью 1920 года Уфимскому ИНО было присвоено имя К.А. Тимирязева (1843–1920), крупнейшего российского естествоиспытателя

и популяризатора науки, одного из первых в стране ученых, вставших на сторону Советской власти. Об этом событии в «Известиях Уфимского губисполкома и губкома РКП(б)» 13 ноября 1920 года в разделе «Местная жизнь» было помещено следующее сообщение:

«В институте имени Тимирязева»: «31 октября местный институт Народного образования праздновал наименование его славным именем покойного профессора Тимирязева. Собрание носило строго торжественный характер посвящения преподавателей и студенчества института идеям того, чьим именем назвался институт. Выступившие с докладами преподаватели и студенты института дали всесторонний очерк многообразной личности Тимирязева.

…Преподаватель института Л.Л. Васильев охарактеризовал Тимирязева как крупного ученого и популяризатора передовых научных теорий, отдавшего всю силу своего огромного ума на то, чтобы окружающие науку тучи мистицизма и теологического тумана вывели биологию на правильный путь точных знаний.

…Пусть же светлая память об ученом-гражданине послужит студентам института вдохновением для дальнейшего осуществления намеченных планов, направленных к благу трудящихся (Уф.РОСТА[6])» [17, 104–105].

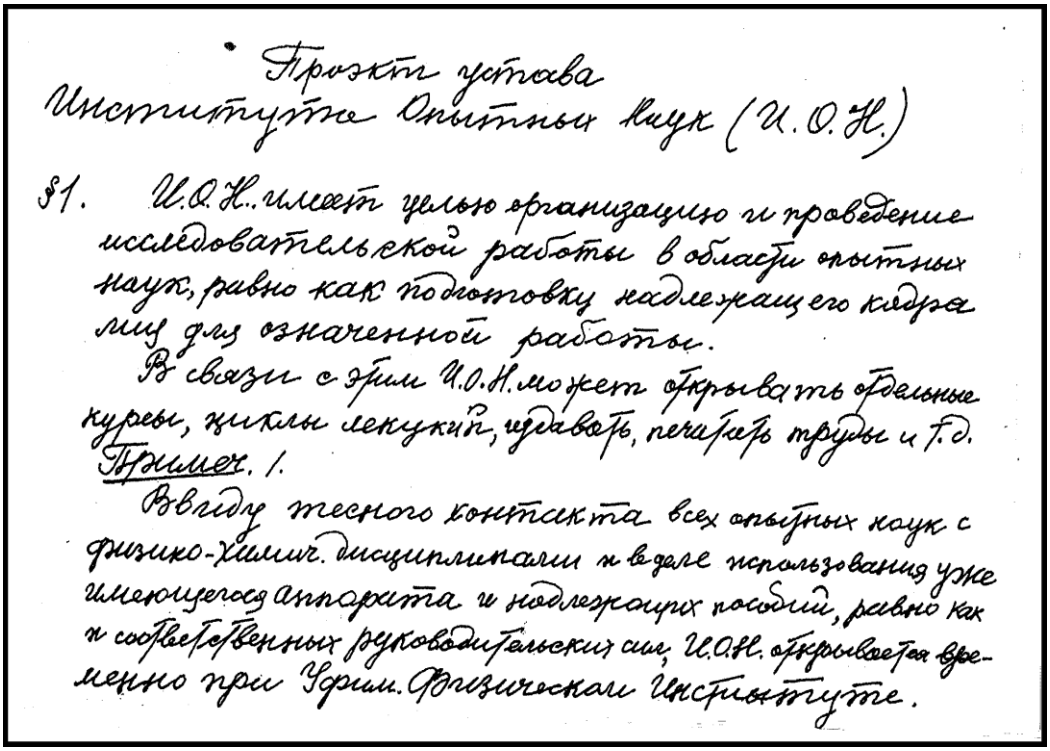
Вернемся на несколько месяцев назад, ко времени, когда 1 октября 1919 года при поддержке ГубОНО в соответствии с «Постановлением Экстренного Всероссийского совещания преподавателей физики, химии и космографии» (Москва, 5–9 июня 1917 года), в работе которого как представитель Оренбургского учебного округа принял участие преподаватель физики и космологии 2-й Уфимской женской гимназии К.П. Краузе [18], был открыт один из первых физических институтов в Советской России – Уфимский физический институт (УФИ) [16]. Именно с этим институтом была связана научная деятельность Л.Л. Васильева, когда в середине 1921 года он, продолжая и развивая предложенную физиологом Н.Е. Введенским концепцию парабиоза, открыл Студию экспериментальной биологии при УФИ.

Основным направлением деятельность Уфимского физического института (созданного по примеру дореволюционных физических институтов в Германии), было централизованное преподавание физики, химии и биологии для всех учебных заведений Уфы, проведение научно-исследовательских работ в области естественных наук, а также конструирование и изготовление физических приборов, необходимых для преподавания соответствующих дисциплин и для осуществления экспериментальных исследований в соответствующих направлениях.

Начав осенью 1919 года с одного физического отделения, обслуживающего 10 учебных заведений Уфы с 800 учащимися, в 1932/1933 году УФИ (9 физических, 1 химическое и 1 биологическое отделения) обслуживал уже 62 учебных заведения (в том числе 6 вузов) с недельным пропуском свыше 10 тысяч учащихся. С 1924 года Уфимский физический институт вошел в состав Российской ассоциации физиков (с 1929 года при УФИ действовало ее Уфимское отделение).

Сохранилось подробное (на шести страницах) заключение по обследованию 5-летней деятельности УФИ Центральной комиссии Рабоче-Крестьянской инспекции РСФСР, в котором особое внимание было уделено научно-исследовательской деятельности Уфимского физического института. В этом заключении, в частности, говорилось: *«…Эта работа в Башреспублике ни одно заведение не ведет, да и в настоящее время проводить ее не можем за отсутствием соответствующих специалистов и приборов. Физический институт объединял вокруг себя преподавательские силы соответствующих специальностей и, концентрируя в своих отделениях приборы, имеет реальную возможность проводить глубокую работу в этом направлении»* [24, дело 54, л.л. 32–37]. Хотя УФИ объединил исследователей-энтузиастов, работавших в то

время в Уфе в различных направлениях естественных наук (преимущественно в области биологии, физики, химии и медицины), в заключении Комиссии РКИ РСФСР речь шла, прежде всего, об организованном при УФИ в первой половине 1921 года Институте опытных наук (ИОН).



Проэкт устава
Института Опытных Наук (И.О.Н.)

§1. И.О.Н. имеет целью организацию и проведение исследовательской работы в области опытных наук, равно как подготовку надлежащего кадра лиц для означенной работы.

В связи с этим И.О.Н. может открывать отдельные курсы, циклы лекций, издавать, печатать труды и т.д.

Примеч. 1.

Ввиду тесного контакта всех опытных наук с физико-химич. дисциплинами и в деле использования уже имеющегося аппарата и надлежащих пособий, равно как и соответственных руководительских сил, И.О.Н. открывается временно при Уфим. Физическом Институте.

Фрагмент проекта Устава ИОН, написанного рукой Л.Л. Васильева

В Национальном архиве Республики Башкортостан в личном фонде К.П. Краузе, директора УФИ, сохранились интересные материалы о деятельности Института опытных наук при УФИ, имевшего своей целью «*организацию и проведение исследовательских работ в области опытных наук, равно как и подготовку надлежащих кадров для означенной работы*» [25]. Это несколько проектов Устава ИОН, подробные записи протоколов заседаний организационного комитета, предшествующих созданию ИОН и его секций, а также заседаний, часто еженедельных, на которых заслушивались сообщения Студии экспериментальной биологии (руководитель – Л.Л. Васильев) и Секции по изучению пищевых суррогатов местного края (руководитель – А.К. Носков, преподаватель географии Уфимского ИНО). Необходимость создания последней объяснялась голодом лета 1921 года, охватившим большую часть Поволжья и Предуралья. Несмотря на то, что Институт опытных наук при УФИ просуществовал менее года, его создание и непродолжительная деятельность были очень важны: это, по существу ***была первая попытка проведения в Башреспублике систематических научно-исследовательских работ в области естественных наук*** [выделено авторами]. Существенна и та роль, которую в организации

этих работ сыграл Уфимский физический институт. Во всех вариантах Устава ИОН прямо говорилось о том, что «*ввиду тесного контакта всех опытных наук с физико-химическими дисциплинами и в целях использования имеющегося аппарата и надлежащих приборов и пособий, равно как и соответствующих руководящих сил, Институт опытных наук открывается при УФИ*».

Сохранился короткий (одностраничный) «Протокол совещания лиц, заинтересованных в организации Института опытных наук», созванного 12 мая 1921 года «*инициаторами его создания – преподавателем Уфимского ИОН Л.Л. Васильевым и заведующим Физическим институтом К.П. Краузе*» [25, л. 1]. На совещании присутствовали: преподаватели ИНО – физиологи Л.Л. Васильев и П.А. Померанцев, общественник В.П. Краснов (заведующий Уфимским ИНО), географ А.К. Носков, геолог Г.В. Вахрушев; от Физического института – К.П. Краузе (заведующий УФИ), химик Г.И. Каликинский, физик Л.С. Завьялова; от Фельдшерской школы – врач А.И. Подбельский; от Политехникума – Ф.В. Соколов, а также несколько студентов ИНО. Слово для сообщения об организации Института опытных наук при УФИ было предоставлено Л.Л. Васильеву, зачитавшему первый вариант Устава ИОН, состоявший из 7 параграфов. На совещании было постановлено: «*Организацию ИОН признать необходимой, окончательную разработку Устава отложить до 21 мая 1921 года, когда будет созвано 1-е общее собрание сотрудников Студии экспериментальной биологии ИОН*». Тогда же было предложено рассмотреть проект создания еще одной студии ИОН – Студии изучения местного края, разработку которого возложили на А.К. Носкова.

Уже 18 мая 1921 года состоялось 2-е совещание лиц, заинтересованных в организации Института опытных наук, на котором от Уфимского ИНО присутствовали Л.Л. Васильев, В.П. Краснов, А.К. Носков; от Физического института – К.П. Краузе; от Уфимского политехникума – Ф.В. Соколов; от Уфимского бактериологического института – В.Н. Крыжановский. Председатель собрания К.П. Краузе зачитал значительно переработанный Устав ИОН, работа над которым явно затягивалась на неопределенное время. Поэтому было предложено независимо от организационных моментов по созданию Института опытных наук при УФИ сразу начать работу Секции экспериментальной биологии (руководитель – Л.Л. Васильев).

Сохранился «Протокол 1-го общего собрания Студии экспериментальной биологии Уфимского института опытных наук при Уфимском физическом институте», состоявшегося 21 мая 1921 года. На совещании присутствовали: от УФИ – К.П. Краузе (заведующий УФИ), физик Л.С. Завьялова, химик Г.И. Каликинский; от ИНО – физиолог Л.Л. Васильев, общественник В.П. Краснов (заведующий ИНО), географ А.К. Носков, геолог Г.В. Вахрушев; от Бактериологического института – психофизиологи П.А. Померанцев, Ф.С. Рубицкий. На собрании присутствовали 16 студентов Уфимского ИНО.

Заседание открылось под председательством Л.Л. Васильева, секретарем был П.А. Померанцев. В повестке дня были четыре вопроса: зачитывание Устава ИОН, ознакомление с планом работы Студии экспериментальной биологии, о сотрудничестве с этой студией широкого круга уфимцев-специалистов в области естественных наук, распределение предложенных Л.Л. Васильевым тем предлагаемых совместных научных ислседований преподавателей ИНО и студентов в области экспериментальной биологии. По первому вопросу повестки дня выступил член Правления ИОН, заведующий Уфимским физическим институтом К.П. Краузе, зачитавший значительно доработанный Устав института опытных наук, состоявший уже из 24 параграфов с дополнениями, а по второму – Л.Л. Васильев, предложивший общий план работы Студии экспериментальной биологии, включавший исследования: 1) физико-химических основ физиологических процессов (возбуждения, торможения, сокращения, парабиоза), 2) количественных соотношений

между анабиотическими и парабиотическими состояниями, 3) гипноза животных и человека, 4) физиологию трудовых процессов. Поясняя сущность каждой из предложенных для исследования проблем, Л.Л. Васильев указал, что «*выбор указанной тематики объясняется личным его знакомством с современным состоянием этих вопросов, наличием в Уфе необходимой для исследовательской работы литературы и, наконец, реальной возможностью проведения необходимых экспериментов, ограничиваясь достаточно простым и доступным оборудованием, имеющимся в ИНО и УФИ*».

На этом же общем собрании Студии экспериментальной биологии было решено привлечь к ее работе, в частности, для прочтения обзорных лекций по тематике, интересной для начинающих исследователей-практикантов, студентов ИНО, специалистов-естествоиспытателей из различных учреждений Уфы: К.П. Краузе (УФИ), В.Н. Крыжановского (Бактериологический институт), П.А. Подбельского (Фельдшерская школа), П.А. Померанцева, Г.Г. Штехера (УфИНО). Работу Студии экспериментальной биологии планировалось проводить в трех разных местах: при биологическом кабинете ИНО (ул. Телеграфная, дом 9), на даче ИНО (Новиковка, пригород Старой Уфы) и в одной из лабораторий Уфимского физического института (ул. Б. Успенская, дом 19).

Л.Л. Васильев, как ученик Н.Е. Введенского, в плане работ Студии предложил, прежде всего, продолжить классические опыты своего учителя по парабиозу, которые были проверены на нервно-мышечных препаратах лягушки. Исследуемый нерв на небольшом участке подвергался альтеризации (вызывалось изменение его состояния под влиянием химического агента (хлороформ кокаин, фенол, хлористый кальций), постоянного электрического тока, механических повреждений. Раздражение наносилось либо на отравленный участок нерва или выше его, для того чтобы импульсы возникали в парабиотическом участке или проходили через него на своем пути к мышце. О проведении возбуждения по нерву можно было судить по сокращению мышцы.

Присутствовавшим на собрании Студии 18 практикантам в ИНО были предложены 10 тем, разработки которых должны были послужить первой частью работы практикантов, которая в дальнейшем должна была вылиться в самостоятельный выбор ими различных направлений исследований: 1. Влияние электролитов на жизнедеятельность простейших; 2. Зависимость скорости воздействия растворов электролитов от их концентрации; 3. Изменение знака тропизмов[7] при воздействии электролитов; 4. Влияние растворов на анабиотических животных; 5. Химический парабиоз мышечных тканей; 6. Гипнотическое состояние животных; 7. Влияние магнитного поля на гипнотическое состояние животных; 8. Опытная проверка формул определения индексов физического развития; 9. Влияние ощущений на работоспособность мышц; 10. Магнитные свойства нерва и мышцы.

Сохранились протоколы нескольких коллоквиумов Студии экспериментальной биологии Института опытных наук при УФИ, с кратким изложением содержания можно ознакомиться по «Журналам протоколов СЭБ» [25, л.л. 2-8].

На первом коллоквиуме, состоявшемся 4 июня 1921 года, было заслушано сообщение Л.Л. Васильева «Об искусственном солевом анабиозе ракообразных», в котором автор изложил результаты одной из своих уже выполненных, но еще не опубликованных работ: «*она имеет то значение, что свела малоисследованный анабиоз организма к детально разработанному явлению – парабиозу составляющих его тканей, результатом чего явился новый взгляд на анабиотическое состояние*».

На втором коллоквиуме, состоявшимся 18 июня 1921 года, Л.Л. Васильев прочитал доклад «Коллоидные свойства нервного ствола», представлявший собой материал одной из его прежних, но пока не опубликованных работ[8], в которой «*выясняются новые данные в пользу того, что для объяснения природы нервного ствола более вероятной является теория коллоидно-химическая, чем осмотическая*». По окончании доклада и его обсуждения практиканты ИНО Першина и Тромпет сделали сообщение «Влияние

ощущений на работоспособность мышц», в котором сообщили результаты проделанных ими экспериментов по действию мажорных и минорных звуков, а также влияние света на работоспособность мышц. При обсуждении результатов руководитель Студии Л.Л. Васильев посоветовал практикантам, использовавшим в качестве фиксатора времени прецизионный метроном, особое внимание обратить на те промежутки времени, в течение которых мышцы как бы «отдыхали», а опыты обязательно продолжить. На том же коллоквиуме практикант Н. Матвеев доложил полученные им результаты предварительного исследования действия водного отвара коры вяза, используемого в народной медицине для лечения ревматизма, различных отеков и проблем с кожей, на коловраток *Collodina elegante* вида из местного пруда Видинеевского сада, расположенного рядом с ИНО, на возможность их впадания в состояние анабиоза при высыхании водной среды. Было установлено, что воздействие на нее 5-процентным водным раствором *KCl* практически не изменило время впадания коловраток в анабиоз, а повышение концентрации электролита до 10 % его заметно уменьшило. Аналогичные эксперименты с коловратками другого вида – *Metopidia* показали, что после воздействия на водную среду 10-процентным водным раствором того же электролита указанные коловратки вообще не выживали. При обсуждении полученных результатов Л.Л. Васильев предложил практиканту продолжить эксперименты со слабыми водными растворами других электролитов (*NaCl,* $CaCl_2$*, NaOH, HCl*). На коллоквиуме был заслушан и обсужден третий доклад – «Изучение действия 0,5%-го раствора на ракообразных *Cyclops*», о результатах обсуждения которого в «Журнале протоколов СЭБ» никаких записей не сохранилось.

На третьем коллоквиуме, состоявшемся 24 июля 1921 года, было заслушано сообщение директора Уфимского бактериологического института В.Н. Крыжановского[9], обобщившего выступления советских ученых на только что состоявшемся в Москве съезде бактериологов, так или иначе связанных с голодом в Поволжье и на Урале: «О влиянии голодания на организм, преимущественно на нервную систему» (академик И.П. Павлов), «О замене нормальных пищевых веществ» (профессор Г.А. Надсон), «К вопросу о природе анабиотического состояния» (профессора А.А. Соловцов, С.В. Кривков). После обсуждения сообщения В.Н. Крыжановского были заслушаны сообщения практикантов ИНО по результатам выполненных ими работ.

Первыми выступили практиканты Касаткина и Шамко, взявшиеся за изучение темы «Изменение знаков тропизмов при действии электролитов». Они провели ряд экспериментов с ракообразными рода *Cyclops* по воздействию 0,5-процентного водного раствора *KCl* на таксисы (двигательные реакции в ответ на действие раздражителя) и установили, что «*первоначально действие электролита вызывает положительный фототаксис, который изменяет свой знак при введении циклопов в анабиотическое состояние*». Затем с сообщением «Влияние растворов на анабиотических животных» выступил практикант Н. Матвеев, продолживший свои предыдущие исследования влияния электролитов (теперь это были 10-процентные водные растворы *NaCl, KCl,* $CaCl_2$ и 2- и 5-процентные растворы $CaCl_2$). Руководитель Студии Л.Л. Васильев при обсуждении полученных результатов предложил продолжить эксперименты, расширив их за счет использования разбавленных водных растворов *HCl* и *NaOH*. По теме «Химические парабиоз мышечных тканей» выступили практиканты Соколов и Каликинская, изучавшие разные способы препарирования лягушки, приготовление нервно-мышечных препаратов и наблюдавшие парабиоз ее мышечной ткани. Затем практикантка Студии Е. Костина сделала первое сообщение по теме «Магнитные свойства нерва и мышц» по результатам проведенных ею экспериментов по изучению парамагнетизма мышц лягушки.

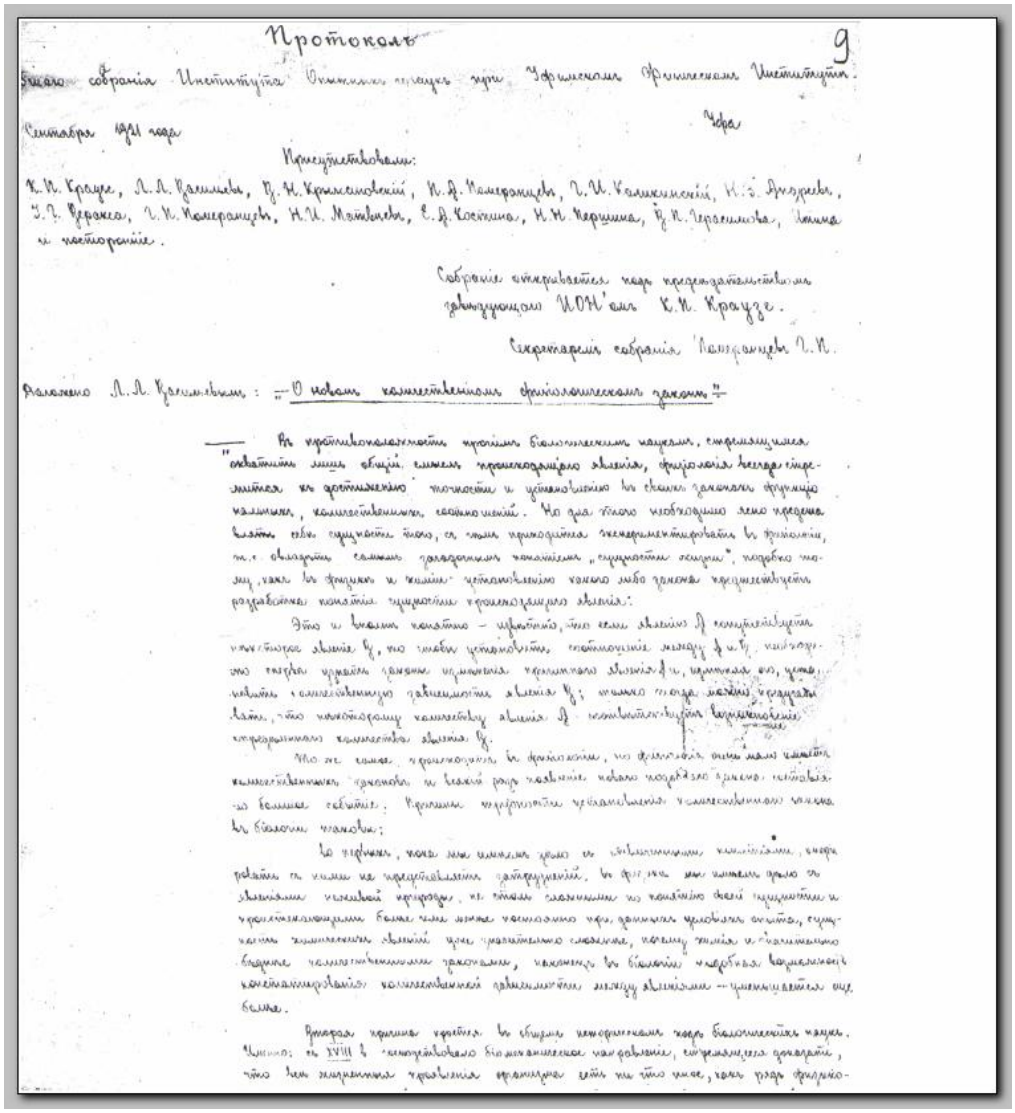
Л.Л. Васильев принимал активное участие в работе Секции по изучению суррогатов местного ИОН, начавшей работать в августе 1921 года, возглавляемой А.К. Носковым. Эти

исследования имели большое практическое значение, так как в период голодного времени, наступившего в республике после окончания Гражданской войны, население Башкирии (в первую очередь сельское) широко стало использовать в пищу различные суррогаты питания (в частности, муку из корневищ различных дикорастущих растений, что нередко приводило к массовым отравлениям. Так, например, в деревне Сафарово Чишминского района имело место массовое распространение кишечных заболеваний в связи с употреблением местным населением в пищу муки, изготовленной из корневищ ряда болотных растений, о чем доложил Л.Л. Васильев 15 июля 1921 года на очередном заседании Организационного комитета Института опытных наук. По его предложению в Устав Института опытных наук был введен пункт, в котором ИОН рассматривался еще и как «*учреждение, выполняющее конкретные задания общегосударственного значения*», поставленные перед институтом Губздравом, Губземотделом и Губпродуктом. Тогда же, по предложению Л.Л. Васильева, было решено установить тесную связь с Институтом экспериментальной медицины в Петрограде (директор профессор А.А. Соловцов), а в Уфе в доме санитарного просвещения (Большая Успенская, 48) организовать выставку коллекций и семян пищевых суррогатов местного края.

21 августа 1921 года на общем собрании Секции по изучению пищевых суррогатов местного края Л.Л. Васильев сделал сообщение о своей поездке в город Бирск и его окрестности с целью изучения ряда используемых населением суррогатов питания (лебеды, свербиги восточной, конского щавеля, сухих корней лопуха обыкновенного, цикория обыкновенного, листьев липы, клена и ряда других растений). Все они были тщательно классифицированы по группам, были выданы и практические рекомендации о возможности их использования для пищевых целей.[10]

12 сентября 1921 года на общем собрании Института опытных наук при Уфимском физическом институте Л.Л. Васильев сделал доклад «О новом физиологическом законе», который позволил ему через несколько лет (в 1929 году в Ленинграде) в более общей форме сформулировать закон порогового парабиоза. В докладе Л.Л. Васильева речь шла об *«экспериментальной функциональной зависимости между силой действующего агента и временем его парабиотического воздействия»*. Объектом этого исследования, в котором активное участие приняли практиканты Уфимского ИНО Н.И. Матвеев, Г.И. Померанцева и Е.А. Костина, стали мелкие ракообразные (дафниды), полупрозрачное строение которых было удобно для наблюдения за деятельностью как внешних, так и внутренних органов дафнидов. В качестве действующих агентов были использованы растворы *NaOH, KCl,* $CuSO_4$ и стрихнин, изменяя концентрацию которых можно было изменять силу воздействующего агента. Была проведена математическая обработка результатов экспериментов, которая показала, что «*произведение концентрации* ***C*** *раствора на время* ***t*** *парабиотического воздействия есть величина постоянная:* ***Ct=const***», которую Л.Л. Васильев предложил назвать «*коэффициентом парабиотического воздействия*». Однако дафниды были далеко не классическими объектами для изучения парабиоза, поэтому докладчик сообщил, что следовало бы проверить справедливость установленного закона на нервном стволе. Не имея возможности проведения таких экспериментов в Уфе, Л.Л. Васильев просмотрел данные других исследователей, опубликованные в «Трудах физиологической лаборатории Петроградского университета»: оказалось, что при фиксации приостановки движения «антенны» *р. Simocephalus* можно также сделать вывод о том, что время парабиотического воздействия на мышцы подчиняются такому же закону, как и для сердца. Поэтому Л.Л. Васильевым был сделан вывод: «*анабиоз целостного организма, который есть не что иное, как суммарный парабиоз составляющих его тканей, очевидно подчиняется тому же закону, что еще более убеждает нас в справедливости найденного количественной зависимости* ***Ct=const***». В конце доклада Л.Л. Васильев наметил и план

дальнейших исследований: «*необходимо выяснить, сохранится ли этот закон при использовании в качестве действующего агента постоянного электрического тока, нужно исследовать зависимости между скоростью воздействия и концентрацией, скоростью восстановления и скоростью воздействия и т. д.*».



Протоколъ

Фрагмент протокола общего собрания ИОН, на котором Л.Л. Васильев выступил с докладом «О новом количественном физиологическом законе». 12 сентября 1921 года

Сохранился и протокол последнего заседания Организационного комитета ИОН при Уфимском физическом институте от 12 сентября 1921 года, на котором была

утверждена смета расходов Института опытных наук на 1922 год, заслушан «Краткий отчет руководителя Студии экспериментальной биологии с мая по сентябрь 1921 года» и рассмотрено «Заявление Л.Л. Васильева об отъезде в Петроград и о сложении в связи с этим обязанностей заведующего СЭБ». По последнему вопросу было вынесено постановление: «*Принять к сведению заявление Л.Л. Васильева просить взять на себя руководство работой СЭБ при УФИ В.Н. Крыжановского и Г.Г. Штехера, а Л.Л. Васильева считать научным сотрудником и уполномоченным по делам Уфимского института опытных наук в Петрограде*».

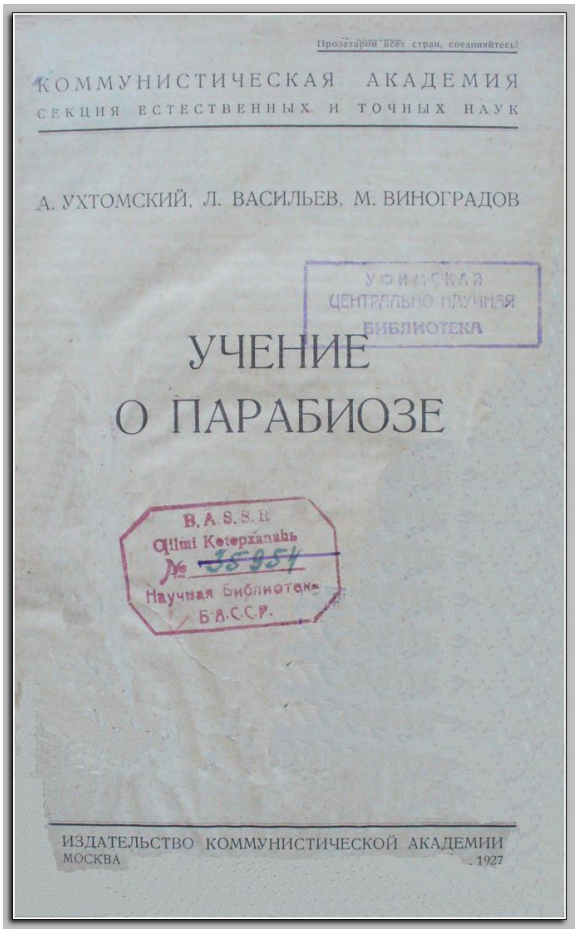
Л.Л. Васильев с учениками и преподавателями Первой Уфимской трудовой школы перед отъездом из Уфы в Петроград (1921 год, сентябрь). Фото из личного архива А.К. Носкова; публикуется впервые

Осенью 1921 года Л.Л. Васильев покинул Уфу и продолжил свою педагогическую деятельность, став ассистентом кафедры физиологии животных Петроградского университета, которую после смерти Н.Е. Введенского (1922) занял его ученик А.А. Ухтомский. Позднее Л.Л. Васильев был заведующим кафедрой и профессором физиологии и зоорефлексологии в Ленинградском педагогическом институте имени А.А. Герцена (1925–1928) и Ленинградским государственном педагогическом институте имени Н.К. Крупской[11].

Вернувшись в Петроград, Л.Л. Васильев возобновил свою научную деятельность. В 1921–1934 годах под руководством А.А. Ухтомского он работал научным сотрудником лаборатории физиологии человека и животных в Петроградском естественнонаучном институте (ПЕНИ)[12] при Петроградском (Ленинградском) университете, а позднее (с 1934-го по 1941 год) в созданном А.А. Ухтомским НИИ физиологии Ленинградского

государственного университета. Одновременно Л.Л. Васильев организовал лабораторию и стал ее руководителем, затем (в 1923–1950 годах) – Отдела общей физиологии нервной деятельности в Государственном институте по изучению мозга и психической деятельности имени В.М. Бехтерева (с 1948 года – Института физиологии центральной нервной системы АМН СССР).

В 1921 году в «Русском физиологическом журнале» были опубликованы статьи Л.Л. Васильева «О влиянии магнита на сомнабулические [от латинского *somnus* – сон, *ambuto* – ходить, то есть снохождение, лунатизм] галлюцинации», «Закон парабиотического воздействия», а в 1923-м – «О специфике действия электролитов», «О коллоидных свойствах нервного ствола» и «О физиологических основах ионных теорий возбуждения», а в 1924 году – два сообщения под общим названием «О действии анода и катода на парабиотический участок нерва» [15]. В последней работе было описано открытое Л.Л. Васильевым явление «катодического восстановления» функций нерва, альтерированного двухвалентными катионами кальция, и подтвердил явление «анодического восстановления», установленного ранее (в 1915 году) М.Н. Виноградовым, также учеником Н.Е. Введенского. Эти работы, начатые Л.Л. Васильевым еще в Уфе, привлекли внимание известных немецких и французских физиологов того времени.



В 1927 году в издательстве Коммунистической академии вышел сборник «Учение о парабиозе», в который вошли обзорные статьи А. Ухтомского «Парабиоз и доминанта», Л. Васильева «Ионные теории нервных процессов» и М. Виноградова «Материалы к физико-химическому познанию парабиоза». Критически рассматривая и оценивая существовавшие в то время взгляды, Л.Л. Васильев в своем обзоре [2] отметил, что «*центральный физико-механический механизм нервных процессов следует видеть в изменении в ту или иную сторону естественной поляризации клеточных мембран под влиянием сцепляющихся одно- и двухвалентных солевых ионов. Вместе с тем… необходимо учитывать влияние внутриклеточных веществ, недиссациированных молекул, … а также изменения в составе внутриклеточных коллоидов*». Эта идея Л.Л. Васильева, высказанная им почти сто лет назад, созвучна ряду положений

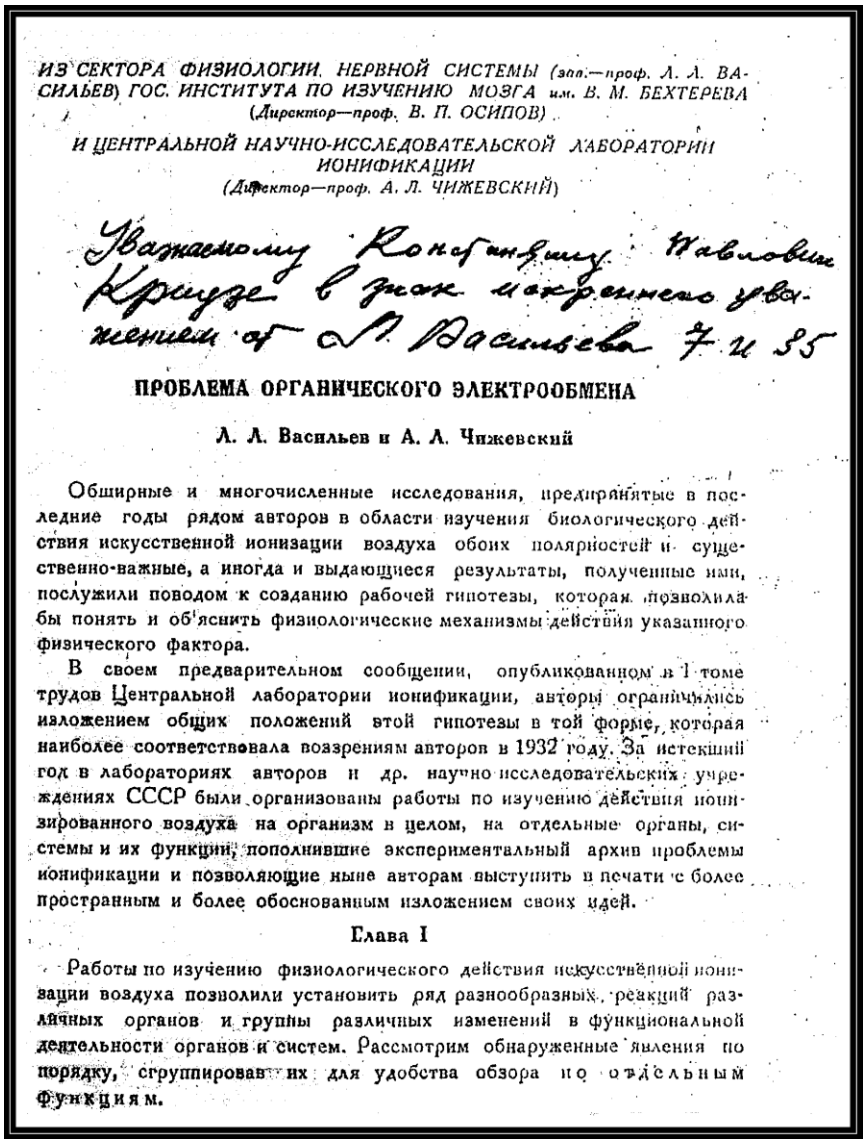
современной мембранной теории биопотенциалов, существующих в живых клетках между их цитоплазмой и внутриклеточной жидкостью.

Летом 1928 года Л.Л. Васильев был командирован Наркомпросом РСФСР в Германию и Францию для ознакомления с постановкой работы в ведущих физиологических институтах Европы: Рудольфа Гебера (Киль), Макса Кремера (Берлин), Альберта Беше (Франкфурт на Майне), Луи Лапина (Париж). После возвращения из-за границы он опубликовал в сборнике «Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы», издаваемом под редакцией академика В.М. Бехтерева, статью «Пороговая парабиотизация нормального и альтерированного нерва» [3], в которой осветил впервые установленный им основной гиперболический закон парабиотизирующего действия тока, математически совпадающий с основным законом порогового раздражения, и привел убедительные аргументы в пользу того, что в основе парабиоза и возбуждения лежит один и тот же процесс. Таким образом, большая заслуга Л.Л. Васильева состояла в дальнейшем расширении и углублении им учения Н.Е. Введенского о парабиозе [7]. Кроме вопросов общей физиологии основных нервных процессов (различие в действии одно- и двухвалентных ионов на возбудимые ткани; два типа торможения, возникающие последовательно в процессе парабиоза) им был выполнен ряд работ, посвященных изучению влияния электрического тока на возбудимые ткани, восстановление электрическим током элементов нервной системы, сердца и мышечной ткани. В 1936–1938 годах Л.Л. Васильев и его сотрудники установили, что физические и химические агенты (анод, инфракрасные лучи, ионы кальция, адреналин) действуют на нормальный нерв, при соблюдении определенных условий опыта развивают в этом нерве постепенное падение возбудимости, то есть приводят его в состояние «пассивного успокоения», противоположность парабиоза – «антипарабиоз». Жизнь как бы колеблется на гребне между двумя уклонами к смерти, причем сдвиг в одну сторону компенсируется сдвигом в другую: «*то, что действует угнетающе, антипарабиотически, спасает от смерти, развивающейся через парабиоз, и, наоборот, то, что действует возбуждающе, парабиотически, спасает от смерти, угрожающей со стороны антипарабиоза*» [4, 8].

Этой концепции Л.Л. Васильева, названной им «бинарной гипотезой альтерации», сначала был оказан суровый прием: она трактовалась как извращение идей Н.Е. Введенского его учеником. Однако дальнейшее изучение влияния электрического тока (анод – парабиотик, катод – антипарабиотик) на возбудимые ткани показало, что эффекты, установленные первоначально на органах лягушек, сохраняют свою силу в экспериментах на теплокровных, что помогло объяснить процесс умирания и восстановления функций целостного организма. Это открыло другое направление исследований Л.Л. Васильева с сотрудниками – изучение электронаркоза, показавшее парабиотическую природу местной и общей анафилаксии.

Большой вклад Л.Л. Васильев и его сотрудники внесли в разработку аэроионотерапии. Первые теоретические разработки в этом направлении датированы 1933–1934 годами [15], когда он вместе с А.Л. Чижевским (основоположником гелиобиологии, установившим зависимость между циклами активности Солнца и явлениями в биосфере, автором исследований по действию отрицательных и положительных ионов воздуха (аэроионов) на живые организмы), выполнил ряд работ под общим названием «Теория органического электрообмена», которые периодически печатались в сборниках, издаваемых Сектором физиологии нервной системы Института мозга имени В.М. Бехтерева и Центральной научно-исследовательской лабораторией ионификации: «Гигиена органического электрообмена», «Восприимчивость к раку с электрохимической точки зрения», «О действии аэроионов и коллоидных растворов на изоэлектрическую точку коллоидов мышцы», «Старение и омоложение организма в свете электрохимии», «Проблема органического электрообмена». В последней из указанных работ был

рассмотрен особый вид электрических взаимодействий между тканями и внутренней средой организма. В Национальном архиве Республики Башкортостан хранится оттиск этой статьи, подаренной Л.Л. Васильевым профессору К.П. Краузе директору Уфимского физического института, в стенах которого в 1918–1921 годах он начал проводить свои первые исследования в области парабиоза.



ИЗ СЕКТОРА ФИЗИОЛОГИИ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ (зав.—проф. Л. Л. ВАСИЛЬЕВ) ГОС. ИНСТИТУТА ПО ИЗУЧЕНИЮ МОЗГА им. В. М. БЕХТЕРЕВА (Директор—проф. В. П. ОСИПОВ)

И ЦЕНТРАЛЬНОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ ИОНИФИКАЦИИ (Директор—проф. А. Л. ЧИЖЕВСКИЙ)

Уважаемому Константину Павловичу Краузе в знак искреннего уважения от Л. Васильева 7 II 35

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЧЕСКОГО ЭЛЕКТРООБМЕНА

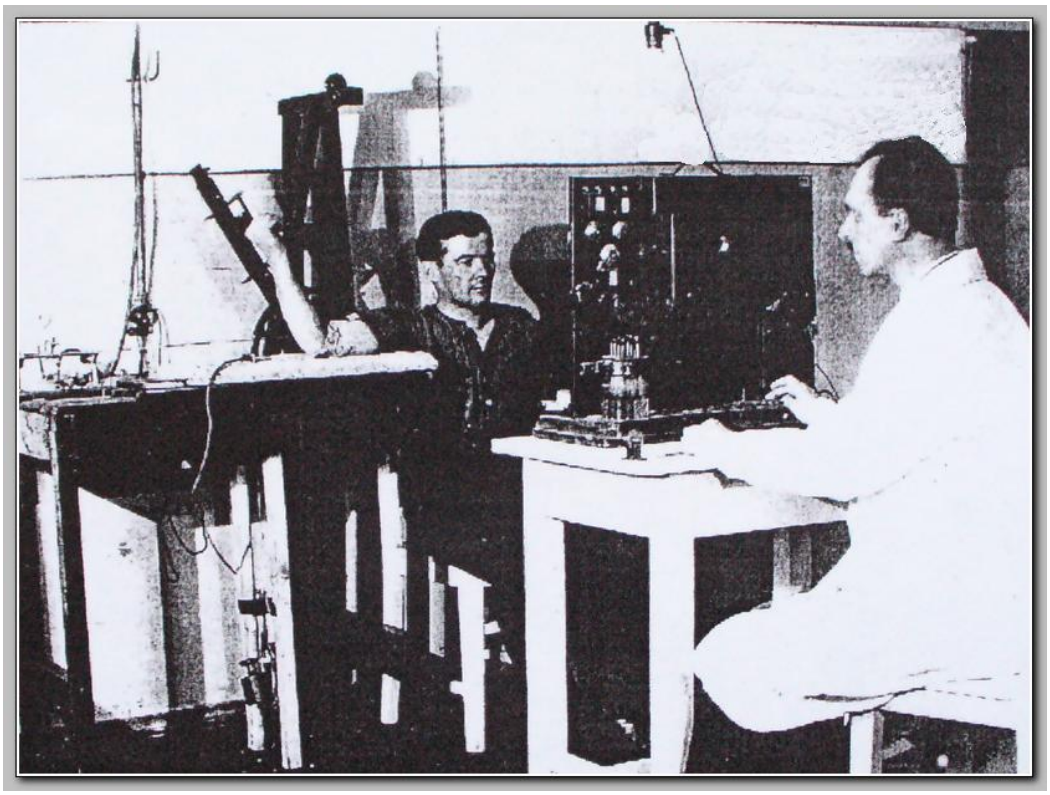
Л. Л. Васильев и А. Л. Чижевский

Обширные и многочисленные исследования, предпринятые в последние годы рядом авторов в области изучения биологического действия искусственной ионизации воздуха обоих полярностей и существенно-важные, а иногда и выдающиеся результаты, полученные ими, послужили поводом к созданию рабочей гипотезы, которая позволила бы понять и об'яснить физиологические механизмы действия указанного физического фактора.

В своем предварительном сообщении, опубликованном в 1 томе трудов Центральной лаборатории ионификации, авторы ограничились изложением общих положений этой гипотезы в той форме, которая наиболее соответствовала воззрениям авторов в 1932 году. За истекший год в лабораториях авторов и др. научно исследовательских учреждениях СССР были организованы работы по изучению действия ионизированного воздуха на организм в целом, на отдельные органы, системы и их функции, пополнившие экспериментальный архив проблемы ионификации и позволяющие ныне авторам выступить в печати с более пространным и более обоснованным изложением своих идей.

Глава I

Работы по изучению физиологического действия искусственной ионизации воздуха позволили установить ряд разнообразных реакций различных органов и группы различных изменений в функциональной деятельности органов и систем. Рассмотрим обнаруженные явления по порядку, сгруппировав их для удобства обзора по отдельным функциям.



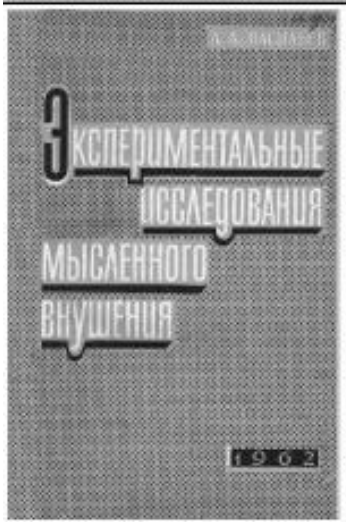
Л.Л. Васильев в лаборатории у эргографа, прибора для определения динамики работоспособности мышц и записи этой информации. Фото из статьи Л.Л. Васильева и В.Е. Делова «Опыт электографического исследования психических реакций» для «Сборника научных работ сотрудников Уфимского физического института, посвященного памяти О.Д. Хвольсона (1852–1934), с 1927 года почетного председателя УФИ (сборник не опубликован)

Теория органического электрообмена Л.Л. Васильева и А.Л. Чижевского нашла широкий отклик не только в отечественных научных кругах, но и за рубежом. Указанные статьи Васильева и Чижевского были опубликованы в Германии, Франции и Бразилии. В последующем Л.Л. Васильев в содружестве с физиками и медиками-клиницистами провел ряд систематических исследований по выяснению физиологических механизмов действия аэроионов на организм человека, что определило широкое распространение аэроионотерапии в медицинской практике. В 1951 году в издательстве Ленинградского университета вышла монография Л.Л. Васильева «Теория и практика лечения ионизированым воздухом» [5], переизданная в 1959 году, а в 1960 году в издательстве Всесоюзного общества по распространению научных и политических знаний обширная лекция «Влияние атмосферных ионов на организм» [9].

Благодаря довольно длительному сотрудничеству с академиком В.М. Бехтеревым, Л.Л. Васильев привнес в строго физиологический подход, свойственный классической университетской школе, работавшей в те годы исключительно на животных,

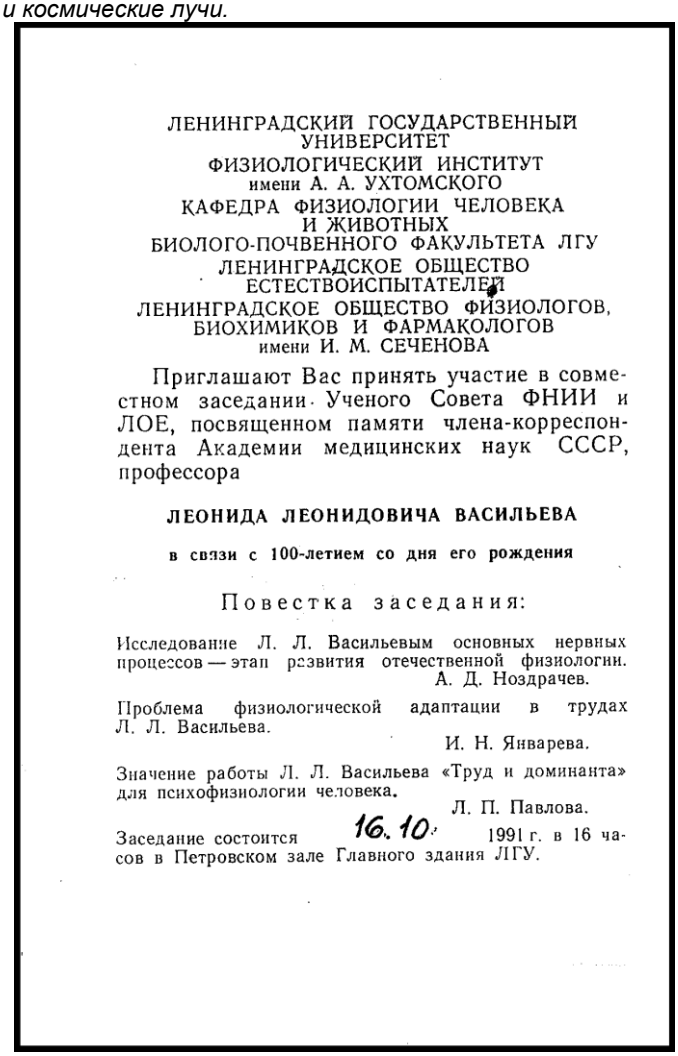
психоневрологический метод, разработанный его вторым учителем. Еще в 1928 году в своей заграничной командировке в страны Европы он установил контакты с исследователями, пытавшимися подвергнуть научному изучению различные паранормальные явления, и уже в 1920-х годах начал экспериментальные исследования, в частности, телепатии как способе передачи мыслей и чувств на расстояние, ее физиологических механизмов.

В 1960-е годы в лаборатории Л.Л. Васильева в Ленинградском университете была создана специальная группа по изучению так называемых парапсихологических экспериментов. Он вновь вернулся к исследованиям по телепатии, начатым еще под руководством В.М. Бехтерева, и начал разрабатывать психофизиологический метод изучения наиболее сложных проблем жизнедеятельности, дееспособности, творчества и личности человека. Итогом этих исследований явились книги «Внушение на расстоянии. Заметки физиолога» (1962) [12], «Экспериментальные исследования мысленного внушения (1962) [13] и «Таинственные явления человеческой психики» (1963) [14], переведенные и изданные в ряде стран: Болгарии, Венгрии, Чехословакии, США, Англии, Германии и Франции.



За год до своей смерти Л.Л. Васильев в самом начале своего доклада «Об экстрасенсорном восприятии с точки зрения физиолога» [14], прочитанного им 16 января 1965 года на заседании Ленинградского общества естествоиспытателей, рассматривал биологические аспекты телесвязи в животном мире, разделил явления экстрасенсорики и биолокации. Свой доклад он закончил словами: «*Эволюция животного мира сделала все от нее зависящее, чтобы как можно более развить и облегчить доступ к мозгу таких воздействий окружающей среды, восприятие которых необходимо или полезно для приспособления животных к условиям этой среды – воздействий механических, химических, световых, звуковых. Эти полезные воздействия осуществляются по немногим каналам связи – наружным органам чувств. Но, вместе с тем, эволюция должна была по возможности оградить центральную нервную систему от непосредственных влияний на нее таких физических агентов внешней среды, которые обладают большой проникаемостью и, действуя разом на многие мозговые нейроны,*

могут дезорганизовать их дифференцированную деятельность. К таким проникающим в мозг, хотя и не имеющим для себя адекватных органов чувств, агентам относятся: низкочастотные и высокочастотные электромагнитные поля, магнитное поле, рентгеновские и космические лучи.



ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени А. А. УХТОМСКОГО
КАФЕДРА ФИЗИОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА И ЖИВОТНЫХ
БИОЛОГО-ПОЧВЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА ЛГУ
ЛЕНИНГРАДСКОЕ ОБЩЕСТВО ЕСТЕСТВОИСПЫТАТЕЛЕЙ
ЛЕНИНГРАДСКОЕ ОБЩЕСТВО ФИЗИОЛОГОВ, БИОХИМИКОВ И ФАРМАКОЛОГОВ
имени И. М. СЕЧЕНОВА

Приглашают Вас принять участие в совместном заседании Ученого Совета ФНИИ и ЛОЕ, посвященном памяти члена-корреспондента Академии медицинских наук СССР, профессора

ЛЕОНИДА ЛЕОНИДОВИЧА ВАСИЛЬЕВА

в связи с 100-летием со дня его рождения

Повестка заседания:

Исследование Л. Л. Васильевым основных нервных процессов — этап развития отечественной физиологии.
А. Д. Ноздрачев.

Проблема физиологической адаптации в трудах Л. Л. Васильева.
И. Н. Январева.

Значение работы Л. Л. Васильева «Труд и доминанта» для психофизиологии человека.
Л. П. Павлова.

Заседание состоится 16.10. 1991 г. в 16 часов в Петровском зале Главного здания ЛГУ.

Проявление экстрасенсорных восприятий должно быть не правилом, а, скорее, исключением из правила, обусловленным ослаблением защитных свойств мозга и ограждающих его покровов. Если рефлекторный путь проникновения к нервным центрам уподобить главным магистралям, асфальтированным автострадам, то экстрасенсорный путь воздействия через кости черепа надо сравнить с проселочными обходными дорогами, которыми приходится пользоваться в тех случаях, когда главный путь почему-либо закрыт или испорчен. Так и спонтанные экстрасенсорные восприятия чаще всего происходят во

сне, при сумеречных состояниях сознания, у людей с дефектами дистанционных органов чувств или с больным мозгом».

В заключение несколько слов о Л.Л. Васильеве не только как выдающемся нейрофизиологе, но и талантливом педагоге. В связи с этим напомни, что в течение своей творческой жизни он был преподавателем различных биологических дисциплин в средних и высших учебных заведениях, Учителем в самом высоком смысле этого слова, воспитавшим целую когорту научных работников. Каким они его помнят? По воспоминаниям близких и учеников, Леонид Леонидович был общительным и открытым человеком, легко сходился с людьми, причем самыми разными – от лаборантов до академиков. Он с удовольствием принимал у себя гостей, чаще всего своих коллег, любил поездки и путешествия. Одна из его учениц, Люция Петровна Павлова, вспоминает: «*До последних дней своей жизни Леонид Леонидович был всегда подтянут, корректен, предупредителен и демократичен. Он обладал высоким достоинством. При нем всегда умолкал шум и невозможно было позволить грубое слово, излишне эмоциональное поведение во время дискуссии. Это был человек высочайшей культуры и эрудиции, глубокой духовности, но совершенно чуждый мистических настроений, – и в этом он унаследовал традиции своих Учителей.*

Л.Л. Васильев был одним из основоположников создания Ленинградского отделения Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний, Президентом Ленинградского общества естествоиспытателей (1958–1965), организатором и бессменным руководителем секции биофизики этого Общества, членом Правления Ленинградского общества физиологов, биохимиков, фармакологов имени И.М. Сеченова. Его плодотворная научная и педагогическая деятельность была высоко оценена: Л.Л. Васильев был утвержден в ученой степени доктора биологических наук по совокупности научных трудов (1936), стал профессором (1936), членом-корреспондентом Колумбийской Академии точных и естественных наук (1943), членом-корреспондентом Медицинской академии наук (1956), был награжден Орденом Ленина (1951) и медалями.

Скончался Л.Л. Васильев на 75-м году жизни от приступа сердечной болезни в Ленинграде 8 февраля 1966 года. Он похоронен на Северном кладбище в Выборгском районе Санкт-Петербурга; на могиле установлена гранитная стела с факсимиле подписи ученого.

Для одной из своих книг Л.Л. Васильев в качестве эпиграфа выбрал крылатое латинское выражение «*Feci quod potui, faciant meliora potentes» (Я сделал все, что мог, пусть те, кто сможет, сделают лучше)*, которым как бы передал эстафету своим последователям, призывая их продолжить дело, успешно начатое им, но не завершенное.

---

[1] Научные искания И.П. Павлова и Н.Е. Введенского, возникшие из одного корня, – классических исследований И.М. Сеченова, создателя физиологической школы, обосновавшей рефлекторную природу сознательной и бессознательной деятельности, автора открытия явления центрального торможения, пошли затем своими оригинальными путями. Из научного наследия Сеченова Павлов избрал самое сложное – рефлексы головного мозга, а Введенский – более простые проявления нервной деятельности рефлекторного аппарата спинного мозга – периферического нервно-мышечного аппарата. В конце своего жизненного пути Введенский и Павлов пришли к весьма близким, почти совпадающим выводам по важнейшему вопросу физиологии – о природе и взаимоотношениях основных нервных процессов.

[2] Парабиоз (от греч. *para* – рядом и *bios* – жизнь), реакция возбудимой ткани на воздействие раздражителей, характеризующаяся тем, что измененный характер нерва (мышцы) приобретает низкую лабильность и поэтому не способен к проведению заданного ритма раздражителя.

Из стенограммы публичной лекции Л.Л. Васильева: «Главная суть учения о парабиозе состоит в следующем. Когда какой-нибудь внешний раздражитель действует на нервную ткань (например, на участок нерва) кратковременно, круто нарастая по своей силе, он вызывает обычно волнообразное распространяющееся возбуждение – нервный импульс. Когда те же самые внешние раздражители действуют длительно, медленно и постепенно возрастая по силе, они также вызывают в нервной ткани (например, в нервном участке) состояние возбуждения. Оно имеет столь же длительный, местный, постепенно нарастающий характер, как и вызвавший его раздражитель. Состояние такого «стационарного» (стоящего на месте) шагового возбуждения закономерно развивается во времени, причем лабильность, возбудимость и проводимость нервного участка проходят ряд паработических стадий (уравнительную, парадоксальную, тормозящую), ведущих от состояния возбуждения к состоянию все более глубокого торможения. Заканчивается этот процесс развития парабиоза полным, хотя еще обратимым падением функциональной подвижности (лабильности) возбудимости и проводимости – способности создавать и проводить импульсы возбуждения».

[3] Доминанта – временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе, создающий скрытую готовность организма к определенной деятельности при одновременном торможении других рефлекторных актов. Принцип доминанты сформулирован А.А. Ухтомским в 1911–1923 годах.

[4] Открытие первого в Уфе женского училища 1-го разряда, по курсу приближенного к гимназическому с 6-летним сроком обучения, состоялось 18 декабря 1860 года. Указ Российского Императора «О даровании Уфимскому женскому училищу 1-го разряда именоваться Уфимской Мариинской женской гимназией» датирован 15 июня 1865 года. Первой начальницей (в 1860–1865 годах) была Е.И. Охлебинина, долгие годы (1880–1912) – Л.А. Багратион-Имеретинская, а последней (1917–1919) – Н.А. Белицкая.

[5] В традициях того революционного времени Л.Л. Васильев был не назначенным, а избранным (причем единогласно) коллективом преподавателей и учащихся (затем, естественно, на эту должность он был утвержден Уфимским ГубОНО).

[6] УфРОСТА (с 1922-го – БашРОСТА, с 1925-го – Башкирское отделение Российского телеграфного агентства), существовало с 1920-го по 1941 год; снабжало союзной, международной и местной информацией 6 областных, 85 районных газет; имело в Уфе 32 индивидуальных подписчика.

[7] Тропизмы (от греч. *тропос* – рост, направление) – реакция ориентирования растений (направление роста) на раздражителя (химического, светового и др.). Различают: ортотропизмы – вдоль градиента раздражителя, каратропизмы – под прямым углом и плагиотропизмы – ориентация под любыми другими углами. Ранее термин *тропизмы* нередко употребляли в зоологии в том же смысле, что термин *таксисы*.

[8] Речь идет о работе Л.Л. Васильева «О коллоидных свойствах нервного ствола», напечатанный в «Русском физиологическом журнале» (1923. Т. 5, вып. 4-6. С. 284–285).

[9] Крыжановский В.Н., первый директор Уфимского санитарно-бактериологического института, организованного в Уфе (1908) на базе Пастеровской станции. Правопреемником института в настоящее время является ФГУП НПО «Микроген» МЗСР в городе Уфе.

[10] Результаты этих исследований для широкого населения были доведены через местную печать. Так, УфРОСТА сообщило, что особый интерес для практического использования по питательности и вкусовым качествам представляет собой мука, полученная при размалывании высушенных корней «бубенчика лилиелилистного» из семейства колокольчиков (*Adenophora liliifolia*), распространенного в березовых, сосновых и широколиственных лесах Башкирии, но ранее для таких целей никем не использовавшийся.

[11] Этот институт под названием «Петроградский институт внешкольного образования» был организован в конце 1818 года. В 1924 году его переименовали в

«Педагогический институт политпросветработы имени Н.К. Крупской», а затем в «Коммунистический политико-просветительный институт» (1925), «Ленинградский библиотечный институт имени Н.К. Крупской» (1964). В настоящее время (с 1999 года) институт носит название «Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств».

[12] В 1933 году ПЕНИ, расположенный в бывшем имении герцога Лейтенсберского «Сергеевка» на берегу Финского залива близ старого Петергофа (в 30 км от Ленинграда), был присоединен к Ленинградскому университету и переименован в Петергофский биологический институт ЛГУ.

Литература

1. *Васильев, Л.Л., Ананьев, Г.Н., Плотников, Е.Е.* Труд и доминанта [Текст] // Новое в рефлексологии нервной системы / ред. В.М. Бехтерев. [сб. 2] 1926. Лениздат. С. 16–30.

2. *Васильев, Л.Л.* Ионные теории нервных процессов [Текст] // Ухтомский А., Васильев Л., Виноградов М. Учение о парабиозе. – Москва : Изд. Коммун. акад. 1927. С. 83–136.

3. *Васильев, Л.Л.* Пороговая парабиотизация нормального и альтерированного нерва [Текст] // Новое в рефлексологии нервной системы / ред. В.М. Бехтерев. [сб. 3]. Москва – Ленинград : Лениздат. С. 31–41.

4. *Васильев, Л.Л.* Электротопическое восстановление нервных функций [Текст] // Труды Института по изучению мозга / ред. Л.Л. Васильев. – Ленинград : Биомедгиз, 1937. С. 5–8.

5. *Васильев, Л.Л.* Теория и практика лечения ионизированным воздухом [Текст]. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1951. – 132 с.; 2-е изд., испр. и дополн., 1953. – 192 с.

6. *Васильев, Л.Л.* Выдающийся русский физиолог Н.Е. Введенский. К 100-летию со дня рождения : стенограмма публ. лекции [Текст] / Л.Л. Васильев: Ленинград : Всесоюз. об-во по распр. полит. и научн. знаний, 1952. – 27 с.

7. *Васильев, Л.Л.* Значение физиологического учения Н.Е. Введенского для невропатологии [Текст]. – Ленинград : Медгиз, 1953. – 92 с.

8. *Васильев, Л.Л.* Таинственные явления человеческой психики [Текст]. – Москва : Госполитиздат, 1959. – 120 с.; 2-е изд., 1963; 3-е изд., 1964. – 181 с.

9. *Васильев, Л.Л.* Влияние атмосферных ионов на организм [Текст]. – Ленинград : Всесоюз. об-во по распр. полит. и научн. знаний, 1960. – 56 с.

10. *Васильев, Л.Л.* К 70-летию со дня рождения [Текст] // Физиологический журнал СССР. 1961. Т. 47. № 1. С. 1453–1454.

11. *Васильев, Л.Л.*, *Благодатова, Е.Т.* Центральные влияния, устраняющие и углубляющие парабиоз [Текст]. – Москва – Ленинград : Изд-во АН СССР, 1961. – 84 с.

12. *Васильев, Л.Л.* Внушение на расстоянии (Заметки физиолога) [Текст]. – Москва : Госполитиздат, 1962. – 160 с.

13. *Васильев, Л.Л.* Экспериментальные исследования мысленного внушения [Текст]. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1962. – 200 с.

14. *Васильев, Л.Л.* Об экстрасенсорном восприятии с точки зрения физиолога [Текст] // Парапсихология и психофизика. 1992. № 6. С. 28–39.

15. *Заварина, Л.Б.* Список опубликованных работ Л.Л. Васильева [Текст] // Труды Ленингр. об-ва естествоиспытателей // Физиологические механизмы основных нервных процессов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. Т. 75. Вып. 5. С. 155–169.

16. *Ергин, Ю.В.* Уфимский физический институт (1919–1937). – Уфа : УНЦ РАН, 1998; 2-е изд., доп. – Гилем, 2006. – 124 с.

17. *Ергин, Ю.В.* У истоков университетского образования : Очерки о предыстории Башкирского государственного университета. – Уфа : Изд-во БашГУ, 2004. – 128 с. ; 2-е изд., доп., 2009. – 349 с.

18. *Ергин, Ю.В.* К.П. Краузе (1877–1864). – Уфа : Вагант, 2008 (Библ. «Педагог. журнала Башкортостана»). – 100 с.

19. К 100-летию Леонида Леонидовича Васильева // Физиологический журнал СССР. 1991. Т 77. № 8. С. 166–168.

20. НА РБ. Фонд И-117. Оп. 2. 800 ед.хр. (Уфимская Мариинская женская гимназия, 1868-1919).

21. НА РБ Фонд И-121. Оп. 1. 42 ед.хр. (Уфимская Фельдшерско-акушерская школа, 1908-1912).

22. НА РБ Фонд И-123. Оп. 1. 166, ед.хр. (Уфимский Учительский институ, 1909-1920).

23. НА РБ Фонд Р-802. Оп. 1. 320 ед.хр. (Башкирский государственный университет, 1909).

24. НА РБ. Фонд Р-1875. Оп.1, 320 - 150 ед.хр. (Личный фонд К.П. Краузе).

25. НА РБ. Фонд Р-1875, Оп. 1, дело 71. - 45 ед.хр. (Институт Опытных наук при УФИ).

26. Ноздрачев А.Д., Январева Н.Н. Л.Л. Васильев – выдающийся нейрофизиолог и педагог // Физиология человека. 2002. Т. 23. № 5. С. 112–117.

27. Памяти Л.Л. Васильева // Нервная система. [Вып. 7] / ред. Н.Н. Грачев, Н.И. Прохорова. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1966. С. 213.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

От Редакции:

Наш журнал впервые провел круглый стол по столь актуальной тематике, как методологические основания технологий обучения, и отмечает активное обстоятельное участие ученых в дискуссии. Причем обсуждение продолжилось и после выхода номера. В свою очередь, инициаторы дискуссии с уважением отнеслись к присланным материалам и подготовили обстоятельный обзор откликов (включая и цитирование для удобства читателей значительных фрагментов), а также обсуждение спорных аспектов и новых разработок.

Редакция журнала посчитала целесообразным представить данный материал в авторской редакции; при этом не исключается появление новых откликов ученых и продолжение дискуссии.

В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько

ЕЩЕ РАЗ О КОНСТАНТАХ БЫТИЯ И ИНВАРИАНТАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Завершая свой жизненный путь, создатель теории относительности, ученый-физик и гуманист, Нобелевский лауреат Альберт Эйнштейн указал, что истинными идеалами, которые освещали его путь и придавали ему мужество и смелость, были истина, красота и добро.
(Из биографии)

Авторы дискуссионной статьи[1] ознакомились с присланными откликами[2] и отмечают их содержательность, эмоциональность и неоднозначность, что подтверждает актуальность обсуждаемой темы и обусловливает продолжение обсуждения в форме размышлений дидактов-технологов по итогам круглого стола.

Приходится начинать с печальных известий: отечественная педагогика понесла невосполнимые утраты.

Ушла из жизни видный советский педагог Нина Федоровна Талызина, действительный член РАО, доктор психологических наук, заслуженный профессор МГУ. Научное наследство Н.Ф. Талызиной включает семь циклов исследований: формирование научных понятий; возрастные возможности усвоения логического мышления; моделирование и формирование познавательных видов деятельности; психологические механизмы обобщения; обучение как один из видов управления и анализ особенностей реализации в обучении требований общей теории управления; деятельностный подход к психодиагностике интеллекта; использование деятельностного подхода при разработке проблем дидактики. Результаты исследований Н.Ф. Талызиной представлены в многочисленных (более 400) публикациях, изданных на шестнадцати языках[3].

Ушел из жизни Ткаченко Евгений Викторович – выдающийся ученый и организатор образования России, академик Российской академии образования, профессор, доктор химических наук, действительный член ряда российских и зарубежных общественных академий. О профессиональном служении Евгения Викторовича отечественному образованию подробно сказано в официальных некрологах многих образовательных и

---

[1] Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. О константах бытия и инвариантах образования (в порядке дискуссии) // Педагогический журнал Башкортостана – 2017. – № 4 (71). С. 148–160.

[2] Приглашение к дискуссии // Педагогический журнал Башкортостана – 2018 – №1(74). С. 100–150.

[3] Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : ttp://tmxc.ru/823766, свободный. – Загл. с экрана.

научных организаций[4]. В его широкой и многогранной научной деятельности был еще один, пусть небольшой, но продуктивный сектор – сотрудничество с БГПУ имени М. Акмуллы в качестве соруководителя совместной Научной лаборатории дидактического дизайна от Института стратегии развития образования РАО. С участием Евгения Викторовича разрабатывались два научных направления в образовании – инструментальный подход в дидактическом дизайне и дифференциация компетенций в профессиональном образовании. Более десяти лет он активно участвовал в качестве научного консультанта Креативной студии ЖЗМ по Проекту «Жизнь замечательных мелодий». Контакты с Евгением Викторовичем были и научными, и творческими, и душевными. Уход Профессионала с большой буквы, настоящего друга и замечательного человека – невосполнимая утрата.

Сложилось так, что Н.Ф. Талызина, как и Е.В. Ткаченко, приняла участие в судьбе разработанных авторами визуальных дидактических регулятивов, когда в 1991 году в составе экспертной комиссии, созданной распоряжением Председателя Госкомитета РСФСР по образованию В.Г. Кинелева (Ю.Г. Татур, В.С. Кагерманьян и другие ученые), рассматривала инициативные разработки в области визуализации логико-смыслового моделирования, позволявшие инструментально реализовать концепцию Ориентировочных основ действий П.Я. Гальперина в визуальной форме. Благодаря положительной рецензии Н.Ф. Талызиной был дан зеленый свет разработке, отмеченной также серебряной медалью ВДНХ СССР 1991 года; информация была опубликована в специальном выпуске НИИВО[5]. Работы Н.Ф. Талызиной имеют отношение к теме круглого стола, так как она указывала на перспективность анализа содержания учебных дисциплин на инвариантной основе, на необходимость в каждом учебном предмете «выделять те структурные элементы, из которых слагаются любые частные явления этого предмета, то есть выделять инвариант системы и представлять все частные явления, слагающие эту систему, как проявление этого инварианта»[6].

На опубликованную в порядке дискуссии статью пришло десять откликов, и авторы благодарны ученым М.Н. Арслановой, В.Л. Бенину, Л.В. Вахидовой, Г.Я. Вербицкой, З.А. Галагузовой, А.В. Дорофееву, М.П. Ланкиной, А.Г. Кислову, А.А. Остапенко, В.В. Павловой и Ф.Ф. Ардувановой, нашедшим возможность обсудить предложенную тематику, которая, как оказалось, представляет интерес не только для ее авторов. Отметим, что Читатель также вряд ли бы смог получить одномоментно столь интересный и поучительный материал. Именно данное обстоятельство обусловило цитирование интересных и значительных по объему фрагментов поступивших откликов и значительный же, в порядке исключения, объем данного обзора. В противном случае постоянное обращение к цитируемым фрагментам ранее опубликованных материалов круглого стола создало бы для Читателя значительные трудности.

Пришедшие отклики окрашены широким эмоциональным спектром: от солидарного – до негативного, навеянного, скорее, контекстом не очень успешных реформаций образования (который заставляет думать одного из авторов дискуссионной статьи о реинкарнации в прежнюю, техническую, профессию). В этом, несомненно, «заслуга» полемического начала статьи, из-за чего предложенные идеи восприняты некоторыми участниками дискуссии как «интервенция» в сферу гуманитарного знания.

---

[4] Ушел из жизни Евгений Викторович Ткаченко. Сайт Института стратегии развития образования [Электронный ресурс] — Электрон. дан. – Режим доступа: http://tmxc.ru/582766, свободный. – Загл. с экрана.

[5] Штейнберг В.Э., Семенов С.Н. Технология логико-эвристического проектирования профессионального образования на функционально-модульной основе / под ред. В.С. Кагерманьяна. – Москва, 1993 (Содержание формы и методы обучения в высшей школе) Обзор. информ. /НИИВО Вып. № 3 – 39 с.

[6] Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1975. С. 74.

Авторы, исключительно в рамках инструментального подхода в дидактике, видели своей задачей *практически* встроить наиболее важные – «корневые» – инварианты из множества вариативного бытия в визуальные дидактические регулятивы и, соответственно, в технологию обучения. То есть приведенные дидактические решения располагаются на площадке *реализованной* технологии обучения с инструментами – визуальными дидактическими регулятивами, так как авторы полагают, что дидактика в педагогическом вузе – это, условно говоря, «производство средств производства» в системе образования. Потребовалось существенное время для обдумывания конструктивных идей и критики в откликах на статью. Разделяя во многом позиции авторов откликов, мы проектировали высказанные ими мысли на территорию дидактической технологии.

Обратимся к наиболее общим положениям откликов.

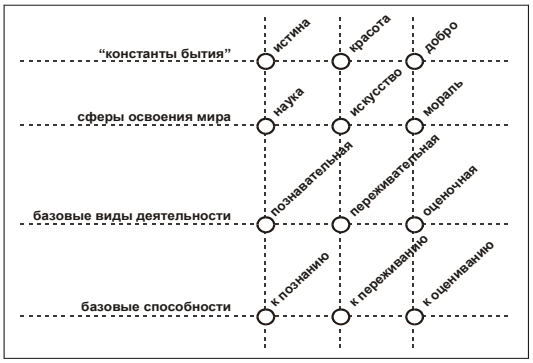
Авторы полностью согласны с одним из главных тезисов, что бытие *вариабельно*. Более того, именно в упоминаемой в откликах диссертации впервые были предложены дидактическая категория «многомерность»[7] и вариант ее графического представления в виде дидактических многомерных инструментов логико-смыслового типа. Но встроить вариабельность в дидактическую технологию и визуальные дидактические регулятивы затруднительно, поэтому пришлось думать об обязательном «корневом минимуме» – базовых способностях, необходимых во всех случаях: и при общем развитии обучающихся, и при формировании компетенций, и при социализации. Данную задачу и попытались решить авторы с помощью визуальных дидактических регулятивов; она, по их мнению, остается актуальной и сегодня. В связи с этим заметим, например, что А.А. Остапенко, В.В. Павлова, А.В. Дорофеев и М.Н. Арсланова вряд ли бы сумели изложить свои непростые концепции только с помощью текста, без соответствующих визуальных средств.

Далее, один из парадоксальных моментов по теме круглого стола заключается в том, что вызвавшая такой резонанс концепция корневых инвариантов образования была знакома официальным оппонентам и опубликована 18(!) лет назад[8]; она также многократно освещалась в монографиях и журналах списка ВАК. Процитируем данный фрагмент: «*…Среди различных т.н. констант бытия, например: вера, надежда и любовь, выделяются в плане рассматриваемого вопроса следующие три: истина, красота и добро. Они являются для нас значимыми потому, что коррелируют с тремя исторически сложившимися сферами освоения мира человеком: наукой, задачей которой является отыскание истины; искусством, задачей которого является отыскание или формирование образов красоты; и моралью, задачей которой является различение и оценивание добра и зла (рис. 22). Одна из них при получении профессионального образования выделяется и становится ведущей, а остальные поддерживают ее. … Представляется, что развитие комплекса базовых способностей и видов деятельности может содействовать решению задачи гуманизации образования и гармоничного развития личности, построению системы действительно непрерывного образования, так как, по признанию ученых-гуманитариев, духовность человека, по сути, есть способность к познанию, переживанию и оценке окружающего мира».*

Напомним кратко о схожих идеях в творчестве выдающихся зарубежных и отечественных педагогов-классиков: Ян Амос Коменский (1592–1670), один из основателей педагогической науки, создатель классно-урочной системы, выдвинул первый принцип дидактики – принцип наглядности и заявил понятие и принцип «универсальности» обучения; Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866), «учитель всех немецких учителей», предложил и обосновал один из известнейших *инвариантов* образования –

[7] Штейнберг В.Э. Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. – 2001 - № 4 – С. 20-30. (ВАК)
[8] Штейнберг В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения : дис. … д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – С. 168–170.

Истина, Красота и Добро, служение которым считал общечеловеческой целью воспитания; Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), швейцарский педагог-демократ, основоположник теории начального («элементарного») обучения, реализовал в практике образования принцип *свертывания знаний* до простейших элементов.



Опорно-узловая матрица базовых способностей (в тексте – рис.22)

Переместимся в настоящее время и приведем уместное здесь мнение психолога Л.Ф. Барретт: «Я считаю, что мы находимся в разгаре революции в нашем понимании эмоций, психики и мозга – революции, которая может заставить нас радикально переосмыслить такие центральные догматы нашего общества, как лечение психических и физических заболеваний, понимание личных взаимоотношений, подход к воспитанию детей и, в конечном итоге, наш взгляд на самих себя. Другие научные дисциплины видели революции такого рода, и каждая из них – важный шаг на пути от столетий привычного понимания предмета исследований. Физика ушла от ньютоновских интуитивных идей о пространстве и времени к идеям относительности Альберта Эйнштейна и в конечном итоге к квантовой механике. В биологии ученые делили мир на неизменные виды, каждый из которых имел идеальную форму, пока Чарльз Дарвин не ввел понятие естественного отбора. Научные революции появляются, как правило, не из-за какого-то неожиданного открытия, а благодаря более удачным вопросам. Как реализуются эмоции, если они не запускаются рефлекторно? Почему они такие изменчивые и почему мы так долго верим, что у каждой из них есть специфический отпечаток? Эти вопросы и сами по себе интересно обдумывать. Но получать удовольствие от неизвестного – больше чем просто потакание научной страсти. *Это часть духа приключений, который делает нас людьми»*[9]*. В связи с этим позволим себе задать вопрос: укоренившиеся в педагогике понятия «научный (познавательный) интеллект», «эмоциональный интеллект», «критическое мышление» уважаемому Читателю ни о чем не говорят?*

Обратимся также к работе известного психолога И.А. Зимней[10], в которой структура компетентности представлена системой следующих компонентов: а) готовность к проявлению этого свойства в деятельности и поведении; б) знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач,

[9] Барретт Л.Ф. Как рождаются эмоции. Революция в понимании мозга и управлении эмоциями. Изд-во : Манн / Иванов и Фербер, 2018. ISBN 978-5-00117-162-1.

[10] Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании : методолого-теоретический аспект / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XV Всерос. науч.-метод, конф. : в 3 кн. Кн. 2. Москва ; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов Моск. гос.ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), 2005. С. 5–26.

соблюдения правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций; в) опыт реализации знаний, то есть умения и навыки; г) ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенций, его личностная значимость; д) как способность проявлять компетентность и регулировать ее проявление в зависимости от ситуаций социального и профессионального взаимодействия. *Еще раз позволим себе задать вопрос Читателю: «знание…», «ценностно-смысловое отношение…», «эмоционально-волевая регуляция…» разве не связываются с базовыми способностями «познание», «переживание» и оценивание» и соответствующими компонентами интеллекта?*

Сочетание инвариантов двух уровней – инвариантов образования и инвариантов обучения представлено нами в двухкоординатной (бинарной) матрице и демонстрирует дидактический потенциал разнообразия технологии обучения (рис. 1). То есть владение различными формами учебной деятельности и различной техникой учения расширяет возможности выстраивания индивидуальных траекторий обучения, не ограничивая педагога и обучающегося, а наоборот – повышая вариабельность учебного процесса.

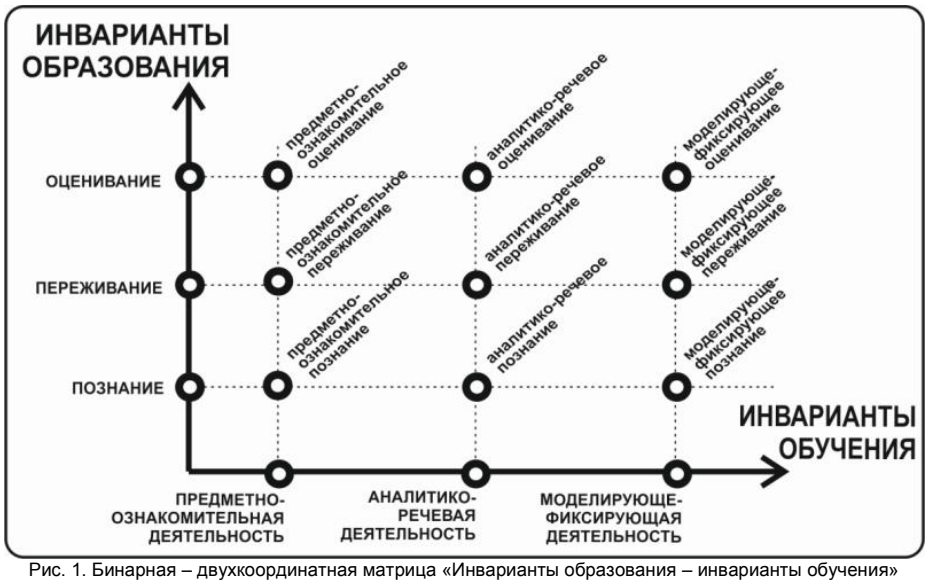


Рис. 1. Бинарная – двухкоординатная матрица «Инварианты образования – инварианты обучения»

Далее, авторы, безусловно, согласны с тем, что в образовании возникает угроза обезличивания педагогики, тенденция которой наметилась в последнее время. Данный опасный тренд «расчеловечивания» педагогики заключается в гиперболизации он-лайн курсов и заочного (бесконтактного) образования; тенденция подпитывается процессами информатизации, интернетизации[11] и цифровизации в образовании[12]. Однако связывать с негативными аспектами данной тенденции представленные в статье дидактические решения нелогично: они создавались 25 (!) лет назад в «бумажном» варианте для аудиторного, «контактного» образовательного процесса (когда «болонский призрак» еще не

[11] Запоминать не нужно, можно погуглить. Советы от светил образования – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : https://topwar.ru/144987-zapominat-ne-nuzhno-mozhno-poguglit-sovety-ot-svetil-obrazovaniya.html, свободный. – Загл. с экрана.

[12] Достучаться до Васильевой: подавляющее большинство сознательных родителей против цифровой ликвидации образования – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://katyusha.org/view?id=10301&utm_source=politobzor.net, свободный. – Загл. с экрана.

бродил по стране, не знавшей анонимных несостоятельных ФГОСов и примитивного ЕГЭ). Они были адресованы педагогам прежней – советской школы[13] на романтической волне создания авторских гимназий, лицеев и колледжей, многие из которых стали экспериментальными площадками для апробации дидактической многомерной технологии (см. Приложение 1). Предложенные решения оказались полезны тогда, и, тем более, они полезны сегодня, в контексте негативных последствий внедрения тестового контроля и формализации образования, когда мышлению учащихся зачастую наносится непоправимый ущерб.

Необходимо также отметить, что и первая в стране педагогическая диссертация, посвященная технологической компетентности педагога, была подготовлена восемнадцать лет назад одним из авторов дискуссионной статьи[14]. Судьба ее на стадии защиты оказалась трудной, так как деятельностно-компетентностный подход только начинал внедряться в образовании, но после утверждения работа активно использовалась исследователями и педагогическими научными изданиями.

Обезличивание, дегуманизация образования вызывает тревогу во многих странах. В связи с этим уместно привести слова главы *Aplle* Тома Кука: «Многое сказано о недостатках искусственного интеллекта, но я не беспокоюсь о машинах, думающих как люди. Я переживаю о людях, думающих как машины. Мы должны работать над тем, чтобы внедрять технологии с человечностью и другими ценностями»[15]. Уместно также процитировать слова еще одного неординарного человека – главы *Alibaba* Джека Ма об экономике будущего: «Обращайте особенное внимание на систему образования. То, чему мы сегодня учим наших детей, завтра может привести к тому, что они потеряют работу. Все, чему мы учимся по старой схеме обучения, запоминая знания, обучаясь вычислениям, – все это машинам удается лучше. Мы должны перестроить систему образования. Мы должны обучать наших детей быть инновационными и творческими. В новом мире, чтобы достичь успеха, вам понадобятся *IQ, EQ* и *LQ. EQ* – это эмоциональный коэффициент, а *LQ* – «коэффициент любви», кое-что, чего у машин никогда не будет»[16].

Подводя итог первой части обзора откликов, можно с уверенностью сказать, что не случайно авторитетные авторы известного учебника педагогики Н. Бордовская и А. Реан утверждают: «В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают: «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом); «истину» как руководство при оценке действий и поступков; «красоту» во всех формах ее проявления и созидания»[17].

Данные критерии, как нетрудно понять, являются критериями не только воспитанности, но и шире – признаками образованного, просвещенного человека. Иначе говоря, триада «истина – красота – добро» выступает здесь как триада констант бытия, но чтобы данные критерии воспитанности человека подтверждались в образовательном процессе на практике, необходимо, соответственно, формирование инвариантного набора базовых способностей «познание – переживание – оценивание». В свою очередь, триада базовых способностей «познание – переживание – оценивание» должна включаться в

---

[13] Штейнберг В.Э. Крылья профессии – введение в технологию проектирования образовательных систем и процессов (монография). – Уфа, 1999. - 214 с. ISBN 5-7159-0189-8.

[14] Манько Н.Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога : автореф. дис. … к-та пед. наук. – Уфа, 2000. – 24 с.

[15] Главу Apple Тима Кука беспокоят люди с мышлением машин. Авт. М.Ермакова [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/777832, свободный. – Загл. с экрана.

[16] Глава Alibaba Джек Ма – об экономике будущего: «Перестаньте надеяться на производство в создании рабочих мест» – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/764344, свободный. – Загл. с экрана.

[17] Бордовская Н., Реан А. Педагогика. Учебное пособие. – СПб. : Питер, 20111. – С. 34. ISBN 978-5-459-00614-8.

качестве «корневой» в состав технологий обучения, выполняя роль базовых компонентов общих и профессиональных компетенций. То есть предмет предложенной дискуссии, по нашему мнению, не в том, следует или не следует признавать данные инвариантные основания технологий обучения, а в том, каким образом практически и эффективно реализовать их в разнообразных формах обучения – лекциях, самостоятельной работе, заочном обучении, самообразовании и так далее.

Далее обратимся к конструктивным мыслям, содержащимся в присланных материалах и представляющим интерес в плане развития дидактико-инструментального направления.

* Авторы согласны с мнением З.А. Галагузовой и Ю.Н. Галагузовой, что стандарт формирования универсальных учебных действий некорректен, что вначале нужно четко определить содержание понятий, а затем заниматься их классификацией: «По нашему мнению, (может, мы и ошибаемся) авторы пытаются найти универсальную составляющую, которая позволила бы моделировать все педагогические технологии. Это нам напоминает процесс формирования универсальных учебных действий школьников, заложенных в федеральном государственном стандарте основного общего образования. Сошлемся лишь на две статьи: С.Г. Воровщикова – А.Е. Зеленской и С.Р. Гилядова. Первые авторы отмечают, что «перечень универсальных учебных действий, содержащийся в стандарте, является слабоструктурированным перечнем, он не может считаться корректной классификацией, ибо в нем не соблюдены все основные правила классификации, в которых лежат определенные требования к логическому делению понятий (правила одного основания, соразмерности, исключения, непрерывности)». Эту же мысль подчеркивает С.Р. Гилядов. Он пишет, что перечень универсальных учебных действий, приведенных в стандарте, «не может считаться корректной классификацией, так как в нем не соблюдены все основные правила классификации. Эти и многие другие ученые едины во мнении, что вначале нужно четко определить содержание понятий, а затем заниматься их классификацией».

Авторы не только согласны с З.А. Галагузовой и Ю.Н. Галагузовой в том, что названный «стандартом» материал не проработан. Более того, он, по нашему мнению, не может и называться стандартом, так как не содержит обязательных для данного типа документа компонентов: контрольных показателей, методики измерения показателей и технологии исполнения. Такой анализ авторы недавно выполнили и, тем самым, подготовились к поиску универсальных составляющих, которые позволяют моделировать педагогические технологии[18]. Справедливы и замечания З.А. Галагузовой и Ю.Н. Галагузовой о необходимости обеспечения разработки детальным понятийным аппаратом. Кое-что в этом направлении авторами уже делается: основные понятия визуализации метода логико-смыслового моделирования отработаны и опубликованы, например, в специальных научных сборниках[19], но данную работу, особенно по мало

[18] Штейнберг В.Э. О связи визуализации в дидактике со стандартами и компетенциями // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. Т. 7. №1. С. 814–826. (ВАК)

[19] Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Дидактический дизайн в профессиональной педагогике // Профессиональная педагогика : категории, понятия, дефиниции : сб. науч. тр. / отв. ред. Г.Д. Бухарова. Вып 4. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 571 с. – С. 347–352.

Штейнберг В.Э. Дидактический дизайн : методология, технология, перспективы // Профессиональная педагогика : категории, понятия, дефиниции : сб. науч. тр. / под науч. ред. Г.Д. Бухаровой и О.Н. Арефьева. Екатеринбург, 2011. Вып. 6. 570 с. / С. 254–267.

Манько, Н.Н. «Дидактический образ» – фундаментальная категория педагогики // Профессиональная педагогика : категории, понятия, дефиниции : сб. науч. тр. / под ред. Г.Д. Бухаровой и О.Н. Арефьева. Екатеринбург, 2011. Вып. 6. – С. 135–143. ISBN 978-5-4430-0004-6.

Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. От ориентировочных основ действий Гальперина – к визуальным дидактическим регулятивам логико-смыслового типа // Понятийный аппарат педагогики и образования [Электронный ресурс] : коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова ; Уральский государственный педагогический

разработанной проблеме визуальных дидактических регулятивов, конечно же, следует продолжать.

* А.А. Остапенко, выстраивая содержательные связи между традиционной дидактикой и элементами религиозной дидактики, соглашается с тем, что античные философы-классики, а также и Р. Декарт, и И. Кант, и В.С. Соловьев обращались к триаде «истина – добро – красота», но относит их лишь с социально-культурной сфере бытия человека, существенно расширяя матрицу взаимосвязи идеальных констант бытия, оснований человеческого способа жизни и типов доминанты (см. рисунок).

Можно согласиться с А.А. Остапенко, что данный подход нуждается в осмыслении и в проработке возможной технологической реализации. Но предварительно все же необходимо сгруппировать константы бытия, определив физиологическую, психологическую и социальную группы, а также специальные, так как у них различные основания и различное иерархическое положение. *И все же при этом остается вопрос к А.А. Остапенко, как упомянутая выше триада «истина – красота – добро» соотносится с константами «вера», «любовь» и «здоровье»: является ли базовой по отношению к ним или производной?*

Матрица взаимосвязи идеальных констант бытия, оснований человеческого способа жизни и типов доминанты (А.А. Остапенко)

* М.П. Ланкина в своем отклике приводит интересный опыт решения проблемы поиска инвариантных оснований физического образования в классическом университете, причем задолго до появления ФГОС-3, 3+, 3++: «Ядро указанного инварианта составляют когнитивные ключевые компетенции исследователя – логические, эвристические и методологические. Разработана системно-деятельностная метамодель обучения студентов физического факультета в классическом университете, включающая модели подготовки физика-исследователя и преподавателя физики. Предложены методики формирования у студентов структурных элементов этого инварианта: для логической составляющей –

университет. – Вып. 10. – Электр, дан. – Екатеринбург [б. и.], 2017. С. 123–129. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM). ISBN 978-5-7186-0922-6.

алгоритмическая и проблемная методики, для эвристической – индуктивно-дедуктивная методика, для методологической – профессионально ориентированная модель. Выявлены критерии, уровни, процедуры и средства оценивания сформированности всех элементов содержательно-процессуального инварианта фундаментального физического образования».

Соглашаясь с необходимостью трех базовых способностей человека – познавательной, переживательной и оценочной, М.П. Ланкина в то же время размышляет над их местом в основных и дополнительных университетских курсах, и особенно – в развитии творческих способностей студентов (последняя задача близка нам и заслуживает отдельного, хорошо подготовленного круглого стола).

Далее М.П. Ланкина приходит к выводу: «Таким образом, можно по-разному делить истину, красоту и добро, объединять их, но суть не в этом – они в любом сочетании необходимы любому человеку, с этим невозможно не согласиться.

В заключение предположим, что мы объявим истину, красоту и добро инвариантными результатами образования. Результаты образования неизбежно придется оценивать. Истина бывает относительной, а бывает и абсолютной (как говорят философы), а красота и добро всегда относительны, не имеют объективных критериев, а поэтому не допускают объективной оценки. Так что остается неразрешенной проблема разработки процедуры и средств измерения красоты и добра как инвариантных результатов образования. С истиной, структурой и уровнем сформированности познавательной способности все как-то понятнее».

Здесь нужно отметить, что «истина, красота и добро» не рассматривались нами как инвариантные результаты образования, а рассматривались редуцируемые от них инвариантные способности «познание, переживание и оценивание», целенаправленное формирование и оценивание которых является важной задачей образования, решаемой с помощью соответствующих дидактических средств.

* Критическими вопросами задается А.Г. Кислов: «Разве ученый – бесстрастный калькулятор, а в процессе познавательно-исследовательской деятельности он эмоционально-эстетически не переживает?! И разве этико-праксиологическая оценочная деятельность не происходит явно или подспудно во время исследования?! … Но разве произведение искусства – это одновременно и не акт, и не результат (особого, но) познания?! А процесс создания произведения разве не наполнен познавательно-исследовательской деятельностью?! А процесс общения с произведением?! И разве морализирование – вне познания, вне эмоций и эстетических реакций моралиста? и того, кто ему внимает?». Тем не менее, авторов порадовали эти вопросы, так как они полагают, что ответы заключены в предложенной концепции, фрагмент которой приведем еще раз: «В процессе общего образования, до профилизации и последующего профессионального образования, необходимо развивать все три базовые способности, одна из которых при получении профессионального образования выделяется и становится ведущей, а остальные поддерживают ее». То есть в каждой профессии три «корневые», базовые способности необходимы в том или ином сочетании, далее они интегрируются в способности, занимающие более высокую социальную иерархию. В то же время можно согласиться с А.Г. Кисловым, что исходные положения в предложенной для обсуждения статье следовало бы развернуть более обстоятельно.

* Ретроспективный взгляд на упомянутую триаду обращает Г.Я. Вербицкая: «Кроме того, на наш взгляд, для уточнения глубинных связей внутри триады «истина – добро – красота» имеет смысл обратиться к диалектике Сократа, утверждающей, что добро есть красота и истина, а поиск последней неразрывно связан с эстетическим и, главное, нравственным идеалом. Принцип единства красоты и истины выходит на первый план и в философии Платона, который считает, что именно единство истины, добра и красоты

представляет собой целостное, то есть полное знание. И у Аристотеля истина рассматривается как проявление высшей формы бытия, а его труд “Поэтика” доказывает истинность и нравственность фундаментальных эстетических категорий. К этим взглядам восходят рассуждения одного из основоположников английского романтизма в литературе поэта Вильяма Вордсворта, который считает, что «поэзия является духом и квинтэссенцией познания». Он, доказывая слова Аристотеля, что поэзия есть самый философский вид литературного творчества, утверждает, что предмет ее – всеобщая истина. Таким образом, традиция нераздельной слитности истины, добра и красоты как исключительно целостной триады укоренена в далекое прошлое. Тем более что в русле рассматриваемой проблемы можно констатировать: именно творчество обеспечивает эту неразделимость: являясь основой процесса познания – постижения, оно (творчество) способствует осуществлению личности человека, а также формированию и сохранению ее фундаментальных ценностных основ».

Опираясь на результаты многолетних исследований, Г.Я. Вербицкая предлагает свое авторское видение взаимосвязи творчества и элементов обсуждаемой триады: «В этой связи логично было бы говорить об эвристической цели познания-постижения-творчества, аналогом которой в искусстве является переживание катарсической эмоции. То есть катарсис можно считать процессом и итогом познания реальности, ее эстетического воплощения и самопознания. Также катарсис является не только целью и способом познания мира, но и стимулом к творческой деятельности. Именно в катарсисе «константы бытия» «истина», «добро», «красота» представлены в своем противоречиво-гармоническом единстве как триада «истина – добро – красота». Если рассматривать познание как творчество, можно отметить, что такой подход объединяет все сферы (с учетом способов и методов их освоения): естественнонаучную (рациональное творчество), гуманитарную (рациональное, конструктивно-образное творчество), искусство (акт художественного духовного творения на основе создания художественного образа). В процессе познания творчество-постижение и происходит диалектический синтез основных «констант бытия» и, главное, самоосуществление субъекта познания как личности, устремленной к поискам бытия истины и истинности бытия и самопознанию». *Отмечая нетривиальную и интересную позицию ученого-гуманитария, вновь обращаемся к исходной прагматической задаче: на каких исходных основаниях строить дидактическую технологию обучения для общей средней школы и среднего профессионального образования? Для развития каких базовых способностей целесообразно проектировать и использовать визуальные дидактические регулятивы?*

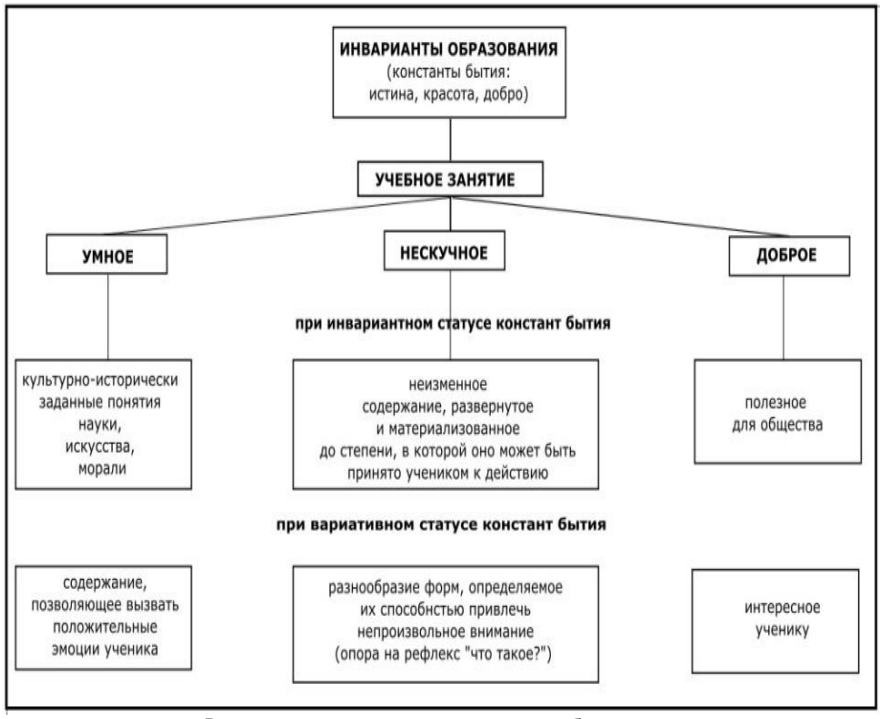
* А.В. Дорофеев и М.Н. Арсланова, вставая на практическую позицию, непосредственно обращаются к теме инвариантов методической подготовки будущего учителя и расширяют ее до постановки вопроса об инвариантах методической подготовки будущего учителя. В частности, значительная роль в педагогических исследованиях ими отводится использованию моделей различных типов и моделированию – действенному методу изучения педагогических объектов и их преобразования: «С помощью дидактического дизайна реализуется программирование в невербальной форме типовых операций переработки и усвоения знаний, необходимых для эффективной учебной деятельности: выделение узловых элементов знаний, ранжирование, установление смысловых связей, систематизация и свертывание переформулированием. Но так как в учении доминируют не профессиональные реалии, а информационно-знаковые модели, для перевода учебной деятельности в профессиональную деятельность необходимы определенные педагогические условия. Последовательное моделирование профессиональной деятельности, которое учитывает предметно-технологические и социальные факторы, положительно влияет на когнитивную, операциональную и

ценностную сферы деятельности будущего учителя. Внедрение в систему педагогического образования стандартов нового поколения и профессионального стандарта педагога меняет его парадигму и требует новые компетенции педагога. Инварианты методической подготовки учителя целесообразно представить путем выделения когнитивной, социально-гуманитарной, операционально-деятельностной, исследовательской и методической направленности. В модели же методической подготовки, векторы которой характеризуют соответствующие компетенции (информационно-методологическую, социального взаимодействия, самостоятельной познавательной деятельности, самоорганизации и самоуправления и системно-деятельностную), представлены инварианты знания, деятельности и ценностных отношений будущего учителя».

Этот значительный приведенный фрагмент свидетельствует о заряженности коллег на разработку практически полезной технологии моделирования и визуальных дидактических регулятивов (что также представляется важной темой отдельного круглого стола, но уже с участием специалистов, имеющих соответствующие опыт и разработки).

* Необходимо согласиться и с размышлениями В.В. Павловой, затрагивающей важнейшие вопросы образовательного процесса в общей средней школе и, особенно, в ее начальном звене: «Проблемным полем являются взаимоотношения “инвариантов” и “вариаций” при проектировании содержания обучения, так как в практике обучения выделенные инварианты содержания сталкиваются с неограниченными вариантами индивидуальности ученика. Именно на учет индивидуальных особенностей и личного опыта ученика в усвоении инвариантов содержания и направлена вариативность технологических средств образовательных технологий. Опасность ситуации заключается в том, что, приспосабливая условия действия к индивидуальности ученика, образовательные технологии могут вносить изменения в инвариантные содержательные основы обучения» (см. рисунок).

Указанная В.В. Павловой опасность распространяется и на константы бытия, которые отражают фундаментальные потребности человечества: «Они такие, какими их сформулировало человечество на данном историческом этапе. “Опредмеченые” (А.Н. Леонтьев) в форму науки (истина), искусства (красота), моральных законов (добро) они являются конечным мотивом учебной деятельности. Предлагая ученику основы наук, искусство и моральные законы в качестве предметов изучения учитель создает и развивает потребности ученика в этих предметах – формирует ценностные основания личности, отвечающие требованиям общества. Конкретизируюсь в самых разнообразных проявлениях в социальном взаимодействии, константы бытия не должны терять своего объективно заданного культурно-историческим контекстом содержания, представая перед учеником в отдельных учебных занятиях. Изменяя их содержание, “подгоняя” это содержание под индивидуальность ученика в текущем моменте, учитель заведомо снижает возможности ученика соответствовать требованиям общества. Не в этом ли лежит причина того, что результаты как школьного, так и профессионального обучения хронически не совпадают с ожиданиями общества?» Заметим, что данное положение целесообразно рассмотреть в рамках разрабатываемой авторами дидактической технологии.

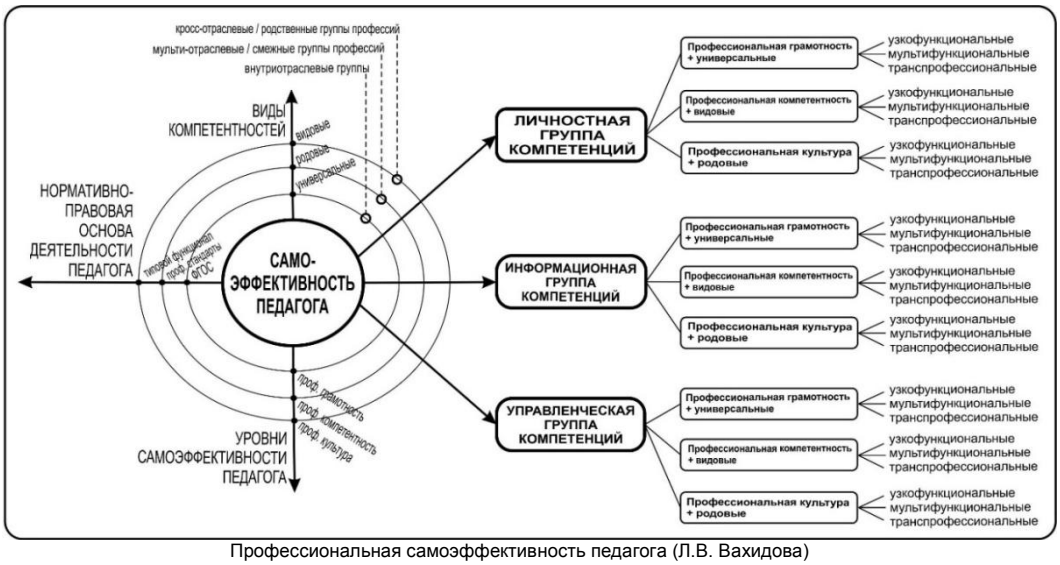


Влияние изменения статуса инварианта образования
на изменение содержания учебного занятия (В.В. Павлова)

И, как хороший последователь научной школы П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной, В.В. Павлова убедительно завершает свои размышления: «Принятие таких констант бытия, как истина, красота и добро в качестве инвариантной основы образования соединяет содержание образования и базовые потребности общества. Более четкое изложение соотношений «инвариант – вариативность» в теоретических обоснованиях и методических материалах образовательных систем и технологий может существенно повлиять на адекватность их реализации в массовой практике обучения. В противном случае, учителя оказываются один на один с задачей преобразования абстрактных инвариантных основ обучения – констант бытия, взятых в качестве конечных мотивов учебной деятельности, – в набор заданий для учеников и в средства управления действиями учащихся. Вряд ли это посильная задача для учителя».

Соглашаясь с основными аспектами отклика В.В. Павловой, заметим, что рассмотрение ряда его положений выходило за рамки первых этапов научных исследований в области визуализации логико-смыслового моделирования.

* В отклике Л.В. Вахидовой привлекает внимание конструктивная (и перспективная) идея развития профессиональной самоэффективности педагога, встраиваемая в образовательный процесс колледжа и реализуемая через соответствующую компонентную структуру формируемых компетенций и компоненты интеллекта (см. рисунок).



Профессиональная самоэффективность педагога (Л.В. Вахидова)

Автор поясняет идею следующим образом: «Другими словами, развитие специалиста связывается с прогрессом трех основных видов его компетентностей: универсальных (личностные качества человека и базовые компетенции, лежащие в рамках социальных норм), родовых (общепрофессиональные компетенции, определяющие основные характеристики профессиональной деятельности) и видовых (специфические характеристики профессиональной деятельности). Каждый из этих трех уровней предполагает оперирование соответствующими компонентами интеллекта (познавательным, переживательным и оценочным). На каждом уровне предполагается формирование некоего новообразования, которое в дальнейшем определит самоэффективность специалиста на определенном этапе его профессионального развития. Каждый уровень профессиональной компетентности расщепляется далее на сферы приложения: узкофункциональные, мультипрофессиональные и транспрофессиональные. Данные сферы определяют широту охвата профессионального функционала специалиста, в первом случае – в рамках типового функционала; во втором – имеет место выход на группу смежной профессиональной области; в последнем – возникает выход за рамки профессиональной группы, область родственной профессии, где требуются новые профессиональные знания, профессиональные переживания и профессиональное оценивание». Отметим, что идея развития профессиональной самоэффективности педагога привлекает, в том числе, конкретизацией технологии перехода от уровня ремесленника к уровню мастера, что показано далее.

* Ф.Ф. Ардуванова отмечает историчность темы констант бытия: «Триада констант бытия, предложенная в статье “О константах бытия и инвариантах образования”, интуитивно угадывалась еще с античности. В частности, от образованного человека требовалось умение владеть телом, владеть умом и владеть словом как инструментом выражения себя. В той или иной форме эти аспекты бытия были в разное время сформулированы наиболее выдающимися мыслителями человечества. Ценность данного подхода заключается в том, что эта триада предложена как основа института образования и проверена временем».

И далее, размышляя над связью образования и технологии, ученый пишет: «Следует отметить, что образование, независимо от того, школьное оно, или специальное, помимо взращивания общечеловеческих качеств, должно “на выходе” давать вполне конкретный, измеряемый результат. С этой точки зрения процессу образования, безусловно, присущи свойства технологии. В самом деле, если надо ученика обучить основам какой-либо науки или искусства, то применяются некие стандартные последовательности упражнений, которые при правильном применении обеспечивают нужный результат. То есть эта система упражнений есть не что иное, как технология, которая может быть воспроизведена в любом учебном заведении. Это утверждение касается не только основ наук, но и основ искусств. Так, все музыканты в обязательном порядке сначала изучают теорию музыки и оттачивают технику путем исполнения этюдов. Будущие артисты балета в обязательном порядке делают изнурительные упражнения на станке. Будущие художники в обязательном порядке сначала учатся изображать простейшие геометрические тела и так далее. Более того, смею утверждать, что и процессу творчества во многом присущи элементы технологии, но это уже отдельная тема. С другой стороны, несомненно, что преподаванию во многом присущи элементы искусства. Закономерно, что все без исключения создатели авторских методик были очень яркими личностями, они увлекали учеников своим предметом (а часто и собой). Отчасти этим объясняется большое количество авторских методик преподавания. С другой стороны, каждому практикующему педагогу известны и неуспешные попытки применения известных авторских методик, которые именно по этой причине не афишировались».

Иллюстрирует свои мысли Ф.Ф. Ардуванова примерами из собственного методического и преподавательского опыта: «Содержание любой учебной дисциплины передается ученику, так или иначе, через учебные задачи. В широкой трактовке к учебной задаче можно отнести любые проблемные ситуации, которые ученик должен разрешить самостоятельно. С этой точки зрения учебную задачу, безусловно, можно отнести к инвариантам образования. Более того, можно утверждать, что учебная задача обладает признаками как инвариантной, так и вариативной части образования. Инвариантность учебной задачи проявляется прежде всего в ее трехчастной структуре: 1) что есть? 2) что найти? и 3) как найти? Вариативность же учебной задачи реализуется путем изменения наполнения каждой из этих трех частей». Позиция Ф.Ф. Ардувановой представляется авторам обоснованной, конструктивной и практичной.

* В.Л. Бенин представил многоплановый, объемный и полемически заряженный отклик, императив которого – «Исследование инвариантов образования и обучения представляется актуальным в контексте поиска дешевых методов построения обезличенного образования, из которого удалено личностное начало педагога» (С. 100). Автор не раз возвращается к этой стержневой мысли отклика – «Задача исследования инвариантов образования и обучения представляется актуальной в контексте поиска экономически эффективных (дешевых) методов построения дистантного образования и самообразования, т.е. обезличенного образования, из которого удалено личностное начало педагога» (С. 105).

Здесь автором использованы известные приемы, используемые в нейролингвистическом программировании[20]: контекстуальный и терминологический рефрейминг. Контекстуальный рефрейминг заключается в произвольном изменении контекста («рамки») события и наделения его новым нужным автору смыслом. Терминологический рефрейминг имеет место тогда, когда в «рамки» понятия встраивается

[20] Контекстуальный, содержательный и межличностный рефрейминг – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : https://studme.org/64348/menedzhment/metod_disneya, свободный. – Загл. с экрана.

иной смысл и на этом основании строится критика. Так как в дискуссионной статье отсутствует названный В.Л. Бениным контекст «поиска дешевых методов построения обезличенного образования, из которого удалено личностное начало педагога», отсутствуют и работы авторов, в которых каким-то образом присутствовал бы данный контекст, а также искажается общепринятый смысл целого ряда понятий, то независимо от того, целенаправленно использовались смысловые манипуляции – контекстуальный и терминологический рефрейминг – или нет, авторы вправе не рассматривать представленный отклик как крайне не корректный.

Заметим, что данный критический запал было бы более уместно адресовать инициаторам реформации системы образования и анонимным авторам квазистандартов, которые «закатывают» отечественное образование в кальки чуждой нам цивилизации. Цивилизации, как свидетельствуют события последних лет, форсированно и многомерно деградирующей в конфессиональных, гендерных, ювенальных и других координатах; втягивающей, словно черная дыра, интеллектуальные и материальные ресурсы мира; уничтожающей целые государства, а теперь еще и не признающей наши дипломы, полученные непосильным трудом по болонской системе.

В то же время наиболее острые положения отклика В.Л. Бенина входят, по нашему мнению, в противоречие с педагогической реальностью, поэтому обсуждение в контексте круглого стола основных его положений представляется необходимым и для Читателя материалов круглого стола, и для многочисленных пользователей разработок Научной лаборатории дидактического дизайна, и для исследователей дидактико-инструментального подхода, сформировавшегося как научная школа университета[21]. При рассмотрении ряда критических положений отклика В.Л. Бенина мы придерживались соблюдения двух обязательных уровней точности: предметной – точности отражения действительности и понятийной – точности в выражении мысли (а также точности цитирования). Данные требования приняты в системном анализе и неукоснительно соблюдаются при проектировании новых дидактических средств для технологий обучения.

Так, обращает на себя внимание ошибочное приравнивание «дешевого» к «эффективному» (терминологический рефрейминг), в то время как «эффективное» не есть «дешевое», скорее наоборот: эффективный – дающий эффект, приводящий к нужным результатам, действенный[22]; дешевый – недорогой, мало стоящий, низко оцениваемый[23].

Вполне очевидно, что создание и внедрение эффективных дидактических методов и средств дистантного образования и самообразования являются трудоемкой в научном и ресурсном плане задачей. Поясним примером: формировать пресловутое «критическое мышление» и дешевле, и проще, чем формировать системное мышление; создать электронный файл отсканированного фрагмента учебника и пользоваться им дешевле и проще, нежели создать интерактивный визуальный навигатор к учебнику с соответствующими справочными и контрольными материалами (пример приведен на рис. 6).

Далее автор пишет: «Можно предположить, утверждают В.Э. Штейнберг и Н.Н. Манько, что на “инвариантную клетку”, акцент которой может делаться на тот или иной этап-компонент, условно “наслаиваются” (при необходимости) вариативные компоненты: полезные для изучения темы межпредметные связи; реализационные потенциалы

---

[21] Свидетельство №3 от 08.02.2010г. о присвоении статуса научной школы Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы по направлению: «Дидактический дизайн в профессионально-педагогическом образовании» (выдано научному коллективу под руководством проф. В.Э. Штейнберга).

[22] Толковый словарь Ушакова / Дающий эффект, приводящий к нужным результатам, действенный – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/383858, свободный. – Загл. с экрана.

[23] Толковый словарь Ушакова / Недорогой, мало стоящий, низко оцениваемый – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа :http://tmxc.ru/223874, свободный. – Загл. с экрана.

изучаемых знаний, включая задачи на практическое применение их в области той или иной компетенции; а также авторское вариативное исполнение занятия педагогом. Вот в чем наше принципиальное расхождение: для уважаемых коллег авторский стиль – это всего лишь “а также”; он допустим только “при необходимости”; он один из сопутствующих факторов и не более. Я же полагаю, что этот фактор наиглавнейший и вот почему…» (С. 103).

Здесь допущено ошибочное комментирование, а именно: примечание *«(при необходимости)»* относится только к словам *«вариативные компоненты»*, отделяемым соответствующими знаками препинания от следующего фрагмента. Но не к авторскому стилю, важность которого не подвергается сомнению, и который завершает перечисление (а на практике завершает профессиональную огранку педагога). Следовательно, утрачивается пафос реплики «Я же полагаю, что этот фактор наиглавнейший и вот почему»…, утрачивается и необходимость обсуждения данного фрагмента.

В.Л. Бенин утверждает, что «приходя на педагогическую ниву, вчерашние инженеры приносят с собой и естественную для них логику, сообразно которой наука есть там, где есть закономерность. В свою очередь, закономерность есть там, где есть повторяемость. Технология же требует четкой повторяемости действий (по В.Э. Штейнбергу и Н.Н. Манько – инварианта)» (С. 101).

Вновь вынуждены отметить несоблюдение предметной и понятийной точности, так как ошибочно считать повторяемость инвариантом (терминологический рефрейминг): повторяемость – способность чего-либо повторяться; регулярное повторение чего-либо[24]; инвариант – величина, остающаяся неизменяемой при тех или иных преобразованиях[25]. То есть технология требует четкости видения важных деталей, в которых, как известно, прячется известный всем персонаж[26], и чему иногда препятствует иногда чрезмерная широта гуманитарного знания. И не в «повторяемости действий» заключается суть технологии, а в соблюдении *логики* действий, обеспечивающей заранее заданные результаты.

Относительно более чем странной реплики о «вчерашних инженерах» и трогательной заботе о «педагогической ниве» заметим, что, во-первых, странно это слышать от гуманитария, миновавшего обязательную ступень педагогической квалификации в новой специальности (канд. пед. наук[27]), а, во-вторых, «вчерашних» инженеров не бывает – такие важные компетенции, необходимые для квалифицированной профессиональной деятельности, как системное мышление, конструкторские, проектные навыки остаются с ними на всю жизнь и очень не помешали бы и «лирикам», все еще воюющим с «физиками».

Обращается В.Л. Бенин и к своему педагогическому опыту: «Апробация изложенного в статье подхода осуществлялась автором не столько в монографических и иных публикациях (бумага все стерпит), сколько в его повседневной педагогической практике. За сорок с лишним лет преподавания (кроме прочего, увенчанных мантией

---

[24] Современный толковый словарь русского языка Ефремовой / Повторя́емость – способность чего-либо повторяться; регулярное повторение чего-либо – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/584383, свободный. – Загл. с экрана.

[25] Профессиональное образование. Словарь / Инвариант – (от латинского invarians неизменяющийся), величина, остающаяся неизменяемой при тех или иных преобразованиях – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/644245, свободный. – Загл. с экрана.

[26] Материал из Википедии – свободной энциклопедии / Дьявол в деталях – распространенное идиоматическое выражение, означающее, что в любом явлении есть малозаметные составляющие, которые, тем не менее, сильно влияют на его суть. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/936247, свободный. – Загл. с экрана.

[27] Штейнберг В.Э. Конструкторско-технологическая деятельность преподавателя в современных условиях. Автореф. дис. … к-та пед. наук. – Уфа, 1998. – 30 с.

лучшего профессора своего вуза) он не припомнит и двух одинаковых (инвариантных) занятий. За более четверти века заведования кафедрой ему также не довелось посетить двух константных занятий коллег» (С. 105).

Ссылка на личный, вариабельный опыт профессора, не припоминающего в своей деятельности «двух одинаковых (инвариантных) занятий» (и не детализирующего своего подхода), безусловно, заслуживает всяческого уважения. Но вновь приходится напомнить о требовании соблюдения предметной и понятийной точности и указать на допущенную ошибку – «одинаковое» не есть «инвариантное» (терминологический рефрейминг): одинаковый – тожественный, такой же, совпадающий с другим (кем-нибудь или чем-нибудь)[28]; инвариантный – остающийся неизменным при тех или иных преобразованиях[29].

То есть толкование понятий «одинаковые» и «инвариантные» как синонимичных неправомерно и, рассматривая педагогику и педагогическую деятельность как искусство, понимаем, что немыслимо создание двух Сикстинских мадонн или двух Лунных сонат и что уникальный опыт уникальной личности не транслируем. Например, в образовании существует уникальный опыт В.Ф. Шаталова, неповторимость которого нашла отражение в способах кодирования знаний, но не нашла массового применения в педагогической практике. Научное педагогическое сообщество, Российская академия образования проигнорировали популярную в свое время разработку В.Ф. Шаталова (и не только его). Сам же В.Ф. Шаталов в 1991 году признался, что опорные сигналы, которые он применял как транслируемый элемент педагогического опыта, должен расшифровывать их автор, то есть опыт оказался не технологичен. Также опыт Ш.А. Амонашвили и ряда других педагогов-новаторов оказался действительно авторским, уникальным, но не транслируемым и не воспроизводимым, хотя и представляющимся весьма авторитетным В.Л. Бенину: «Между тем педагогика не ограничивается неким шаблонным набором знаний, умений и навыков, даже если их называть компетенциями. Ш.А. Амонашвили справедливо определил ее как сложное, многогранное явление, объединяющее характерные черты науки, философии и искусства. Нет оснований спорить с его утверждением, что «в педагогике… доля научно обоснованных закономерностей и потому точных суждений и действий крайне ограниченна». В содержательном плане, научные понятия, как правило, фиксируют внимание на общем и отвлекаются от любых особенностей отдельных отражаемых объектов. Что же касается гуманитарных дисциплин, к числу которых принадлежит и педагогика, то их отличительной чертой является преимущественное внимание к единичному. В этом заложены принципиальные методологические расхождения “типологизаторов” и “солипсистов” от педагогики» (С.101).

Заметим, что Ш.А. Амонашвили яркий, но всего лишь эпизод в отечественной педагогике (и, тем более, в педагогической науке) и вряд ли подходит в качестве критерия для разграничения «типологизаторов» и «солипсистов». Фундаментальные психолого-педагогические исследования и их непреходящие результаты принадлежат П.Я. Гальперину, Н.Ф. Талызиной, Л.С. Выготскому, Э.В. Ильенкову, В.В. Давыдову, П.И. Зинченко и многим другим ученым. Преимущественно на такие исследования опираются разработки в области технологий обучения. Игнорирование данных фундаментальных работ и привело к появлению сегодняшних «стандартов» образования с высокой степенью неопределенности, недоработанности. Привело, в том числе, и к тому, что в дидактике до сих пор отсутствуют обоснованные определения, что является *не моделями*, *квазимоделями* и *собственно моделями*; а также к тому, что до сих пор

[28] Толковый словарь Ушакова / Одинаковый – тожественный, такой же, совпадающий с другим (кем нибудь или чем нибудь) – [Электронный ресурс] — Электрон. дан. — Режим доступа: http://tmxc.ru/245494, свободный. — Загл. с экрана.

[29] Современный толковый словарь русского языка Ефремовой / Остающийся неизменным при тех или иных преобразованиях. Остающийся отвлеченным от конкретных реализаций – [Электронный ресурс] — Электрон. дан. — Режим доступа: http://tmxc.ru/245494, свободный. — Загл. с экрана.

отсутствуют внятные рекомендации по построению и использованию дидактических моделей для решения задач преподавания содержания образования и научных исследований.

[Вспоминается, как после прокатившейся по стране волны популярности опорных сигналов В.Ф. Шаталова, авторы методично в течение семи (!) лет на курсах повышения квалификации предлагали учителям из разных школ республики рассказать о том, как они применяют несложную методику опорных сигналов. И, что поразительно, не нашлось ни одной школы, где хотя бы три-четыре учителя могли правильно описать эту методику, а не то чтобы ее применять. То есть авторская разработка оказалась не технологичной и за ней, как теперь стало ясно, вставала проблема отсутствия визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа, необходимых для ее поддержки.]

Вернемся к аспекту вариативности технологии обучения. *Вариатив*, понимаемый как детализация, иносказание или изложение сущности метода посредством разных определений, интерпретаций, всегда в той или иной мере присутствует в характеристике любой деятельности, особенно педагогической. Если в педагогическом процессе педагог будет опираться только на инвариант, то обучение может быть не столь интересным (но это еще каким-то образом позволяет изложить изучаемую тему). Если же занятие опирается только на вариативную составляющую, которая определяется потенциалом личности, – то процесс обучения может «окраситься» интересным содержанием, уникальностью неповторимого опыта педагога, но может оказаться малопродуктивным и, главное, трудно воспроизводимым будущими учителями. Разница результатов, как было упомянуто, объясняется тем, что уникальность личности не воспроизводится, а развивается.

Далее, содержанием современного педагогического процесса является не столько изложение теоретических концепций и изысканий, сколько решение конкретных профессионально-педагогических задач для формирования способа деятельности. Результатом обучения в первую очередь должно быть освоение профессиональной педагогической функции, способа деятельности / ведущего метода, подтверждающих освоенную компетенцию как способность решения определенного класса задач профессиональной деятельности. Но для этого требуется овладение *инвариантными основаниями* – определенной технологией, определенным методом и алгоритмом решения задачи (в соответствии с типологией задач).

Инвариант – основа, в которой заключается сущность метода и которую необходимо «транслировать» в обучении, а обучающийся должен усвоить инвариант как *технологию* (заложенный в нее *алгоритм*) и применять его в практической деятельности для получения гарантированного положительного результата. Инвариант всегда имеет некую законченность, ограничения, наделяемые условными нормативными требованиями[30].

Вариатив как грань многомерного видения мира требует развития в процессе поствузовского образования и накопления профессионального опыта. В рамках вуза вариатив ограничен «*педагогическим нормативом»*, выступающим регулятором учебно-познавательной деятельности студентов. Вариатив требует трепетного взращивания личности будущего специалиста в контексте развития творческих способностей и выполнения творческих видов работ; требует свободы выбора способов и средств решения учебных задач, так как одних ярких лекций здесь недостаточно

В процессе решения учебно-познавательных задач обучающийся усваивает инвариантные способы деятельности и вариативные методики и приемы. Педагог же, при всей его приверженности вариабельности, подчиняется и логике содержания изучаемой темы, и логике ее усвоения, и требованиям стандартов. В этом случае многомерный характер учебного занятия, как свидетельствует опыт авторов, целесообразно

[30] Манько, Н.Н. Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. 2002. № 5. – С. 33–41.

поддерживать визуальными дидактическими регулятивами как современного этапа эволюции дидактического принципа наглядности[31].

Таким образом, *бинарный принцип* в обучении, как горячий фокус дискуссии, предполагает решение типовых задач на инвариантной основе, а решение нестандартных задач на основе интеграции инвариантного и вариативного подходов. *То есть возникает вопрос: как же можно отсечь одну из неотъемлемых взаимодополняющих сторон педагогической деятельности?*

Более того, теория развития систем[32] прямо связывает повышение функциональности различных систем со специализацией их подсистем. Так и в нашем случае: гиперболизация уникальности или гиперболизация неизменности приводит к конфликту и деградации технологии обучения. Попытки поиска компромисса между данными противоречивыми, конфликтными требованиями успеха не имели. Вектор эффективной эволюции систем – это разделение конфликтных требований и их эффективная реализация в отдельных, но объединенных подсистемах, образующих новый комплекс. Отсюда следует, что отстаивание моноструктуры технологии обучения методологически неверно и бесперспективно; бинарное построение дидактических технологий в функциональном и содержательном плане неизбежно, а принцип бинарности рано или поздно станет, по убеждению авторов, одним из базовых при проектировании технологий обучения. То есть существование авторской технологии обучения «монолитного» характера не реально: в технологическом компоненте должно доминировать объективное, «не авторское», а в авторском компоненте должно доминировать субъективное, личностное, «не технологическое» начало.

Между прочим, по словам В.Л. Бенина, «культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека; освоенный и овеществленный человеком опыт его жизнедеятельности. Опыт – это закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации: программу, принятую в качестве образца при решении возникающих задач. Образование как система и есть не что иное, как социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта»[33]. *И тогда что же, как не технология деятельности и авторское исполнение ее, может лежать в основе модели действий при любой ситуации, в основе программы, принятой в качестве образца при решении возникающих задач?*

Далее В.Л. Бенин обосновывает отрицательное отношение к образовательным технологиям следующим образом: «Массовая продукция никогда не сравнится со штучной выделкой, хотя соответствовать определенному (и достаточно высокому) уровню качества она должна. Вот здесь и появляются образовательные технологии как средство достижения минимально необходимого уровня педагогического профессионализма» (С. 100). А также: «Образовательные технологии – это педагогика без личности. Сколько ни кивай на греческий корень, родовое понятие “технология” означает “совокупность методов, способов и приемов получения, обработки или переработки сырья и полуфабрикатов с целью изготовления продукции”. В ней нет места личностному началу. Овладение ей необходимо, как необходимо освоение основ ремесла, без чего не может сформироваться мастер. Но тот, кто ограничивается основами ремесла, мастером не становится. Другой вопрос, захочет ли становиться мастером тот, кто, освоив образовательные технологии,

---

[31] Манько Н.Н. Эволюция дидактического принципа наглядности : проективная визуализация педагогических объектов [Текст] : моногр. / Н.Н. Манько ; ред. Е.Н. Дементьева. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. – 220 с. ISBN 978-5-87978-700-9.

[32] Сетров М.И. Степень и высота организации систем // Системные исследования. Ежегодник. – Москва : Наука, 1969.
Сетров М.И. Общие принципы организации систем и их методологическое значение. Ленинград : Наука, 1971.
Седов Е.А. Информационно-энтропийные свойства социальных систем // ОНС. № 5, 1993.

[33] Бенин В.Л. Педагогическая культурология или культурологический взгляд на педагогику. В чем заключается особенность культурологического взгляда ни педагогику? // Инновационные проекты и программы в образовании, 2011/3. – С.13–18.

удовлетворился статусом ремесленника?» (С. 104; прим.: ссылки на источники в цитате опущены).

Однако, как свидетельствует практика, превращение выпускника педагогического вуза или колледжа в творческого Учителя – это дело его способностей, мотивации, обстоятельств и времени, а не только уникальности и самобытности преподавателя или алгоритмичности технологии. То есть только профессиональная судьба Педагога может прояснить, будут вынесены личность и творчество учителя «за скобки», или нет, а эффективная профессиональная техника, освоенная дидактическая технология определят его стартовую позицию. Реально стартовая позиция выпускника профессиональной образовательной организации представляет собой сумму уровней обязательной профессиональной грамотности и частичной профессиональной компетентности, формирование которой завершается в процессе трудовой деятельности. И только в процессе труда к профессиональной грамотности и компетентности добавляется, при благоприятном стечении обстоятельств, уровень профессионального мастерства[34], так происходит практически во всех видах профессиональной деятельности. При этом общим и важным правилом является то, что технология всегда высвобождает интеллектуальные и материальные ресурсы для профессионального творчества, создавая ему основу. И здесь Читателю можно предложить проанализировать, в плане дискуссии, особенности работы полюбившихся ему знаменитых творческих деятелей.

[Вспоминается в связи с этим, как на одном из заседаний диссертационного совета университета его бывший многоопытный и весьма авторитетный ректор, как говорится – педагог от Бога, четко и ясно сформулировал: «Культура профессиональной деятельности начинается тогда, когда с необходимостью появляется технология» (от себя добавим – и техническая, и медицинская, и социальная и т .д.)].

Возвратимся к мысли В.Л. Бенина, что «…за сорок с лишним лет преподавания (кроме прочего, увенчанных мантией лучшего профессора своего вуза) он не припомнит и двух одинаковых (инвариантных) занятий. За более четверти века заведования кафедрой ему также не довелось посетить двух константных занятий коллег» (С. 105). Напрашиваются далеко не праздные вопросы: *каким образом можно было бы передать опыт проведения упомянутых неповторимых занятий в формате передового педагогического опыта, например, по рекомендациям Ф.Ш. Терегулова[35], пригодного для трансляции другим, заинтересованным в нем преподавателям? Хорошо ли известно, какие технологии обучения берут с собой в профессиональную деятельность выпускники педагогических вузов и колледжей?* Думается, что при столкновении с реальностью оптимистические мысли о полезности увеличения числа технологий обучения поубавятся, особенно если учесть сегодняшние тревожные реалии – проникновение черствости, жестокости (и даже преступности[36]) будущих «квалифицированных потребителей» в школьное пространство «образовательных услуг». Думается (и да простят нас учителя-новаторы и прогрессивные педагоги-ученые!), что школе нужны сейчас не столько авторские, уникальные новации, сколько возвращение в образовательный процесс, в практические технологии обучения *обязательного минимума просвещенного человека*: формирование базовых *познавательных, переживательных и оценочных* способностей (связанные с этим социальные проблемы – тема отдельного разговора). Такой подход

---

[34] Вахидова Л.В., Штейнберг В.Э., Ткаченко Е.В., Хакимжанов Р.С., Манько Н.Н., Габитова Э.М., Галиахметова Э.М., Горлицына О.А. Свидетельство RU от 02.04.2018. «Электронная программа «Профессиональная самоэффективность педагога».

[35] Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. Москва, 1991.

[36] Кровь и страх в школьных коридорах. Россия столкнулась с прежде невиданным явлением – вооружённой подростковой агрессией. Авт. Л. Рябиченко – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/973224. – Загл. с экрана.

позволит приблизить и реализацию идеи Л.С. Выготского об единстве обучения и развития с учетом зоны ближайшего развития личности – в контексте технологического управления развитием субъектности с переходом от прямого и жесткого управления к мягкому и косвенному при повышении степени неопределенности задачных ситуаций[37]. При этом заметим, что также не менее важен и заслуживает уважения личный опыт сотен учителей, использующих разработки учителей-практиков, представленный в Приложении №1 и на сайте Научной лаборатории дидактического дизайна (где приведены результаты интернет-мониторинга более восьмисот опубликованных методических разработок учителей страны по самым различным учебным предметам[38]).

Обращается В.Л. Бенин и к творческому аспекту педагогической профессии: «В общественном процессе своей жизнедеятельности ассоциированный человек постоянно сталкивается с противоречием между старым накопленным опытом, изменившимися условиями его бытия, выдвигающими новые задачи, и невозможностью решения последних при помощи традиционных (инвариантных) методов. Поэтому творчество является внутренней неотъемлемой (инвариантной) чертой деятельности человека. Исторически оно возникает одновременно с этой деятельностью, когда субъект (человечество) противопоставляет себя объекту (природе). Для меня это положение столь же очевидно, сколь невероятно то, что оно осталось незамеченным В.Э. Штейнбергом, одним из создателей инновационного научного центра «Майевтика», много и плодотворно работавшим по проблематике творчества» (С. 102).

Авторам затруднительно принять упрек в «нетворческости» технологических разработок, так как в действительности имеет место обратное – многие творческие разработки педагогов общего и профессионального образования рождались в ходе проектируемых логико-смысловых моделей благодаря установлению скрытых связей и отношений в изучаемой теме, благодаря творческим инновационным педагогическим разработкам[39], некоторые примеры которых приведены далее (и здесь весьма полезным оказался «негуманитарный» опыт одного из авторов в области изобретательства[40]). Более того, на проектируемых совместно с педагогами школ логико-смысловых моделях для экспериментальных занятий предусматривались специальные координаты «Авторский стиль учителя» и «Творчество обучающегося», содержащие узлы «переживание» и «оценивание» изучаемой темы (см. Приложение 1).

Что же касается вариативности бытия в плане этнокультурной специфики различных народов, проиллюстрированной В.Л. Бениным историей из «Одноэтажной Америки» И. Ильфа и Е. Петрова с последующим выводом, что «это первое возражение против идеи константности бытия. Но не единственное» (С. 102), то заметим, что этническая самобытность индейцев, конечно же, включает мировоззрение, культурные аспекты, традиции, этнопедагогику и т. п. (причем любая этнокультура не отрицает ни истины, ни красоты, ни добра). Но если потребуется поставить индейца, или негра, или

---

[37] Материал из Википедии: Зона ближайшего развития // Организация педагогического процесса с учетом ЗБР. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа:http://tmxc.ru/448578. – Загл. с экрана.

[38] Информационно-образовательный портал Республики Башкортостан / Научная лаборатория дидактического дизайна. Проект «Наши коллеги–1». Проект «Наши коллеги (и не только)-2» – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http://tmxc.ru/968642, свободный. – Загл. с экрана.

[39] Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика (монография). – Москва : Народное образование, 2002. – 304 с. ISBN 5-87953-160-0.

Штейнберг В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии. Москва : Народное образование, 2015. – 351 с. ISBN 978-5-87953-366-8.

Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Научная школа «Дидактический дизайн». Уфа : Изд-во БГПУ, 2017. – 224 с. ISBN 978-5-87978-813-6.

[40] Штейнберг В.Э. Теория и практика поиска новых технических идей и решений : учеб. пособие. Москва : Изд-во Института повышения квалификации Министерства авиационной промышленности (ДСП), 1988. 123 с.

китайца и т. д. к станку с числовым программным управлением, то придется обучить его по государственным стандартам образования, обучить общепринятым основам информатики, программирования и технологии работы на станке. Чем же, в таком случае, будет отличаться обучение индейца от обучения негра или китайца в одной группе будущих специалистов-станочников? Аналогичная ситуация и в случае подготовки современного учителя. Здесь также допущена далеко не малая неточность: авторы дискуссионной статьи вели речь о *константах бытия*, а не о *константности бытия*. Полагаем, что без редуцируемых от констант бытия инвариантных способностей «познание, переживание и оценивание» современный человек не может быть признан ни культурным, ни просвещенным, ни, тем более, усвоившим многочисленные составляющие курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России»[41]. Следовательно, формирование данных базовых способностей представляет собой важную задачу педагогической культурологии – получение систематизированных знаний о формах и методах трансляции социального опыта[42].

Завершая рассмотрение отклика В.Л. Бенина, приходится констатировать, что, во-первых, несоблюдение обязательной предметной и понятийной точности, а также использование манипулятивной техники – контекстуального и терминологического рефрейминга – в научной дискуссии, равно как и в любой научной публикации, недопустимо. А, во-вторых, приходится констатировать, что компетентность в области технологий обучения предполагает не только знание о них, но и опыт решения задач, то есть самостоятельные исследования и разработки, включая экспериментальную апробацию (работу «на земле» – см. Прил. 1 и Прил. 2). Уверенность, что можно обсуждать и критиковать ту или иную дидактическую технологию путем наблюдений извне, без ее освоения и самостоятельного использования, – одно из весьма распространенных и крайне вредных профессиональных заблуждений в педагогике (ибо известно, что «одно из самых опасных мест для наблюдений в образовании – письменный стол»[43]).

Следующий важный парадоксальный момент по теме круглого стола состоит в том, что ключевые термины дискуссионной статьи содержательно связаны с дисциплиной «Культурология», так как технология представляет собой культурный феномен. То есть ключевые термины представляют собой малоисследованные по непонятным причинам объекты педагогической культурологии:

- *принцип бинарности*: бинарный (лат. *binarius*) – двойной, состоящий из двух частей, обладающих оппозиционными (конфликтующими) свойствами, объединяемыми в систему и дополняющими друг друга[44];

- *инварианты образования*: представляют собой, по нашему мнению, продолжение культурных инвариантов – объектов культурологии, рассматривающей их как генерализованную норму деятельности, как стратегическую модель поведения[45];

- *визуальные дидактические регулятивы:* представляют собой материальный знаковый носитель, в котором кодируются смысловые, информативные, содержательные и

---

[41] Бенин В.Л. Про новое вино и старые мехи, или кому и как преподавать «Основы духовно-нравственной культуры народов России» // Педагогический журнал Башкортостана №4(71), 2017. С. 78–134.

[42] Владислав Львович Бенин. Официальный блог профессора и его научной школы «Педагогическая культурология». – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/674495. – Загл. с экрана.

[43] Заповеди образования / Val Kamnegoroff. Дидактическая Многомерная МикроЮмористика (краткий курс ДМЮ). Москва : Всенародное образование, 2015. – С. 27.

[44] Словари и энциклопедии на Академике: Бинарный – [лат. binarius] двойной, состоящий из двух частей, компонентов и т.п. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http://tmxc.ru/573455 – Загл. с экрана.

[45] Исакова Н.В. Культурные инварианты // Электронный журнал Аналитика культурологии выпуск 2(23) – 2012. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: http://tmxc.ru/696477 – Загл. с экрана.

логические аспекты[46]; являются искусственно созданными средствами технологической культуры, с помощью которых осуществляется, в нашем случае, учебная деятельность.

Вызывает возражение и попытка распространения оригинального, мастерского опыта школьных учителей на сферу профессионального образования и научные исследования в ней. В частности, в системе среднего и высшего профессионального технического образования иные требования к технологиям обучения и иные приоритеты, а квалификация преподавателя оценивается уж никак не по неповторимости проводимых занятий, а, скорее, наоборот.

Из изложенного следует пессимистический, по нашему мнению, вывод: педагогическая культурология в авторской версии В.Л. Бенина, если на словах и признает существование технологий обучения, то на деле обращена к ним спиной; руководствуется приматом индивидуального, авторского, неповторимого; закрывает путь трансформации педагогики в более или менее точную науку. То есть если бы она, как состоявшаяся наука, выполняла важную прогностическую функцию развития своего объекта в контексте глобального технологического тренда цивилизации, то инициировала бы:

– разрешение фундаментального противоречия между неповторимым авторским в педагогике и инварианто-универсальным в технологии обучения как части педагогики;

– введение в оборот дидактики категории «многомерность» (одно из проявлений которой – «множество технологий»);

– ориентацию дидактики на разработку культурологического принципа бинарности, обусловливающего дихотомию структуры технологии обучения.

И, наконец, именно педагогическая культурология, по нашему мнению, могла бы поставить перед педагогами задачу исследования и разработки дидактических регулятивов как ветви культурных регулятивов – обязательных элементов любой культуры вообще, а педагогической – в первую очередь. Но, как видим, лицом к человеку обращена именно дидактическая технология, помогающая облегчить процесс учения, помогающая более эффективно использовать ресурсы мышления и создающая необходимые для этого новые дидактические средства.

Заметим, что схожую, часто агрессивную, критику в первые годы разработок и экспериментальной проверки новых дидактических средств авторам не раз приходилось слышать от педагогов – сторонников исключительно творческого характера профессии и отрицателей технологии визуализации знаний (по этому поводу в тот период среди немногочисленных дидактов-технологов бытовала шутка о «восстании “педагогических луддитов”» под знаменем креативного абсолютизма). Таков же по настроению и данный отклик, который, по нашему мнению, опоздал лет на пятнадцать-двадцать.

Однако возникает вопрос: имеются ли в отклике В.Л. Бенина какие-либо позитивные аспекты? Рискнем утверждать, что есть: именно анализ критических положений отклика позволяет раскрыть особенности развития и трудности вхождения дидактической технологии в традиционное образовательное пространство, трудности процесса преодоления профессиональных стереотипов и барьеров.

Возвращаясь к дидактико-технологическому аспекту дискуссии: практика профессиональной деятельности свидетельствует, что достижение уровня профессиональной культуры, в том числе педагогической, минуя компетентностный уровень владения профессиональной технологией, в том числе педагогической, невозможно (рис. 2). Субъектность, субъектно-деятельностный подход, внедряемый в университете по авторской версии Р.М. Асадуллина[47], не реализуются в процессе

[46] Кармин А.С, Новикова Е.С. Культурология. – СПб.: Питер, 2005. — 464 с: ил. С. 240.

[47] АСАДУЛЛИН РАИЛЬ МИРВАЕВИЧ – руководитель Башкирского научного центра РАО. – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://rusacademedu.ru/rukovodstvo-centra/, свободный. – Загл. с экрана.

слушания даже очень ярких лекций: так, невозможно научиться игре на скрипке, слушая игру талантливого исполнителя; невозможно научиться плавать, наблюдая за тренировкой мастеров плавания. То же относится и к педагогике: понимать ту или иную дидактическую технологию, только читая публикации, невозможно. То есть путь к профессиональной, в том числе и педагогической культуре, пролегает через профессиональную технологию, но никак не наоборот.

Рис. 2. Ступени роста педагогической квалификации «от обучающегося – к мастеру» (рисунок-вставка – символ визуального дидактического регулятива).

Продолжая тему технологизации обучения, отметим, что в настоящее время к трем традиционным координатам-измерениям образования – «знания», «навыки» и «личные качества» – добавляется еще одно важное измерение – «мета-обучение», или «научение умению учиться»[48]. Научить самостоятельно добывать информацию и правильно обращаться с ней означает, что необходимы важные навыки анализа и синтеза, в том числе анализа и разрешения противоречий. Эффективность программирования и поддержки данных логических действий, как доказано, повышается при совместном применении вербальных методов и визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа (пример приведен на рис. 3).

[48] Книжная полка: «Четырехмерное образование». – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tmxc.ru/794559, свободный. – Загл. с экрана.

Рис. 3. Визуальный дидактический регулятив логико-смыслового типа «Волшебная шпаргалка»

В дидактике обязательными требованиями к визуальным моделям представления знаний на естественном языке (языке обучения) являются: отображение содержания с помощью узловых элементов содержания (далее – УЭС); придание образных свойств графическому оформлению модели; применение для построения модели универсальных учебных действий, хорошо освоенных обучающимися. Данные требования отсекают лишенные образности структурно-логические схемы (за частичным исключением, благодаря ассоциативности, квазиобразных структур типа «дерево» и «рыба»); отсекают субмодельные графы, фреймы, формулы и графики, оставляя им роль средств частичного структурирования информации и иллюстративную роль. Заметим, что текстовые формулы также можно выполнить по аналогии с математическими выражениями, выделив ключевые положительные и негативные факторы, указав связи между ними и их вклад в конечный результат: например, «формула успешных реформ», «формула процветающего общества», «формула правильной дидактики», «формула самоэффективного специалиста» и «формула ЛСМ» («ЛСМ =ΣУЭС (содержание) + 8Кх5у (графика) + УУД (логика)»). Такие условные «формулы» – эффективный (и эффектный) итог занятий, удобная для запоминания форма учебного материала.

Бесспорно, что авторская реализация, педагогическое мастерство должны опираться на образовательные технологии[49], аналоги чему имеют место в любой квалифицированной профессиональной деятельности, в любом виде профессионального

[49] Современный словарь по педагогике. Образование как результат: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура менталитет / составитель Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – С.504.

искусства, профессионального спорта и т. п. Диалектическая поляризация инвариантных оснований технологии обучения по отношению к творческой вариативности в таком случае неизбежна и может осознанно использоваться для усиления авторской окраски многогранной деятельности педагога – инновационной, подготовительной и обучающей. В таком случае целесообразна постановка задачи о развитии *профессиональной самоэффективности*[50] как драйвера его творчества.

На рисунке 4 приведен визуальный дидактический регулятив логико-смыслового типа, спроектированный для задачи развития технологии профессионального творчества в направлении «визуализационная самоэффективность специалиста». Регулятив основан на концепции профессиональной самоэффективности специалиста, определяющей вектор его постобразовательного самосовершенствования[51]. В межкоординатной матрице запрограммирован вектор превращения педагога-ремесленника в педагога-мастера, который не захочет удовлетвориться статусом ремесленника.

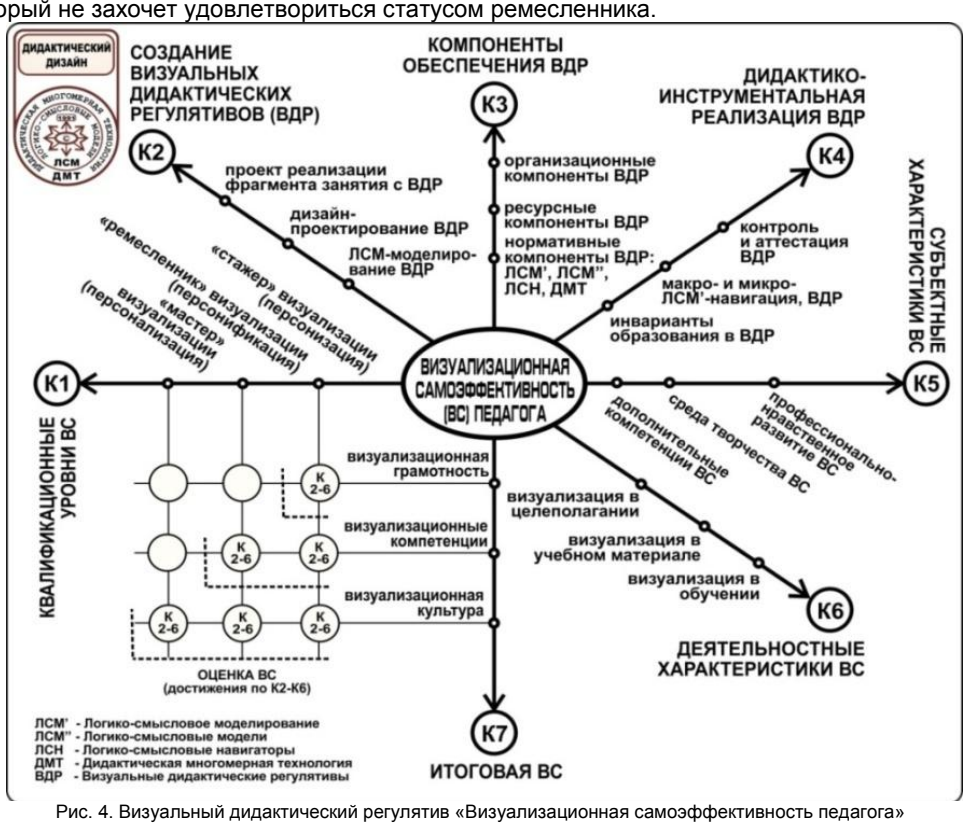


Рис. 4. Визуальный дидактический регулятив «Визуализационная самоэффективность педагога»

[50] Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Манько Н.Н., Габитова Э.М. Профессиональная самоэффективность специалиста // Понятийный аппарат педагогики и образования [Электронный ресурс] : коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова ; Уральский государственный педагогический университет. – Вып. 10. – Электр, дан. – Екатеринбург [б. и.], 2017. С. 193–205. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM). ISBN 978-5-7186-0922-6.

[51] Вахидова Л.В., Штейнберг В.Э., Ткаченко Е.В., Хакимжанов Р.С., Манько Н.Н., Габитова Э.М., Галиахметова Э.М., Горлицына О.А.. Свидетельство RU от 02.04.2018. «Электронная программа «Профессиональная самоэффективность педагога».

Можно также утверждать, что владение логико-смысловым моделированием знаний, представленных на естественном языке – надежный индикатор часто выполняемых педагогом универсальных (обязательных) учебных действий (УУД)[52], необходимых для эффективной деятельности, творчества, а также формирования универсальной учебно-профессиональной деятельности (УУПД) обучающихся в системе СПО в соответствии с различными стандартами. Тем более что анонимно продуцируемые федеральные государственные образовательные стандарты, возможно, получат научное обоснование и будут подвергаться квалифицированной экспертизе[53].

Необходимо отметить, что дидактическое моделирование еще не заняло достойного места в технологиях обучения. Известно, что каждой форме представления знаний человек обучается длительное время: сначала – обращению с вещами и окружающим, а затем – использованию алфавита и письменности (при этом говорится о соответствующих первой и второй сигнальных системах). Но обращению с третьей, важной в плане будущей профессиональной деятельности и непростой формой представления знаний – обращению со схемами, формулами и моделями специально не обучают (и не говорится о третьей сигнальной системе!), вследствие чего школьники и студенты испытывают значительные затруднения.

На рисунке 5 приведен фрагмент патентуемой перспективной разработки для системы среднего профессионального образования, в которой также реализован бинарный принцип структурирования технологии обучения: каждый этап ее развертывается в «корневых» инвариантных микрокоординатах «познание – переживание – оценивание», благодаря чему навыки базовых видов деятельности и, соответственно, базовых способностей будущего специалиста становятся основой профессионально-личностного развития.

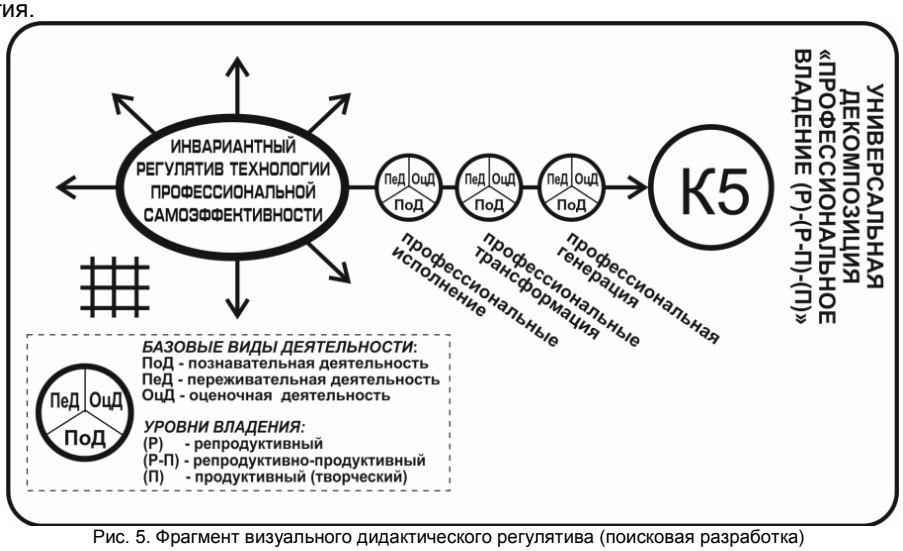


Рис. 5. Фрагмент визуального дидактического регулятива (поисковая разработка)

[52] Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Реализация современных педагогических технологий в образовательной практике // Педагогика : учебное пособие / под общей ред. В.Г. Рындак. – Москва : Высшая школа, 2005. – 497 с. – С. 301–316.

[53] Правительство РФ обязало научно обосновывать изменения в образовательных стандартах [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа : http://tass.ru/obschestvo/4865958, свободный. – Загл. с экрана.

Все изложенное подтверждает, по нашему мнению, актуальность исследования инвариантов образования и обучения в плане развития базовых личностных и профессиональных качеств (см. Приложение №1 и Приложение №2), необходимых в контексте поиска эффективных методов аудиторного и дистантного образования, а также самообразования. Не менее актуально и исследование визуальных дидактических регулятивов как многофункциональных средств решения различных педагогических задач[54], макронавигаторов в цифровых компьютерных обучающих системах нового класса, а также как особый, лаконичный и информативный *визуальный язык профессионального общения* квалифицированных специалистов, включая педагогов, как визуальный язык профессионального творчества[55]. В этом направлении на основе координатно-матричных графических каркасов разработан новый класс обучающих компьютерных программ субагентного типа с интерактивным интерфейсом – макронавигатором логико-смыслового типа[56], например «Электронная программа “Профессиональная самоэффективность педагога”», скриншот которой приведен на рис. 6.

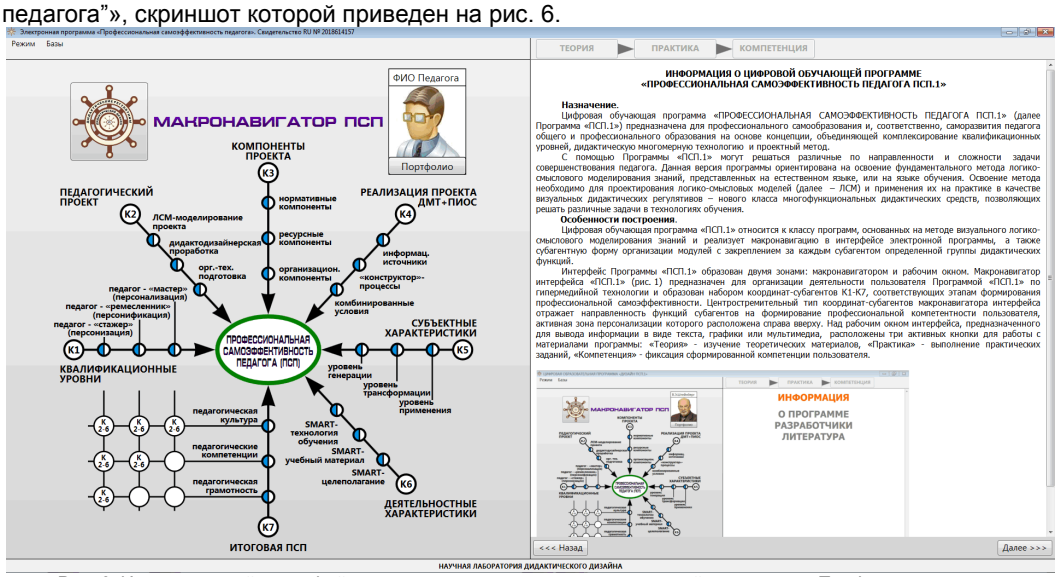


Рис. 6. Интерактивный интерфейс логико-смыслового типа в электронной программе «Профессиональная самоэффективность педагога» (Свидетельство RU № 2018614157 от 02.04.2018; авторы Вахидова Л.В., Штейнберг В.Э., Ткаченко Е.В., Хакимжанов Р.С., Манько Н.Н., Габитова Э.М., Галиахметова Э.М., Горлицина О.А.)

---

[54] Штейнберг В.Э., Сытина Н.С., Манько Н.Н. Технологии когнитивной навигации в кейс-программах подготовки специалиста: для студентов и аспирантов педагогических вузов [Текст] : моногр. – Москва : Народное образование, 2017. – 148 с.

[55] Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа // Образование и наука – Том 19. № 9 (2017). С. 9-31. (ВАК)

[56] Штейнберг В.Э., Давлетов О.Б., Вахидова Л.В. и др. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2016614812 (05.05.2016). «Электронный образовательный ресурс "Обучающая программа-тьютор "DMT_DESIGN(SA).1""»; Штейнберг В.Э., Давлетов О.Б., Вахидова Л.В. и др. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016662458 (10.11.2016). Электронная обучающая программа «ДМТ-Аутотьютор»; Штейнберг В.Э., Манько Н.Н., Вахидова Л.В., Хакимжанов Р.С. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ 2017613354 (16.03.2017). Электронная информационно-образовательная программа «SK-MODELING (LSM).1»; Штейнберг В.Э., Манько Н.Н., Вахидова Л.В., Хакимжанов Р.С., Саитова Л.Р. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2017613222 (14.03.2017). Электронная информационно-образовательная программа «ЖЗМ-Аутотьютор».

Крайне важно то, что в условиях ослабления субъект-субъектного взаимодействия в образовании по причине формальных новаций (стандарты, тестовые методы обучения и контроля, ЕГЭ и т. д.), визуальные дидактические регулятивы логико-смыслового типа за счет своей творческой составляющей, включая *аутодиалог* с вынесенной во внешний план моделью – образом изучаемой темы, активизируют субъект-субъектное взаимодействие в учебном процессе, чем компенсируют неизбежные потери в образовании при формальных подходах к его реализации. В частности, к таким потерям следует отнести разделение компетенций на общекультурные и профессиональные, что сводит гуманистические и моральные требования к дополнительным по отношению к профессии, приводит к скрытой деперсонализации профессии[57].

Завершая обсуждение результатов круглого стола, приведем эксклюзивный Проект «Жизнь замечательных мелодий»[58] (Проект «ЖЗМ») на основе технологии сравнительного музыкослушания и Обучающий программный комплекс «Жизнь замечательных мелодий»»[59], который можно рассматривать как «гуманитарный фон» дидактических разработок Научной лаборатории (рис. 7).

[История Проекта ЖЗМ (~1958–2018 г.г.) включает этап выборочного прослушивания виниловых пластинок; этап первых аналоговых аудиосборок копированием с виниловых пластинок на магнитофонную ленту, а затем – на магнитофонные кассеты; и настоящий этап конструирования цифровых аудиосборок при работе с цифровыми компакт-дисками и твердотельными полупроводниковыми носителями информации. Располагая некоторым опытом общения с музыкой, авторами в 2000 году была предложена идея поискового проекта по созданию аудиотеки, в которой презентация замечательных, популярных мелодий опиралась бы на разнообразие талантливых аранжировок исходной мелодии в форме моноантологий. При этом главной задачей поискового Проекта «Жизнь замечательных мелодий» (ЖЗМ) была просветительская – ознакомление с замечательными эстрадными и классическими мелодиями, пополнение культурного багажа педагога (и не только).]

Поисковый Проект «ЖЗМ» основывается на многомерном подходе и технологии сравнительного музыкослушания – при создании многомерных моноантологий-сборников существенно различных аранжировок и исполнений применены принципы рекурсивности и фрактальности (известно, объект считается рекурсивным, если он содержит сам себя или определен с помощью самого себя). То есть антологии одной мелодии являются рекурсивными объектами, так как содержат один исходный музыкальный образ, который в каждой аранжировке условно и частично «определяется» через самого себя. Совокупность же аранжировок образует условный фрактал, подобие частей которого обусловлено единым музыкальным образом и исполнительскими особенностями (инструментальный состав, вокалисты и т. д.), а различия характеризуются жанровыми и стилевыми особенностями.

---

[57] Палей Е.В. Аксиологические ориентиры профессионального образования и формирование картины мира профессионала. Материалы шестой всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы современной когнитивной науки» (17–19 октября 2013 года) Иваново : ОАО «Изд-во «Иваново»», 2013. С. 312–319.

[30] Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Технология сравнительного музыкослушания в поисковом проекте «Жизнь замечательных мелодий» (ЖЗМ) // Ценности и смыслы. – 2016. №6 (46). Т. 2. С. 70-78. (ВАК)

[59] Штейнберг В.Э., Габитова Э.М., Ткаченко Е.В., Манько Н.Н., Вахидова Л.В., Саитова Л.Р. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2018612220 (14.02.2018). Обучающий программный комплекс «Жизнь замечательных мелодий».

Рис. 7. Интерфейс Обучающего программного комплекса «Жизнь замечательных мелодий»

При освоении аудиотеки Обучающего программного комплекса «Жизнь замечательных мелодий» в формате *mp*3 обеспечивается ознакомление с технологией сравнительного музыкослушания; осуществляется навигация в базе аудиотеки; выполняются прослушивание музыкальных файлов, поиск и пополнение аудиоконтента, составление авторских сборок; происходит и формирование соответствующих компетенций. Аудиоконтент Проекта «ЖЗМ» содержит 115 томов исходных моноантологий; 300 папок с 3883 аудиофайлами в формате *mp*3, а также объемное Приложение к проекту – «Погружение в мир музыки – ритмы, инструменты, мелодии, исполнители». Заметим, что отдельные фрагменты Проекта «ЖЗМ» частично известны многим педагогам; участникам круглого стола также будет отправлен соответствующий музыкальный привет, посвященный этому событию.

Также в Научной лаборатории дидактического дизайна разработан на основе многолетних наблюдений за жизнью образования «Проект ДМЮ»[60] (ДМЮ – дидактическая микроюмористика), отражающий большей частью аутоиронически окрашенные наблюдения, оформленные в малоформатных жанрах (фразеологизмы, микростихи, микросказки, микрорисунки, микроинфаркты, микроинсульты и т. п.). Оптимистический фрагмент из данного курса приведен на рисунке 8.

Рис. 8. Фрагмент раздела «Заповеди образования» из Краткого курса Дидактической микроюмористики

Подводя итоги откликам круглого стола, инициаторы обсуждения важной темы благодарят «Педагогический журнал Башкортостана», предоставивший свои страницы; благодарят уважаемых Ученых, уделивших внимание обсуждаемой теме и приславших отклики; а также вдумчивого, любознательного и терпеливого Читателя. Думается, что обсуждение высказанных в присланных откликах мыслей окажется полезным для аспирантов и соискателей, результаты исследований которых должны реализовываться в технологиях обучения. Итоги круглого стола – рациональные мысли и конструктивные предложения, способствующие развитию обсуждаемого научного направления, расцениваются как положительные, вдохновляющие *«делать что должно…»*. То есть продолжать исследования инвариантов образования и обучения, реализацию принципа бинарности в контексте дидактической технологии, разработку визуальных дидактических регулятивов логико-смыслового типа, выполняющих различные функции: ориентировочных основ действий, логической организации элементов содержания и процесса обучения, навигации в содержании информации и т. д.

И, в завершение, учитывая сходство важных особенностей различных видов творчества, в частности научного и художественного (в живописи неповторимость художника также опирается на нечто константное – законы композиции, контрастов, цветогармонии и т. д.), представляется вполне уместным (и симпатичным) следующий своего рода поэтический «постэпиграф» (окончательно же рассудит всех суровая педагогическая практика[61]):

Каждый пишет, что он слышит,
Каждый слышит, как он дышит,
Как он дышит, так и пишет,
Не стараясь угодить...

---

[60] Val Kamnegoroff. Дидактическая Многомерная МикроЮмористика (краткий курс ДМЮ). Москва : Всенародное образование, 2015. – 85 с.

[61] Донских О.Л. О вреде профессоров в истории человечества // ИДЕИ И ИДЕАЛЫ, № 4(6), т. 1 – 2010. С. 147–158.

Так природа захотела,
Почему – не наше дело,
Для чего – не нам судить.
(Булат Окуджава. «Я пишу исторический роман», 1975)

Приложение №1

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГОВ РЕСПУБЛИКИ
(выполнены под руководством авторов)

1. Гимназия № 93. Сборник научно-экспериментальных разработок учителей // Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Инновационные школы – технология становления». Вып. 2). - Уфа: БИРО-БГПУ, 1999.
2. Городская экспериментальная площадка ГУНО г. Агидель / Библиотечка теории и практики инноватики образования. Серия «Инновационные школы - технология становления», Вып. 4. - Уфа: БИРО - БГПУ, 2000.
3. Уфимский лицей № 62 / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Инновационные школы - технология становления», Вып. 3). - Уфа: БИРО - БГПУ, 2000.
4. Михеева Г.Е. Конструкторско-технологическая деятельность в преподавании истории (Гимназия № 1, г. Стерлитамак) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 1). - Уфа: БИРО-БГПУ, 1999.
5. Петрушкова В.Ю. Конструкторско-технологическая деятельность в преподавании химии (Краснохолмская СШ № 3 Калтасинского района) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 2). - Уфа: БИРО - БГПУ, 2000.
6. Конструкторско-технологическая деятельность в преподавании математики (Опыт работы кафедры математики уфимского лицея № 62) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 3). - Уфа: БИРО-БГПУ, 2000.
7. Конструкторско-технологическая деятельность в преподавании иностранного языка (Инновационный проект «Окно в будущее» - опыт работы методического объединения иностранных языков уфимской гимназии № 93) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 4). - Уфа: БИРО-БГПУ, 2000.
8. Семенова М.А. Конструкторско-технологическая деятельность в преподавании физики (Опыт работы экспериментальной лаборатории СШ № 23) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 5). - Уфа: БИРО-БГПУ, 2000.
9. Михеева Г.Е. Проектно-технологическая деятельность в преподавании обществознания (Гимназия № 1, г. Стерлитамак, опыт работы кафедры общественных наук) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 7). - Уфа: БИРО-БГПУ, 2001.
10. Арсланбекова С.А. Реализация развивающего потенциала математики на основе проектно-технологического подхода (Уфимский лицей № 62, опыт работы кафедры математики) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 8). - Уфа: БИРО-БГПУ, 2002.
11. Шурупов А.Ю. Развивающий потенциал физики: исследование и проектно-технологическая реализация (Средняя школа № 1, г. Агидель, опыт работы кафедры физики) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 9). - Уфа: БИРО-БГПУ, 2002.
12. Дидактическая многомерная технология в преподавании русского языка и литературы (Уфимская гимназия № 93) / Библиотечка инноватики и технологизации образования (Серия «Образовательные технологии – проектирование и реализация» Вып. 10). - Уфа: БИРО-БГПУ, 2002.
13. Профессиональное училище № 155 (декоративно-прикладное искусство) (учебно-методические материалы)/Библиотечка теории и практики инноватики образования, Серия «Инновационные профессиональные училища - технология становления». - Уфа: БИРО-БГПУ, 2003.
14. Модернизация образования: от системы обучения и воспитания - к школе педагогического творчества (от идеи – к воплощению) (опыт совершенствования учебно-воспитательного процесса): учебно-методические разработки Уфимской школы № 68. - Уфа: БИРО-БГПУ, 2004 - 83 С.
15. Инновационные подходы к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса в Уфимской СОШ № 68 (Учебно-методические разработки Уфимской школы № 68). – Уфа: БИРО-БГПУ, 2008 – 870 с.
16. Манько Н.Н. Проектно-технологическое направление – путь к прозрению и самосовершенствованию учителя // Уфимский лицей «Содружество» / Библиотечка инноватики и технологизации образования. Серия «Инновационные школы – технология становления», Вып. 7. – Уфа: БИРО, 2001. – 126 с. – С. 50-54.

Приложение №2

НЕКОТОРЫЕ ИТОГОВЫЕ МАТЕРИАЛЫ

1. Сборник материалов «Инструментальная дидактика и дидактический дизайн: теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний»: материалы Первая Всероссийская научно-практическая конференция, Москва – Уфа, 28 января 2013 г. : Издательство БГПУ имени М. Акмуллы, 2013. – С. 31-33. ISBN 978-5-87987-835-8.
2. Штейнберг В.Э., Манько Н.Н. Научная школа «Дидактический дизайн». Уфа : Изд-во БГПУ, 2017. – 224 с. ISBN 978-5-87978-813-6.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИСТОРИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ НАШЕЙ РОДИНЫ СРЕДСТВАМИ ИГР-ЛОТО

В Уфе Государственным автономным учреждением науки Республики Башкортостан «Башкирская энциклопедия» при содействии регионального общественного молодежного добровольческого движения «Вместе» Республики Башкортостан выпущено новое издание из серии развивающих игр-лото «Портрет Башкортостана» – военно-историческое лото «Предметы личного пользования солдат и офицеров времен Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.». Серия развивающих игр лото входит в проект «Настольные игры о Родине». Руководитель проекта – Екатерина Савельева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры БГПУ имени М. Акмуллы. Данный проект проходит с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества (Фонд президентских грантов).

Военно-историческое лото предназначено для детей и взрослых, в том числе для лиц с нарушением зрения. Предметы личного пользования любезно предоставлены Республиканским музеем Боевой Славы, Национальной библиотекой Республики Башкортостан имени А.-З. Валиди, семьей Савельевых. Цель лото – с помощью обычных личных вещей участников Великой Отечественной войны знакомить игроков с солдатскими буднями, личным пространством бойцов, их заботами и надеждами; развивать творческую активность участников игры. Культуросозидающая роль игры заключается в становлении гуманистических ценностей, развитии эмоционально-нравственной отзывчивости, формировании российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, народ и ее героическое прошлое.

Предлагаемое лото входит в группу игр, направленных на развитие психических процессов – памяти, внимания, восприятия. Лото развивает творческую активность, формирует интерес к дальнейшему самостоятельному поиску информации, способствует расширению эрудиции, развитию речи, структурированию знаний. Комплект игры включает: 24 парные карточки с изображениями предметов личного пользования солдат и офицеров времен Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.; брошюру; диск; упаковку с 6 предметами для определения их на ощупь: хознабор (без иголок), атрибуты знаков отличия (входят в состав обмундирования солдат и офицеров), пуговица с солдатского кителя, звездочка с солдатской пилотки, знак «Гвардия», выполненные на 3D-принтере копия солдатского медальона времен Великой Отечественной войны и копия пряжки с солдатского ремня (вызывают особый интерес у участников).

В соответствии с требованиями к доступности информации для лиц с нарушениями зрения, игры адоптированы для слабовидящих людей: карточки – большого размера; предметы личного пользования бойцов можно изучить на ощупь; на дисках записаны карточки увеличенного размера в сопровождении аудиогида и файл брошюры с укрупненным текстом (дает слабовидящим возможность самостоятельного чтения плоскопечатных текстов, незрячие могут услышать текст брошюры при помощи речевого синтезатора).

В брошюре отдельно представлены правил апроведения игры для лиц с нарушением зрения (в том числе для незрячих): ведущий держит в руках непрозрачный мешочек, в котором находятся предметы игры и словесно их описывает. Участники игры – незрячие и желающие принять участие в игре – слушают пояснения ведущего. После

описания предметов участникам предлагается выбрать в мешочке один предмет на ощупь, определить его, после этого сообщить ведущему его название и вынуть из мешочка. Если предмет определен верно, то участнику игры предлагается определить следующий предмет; если предмет определен неверно, то ведущий дает подсказку. Победителем игры считается тот, кто на ощупь определил большее количество предметов. Если игру проводить со зрячими, то они имеют возможность получить опыт восприятия информации через тактильные ощущения и, соответственно, лучше начинают понимать проблемы лиц с нарушением зрения.

Кроме того, творческие задания для закрепления пройденного материала в лото спроектированы таким образом, чтобы участники игры имели возможность разнообразить чувства и сенсорные впечатления. Участники игры учатся складывать фронтовое письмо-треугольник, отгадывать предметы на ощупь, исполнять песни военных лет хором.

Руководителем проекта Е. Савельевой и волонтерами Регионального общественного молодежного добровольческого движения (РОМДД) «Вместе» проводятся игры-лото в приютах, детских домах, коррекционных школах, домах престарелых. Так, например, 10 мая 2018 года военно-историческое лото «Предметы личного пользования солдат и офицеров времен Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» было проведено для обучающихся 3-х и 9-х классов Уфимской коррекционной общеобразовательной школы-интерната № 28 для слепых и слабовидящих обучающихся.

Далее приведем отзывы волонтеров РОМДД «Вместе» – студентов БГПУ имени М. Акмуллы.

Гульгена Бакиева: «Сегодня нам вновь посчастливилось увидеться с самыми солнечными и светлыми детишками и провести игру-лото! Приходя каждый раз в эту школу, я испытываю желание дарить свое тепло, доброту, заботу и получаю в ответ самую настоящую благодарность – искреннюю детскую улыбку! Благодаря военно-историческому лото, нам удалось донести детям атмосферу тех далеких времен. Мы были приятно удивлены любознательностью детей, восхищены их талантами: дети красиво пели и активно сочиняли загадки!»

Миляуша Габидуллина: «Нами в коррекционной школе-интернате для слепых и слабовидящих обучающихся была проведена игра – военно-историческое лото. Мы рассказывали детям о предметах, которыми пользовались солдаты во время войны. Как было интересно детям! Они переспрашивали, смотрели помногу раз карточки, изучали с большим увлечением 3D-копии моделей экспонатов музея, задавали вопросы. Игра состояла из нескольких этапов: мы с ребятами складывали фронтовые письма-треугольники, пели военные песни, загадывали и отгадывали загадки. На протяжении всей игры атмосфера была теплой, радостной и уютной. Мне очень понравилось работать с ребятами, очень хочу увидеть их снова и провести новое лото!»

29 мая 2018 года было проведено военно-историческое лото для Совета ветеранов Иглинского района Республики Башкортостан. Встречу с ветеранами в библиотеке Дома культуры с. Иглино организовала руководитель волонтерского движения Иглинского района РБ Люция Галимова. Иглинские пенсионеры научились играть в лото, складывать письма-треугольники, придумывали загадки для соперников, определяли предметы на ощупь и пели песни о войне. «Ох, как будто в молодость попали! – делились впечатлениями ветераны. – Песни попели, в игры поиграли, еще и добрые письма друг другу написали. Спасибо организаторам и волонтерам за проведенное мероприятие!»

24 июля 2018 года руководителем проекта «Настольные игры о Родине» РОМДД «Вместе», Екатериной Савельевой совместно с волонтером РОМДД «Вместе», студенткой БГПУ имени М. Акмуллы Екатериной Ларьковой было проведено военно-историческое лото в Стерлитамакской местной организации Всероссийского общества слепых. Участники

мероприятия играли в лото, дружно пели песни военных лет и складывали письма-треугольники, в которых выразили благодарность организаторам мероприятия. Ольга Казакова (незрячая): «Большое спасибо за вашу работу, за полученные новые знания. Желаем вам счастья и любви! Галина Н. (незрячая): «Благодарим и уважаем за вашу игру!». Ольга Геннадьевна (незрячая): «Делаете такое благородное дело! Так держать!»

В августе 2018 года военно-историческое лото было проведено в г. Белебее для учителей начальных классов Белебеевского района и г. Белебея, а также в г. Мелеузе для членов Мелеузовской местной организации Всероссийского общества слепых. Игры прошли в теплой, дружественной обстановке. Участники мероприятий учились играть в лото, развивали тактильные ощущения, писали друг другу письма, загадывали загадки, связанные с предметами личного пользования бойцов.

Так, одна из участниц мероприятия – учитель начальных классов г. Белебея Лариса Столбова сочинила загадку о химическом карандаше. Таким карандашом писали солдаты письма с фронта:

Есть у каждого солдата
Им пишет письма он и передает привет от брата!
Цвет меняет он легко,
Если намочить его!

Другая участница мероприятия – учитель начальных классов г. Белебея Лилия Хазигалеева сочинила интересную загадку о фронтовом письме-треугольнике:

Лети, лети лепесток,
Через Запад – на Восток!
Прилети скорей домой,
Передай, что я – живой!

Несколько членов Мелеузовской местной организации Всероссийского общества слепых написали открытые письма-треугольники для организаторов мероприятия.

Танзиля Малабаева (постоянный участник мероприятий игр-лото): «Вы для нас проводите очень много интересных мероприятий: развиваете нашу память, внимание, учите нас общаться друг с другом. Мы вместе смеемся, улыбаемся друг другу, радуемся! И у нас поднимается настроение! Много ли нам надо? Ведь мы, в основном, время проводим дома, общаемся по телефону. Проводимая сегодня вами игра – это не только игра, но и целое выступление-рассказ о том далеком, тяжелом для нашей Родины военном времени, это память о тех людях, которые защищали нашу страну. Спасибо вам!»

Василя Тукбаева (постоянный участник игр-лото): «Екатерина Александровна, я с вами познакомилась еще в январе 2018 года, когда мы – члены Мелеузовской и Кумертауской местных организаций Всероссийского общества слепых приежали к вам, в Уфу, в библиотеку для слепых. Для нас тогда вы с волонтерами провели интересные игры-лото “Достопримечательности Уфы” и “Природные достопримечательности Башкортостана”. Меня тогда очень глубоко затронули слова, сказанные вами: когда пропускаешь информацию через тело, через голос, через тактильные ощущения, через слух, через вкус – это запоминается надолго… Игры я ваши очень хорошо запомнила! И сегодняшняя игра нас вновь погрузила в историю, в события Великой Отечественной войны – и это был превосходный результат!»

Светлана Смирнова настолько была впечатлена рассказом о личных вещах бойцов, среди которых упоминалась и гармонь, которая сопровождала Василия Теркина, бойца-красноармейца (бессмертный образ создан поэтом Александром Твардовским), что сочинила письмо «из блокадного Ленинграда» и отправила нам – участникам игры: «Я нахожусь в блокадном Ленинграде. У меня кончаются еда и вода. Но это ничего! У меня сломалась пополам гармошка! Сможете найти другую и мне привезти? Без музыки жить невозможно! Она согревает сердца и поднимает наш дух!»

Рецензент игры, заместитель директора по научно-методической работе ГБОУ «Уфимская коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 28 для слепых и слабовидящих обучающихся» Гузель Мурзагильдина отмечает, что в данной игре формируются коллективное сознание, глубокое понимание российской истории, умение работать в сообществе. Такого рода игры-лото для слабовидящих выпускаются впервые.

На сегодняшний день развивающим играм-лото из серии «Портрет Башкортостана» обучено приблизительно 4000 человек – детей, взрослых и лиц с нарушением зрения. Военно-патриотическая тематика оказалась востребованной, и в дальнейшем планируется продолжить работу над созданием игр-лото по этой тематике.

Савельева Екатерина Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теорий
и методик начального образования БГПУ имени М. Акмуллы

ИЗ ПРОФИЛЬНЫХ ЖУРНАЛОВ:
О ЧЕМ ПИШУТ КОЛЛЕГИ

Уважаемые читатели!

Мы продолжаем знакомить вас с тематикой научных публикаций ведущих профильных российских журналов. В этом номере представлены краткие резюме материалов, опубликованных в научном журнале «Профессиональное образование в современном мире» (ISSN 2224-1841). Журнал издается с 2011 года и ставит перед собой такие задачи, как: создание современной концепции профессионального образования, поиск оптимальных путей развития современного отечественного профессионального образования, анализ тенденций развития глобальных и региональных аспектов современного профессионального образования, а также обсуждение вопросов, связанных с реформированием образования.

Раздел. Философия

Segal A.P. *[The future of Russian education: professionalization, competitiveness or consistency?]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, Vol. 7. no. 1.*

Сегал А.П. Будущее российского образования: повышение профессионализма, конкурентоспособности и стабильности? // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017,№ 1.

Переход на коммерческую, рыночную основу не только привел к дезинтеграции единого комплекса «вуз-производство» с общим заказом на вузовский «продукт», но и существенно поменял отношение к самому этому продукту. Образование стало рассматриваться как услуга, а выпускник оказался вклиненным между вузом и производством, выступая в двойственном качестве: заказчика услуги и наемного работника. В этом контексте вопрос о конкурентоспособности высшего образования тоже приобретает двойственный характер, а решение этого вопроса представляется в одном случае недостижимым, а во втором – нежелательным. В настоящей статье предпринимается попытка проанализировать причины такого положения и возможные пути реинтеграции единой системы «вуз-производство». В статье подчеркивается, что при построении стратегии взаимодействия высшей школы и производства следует не ограничиваться организационно-технологическим аспектом, а учитывать социальные последствия стратегирования. Далее делается вывод, что восстановление единого пространства профессионального образования и производства возможно только при интегрирующей роли государства, выступающего по отношению к вузам как генеральный заказчик.

Strekalova N.B. *[The quality of education as a factor of its competitiveness in terms of the globalization of society]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, Vol. 7. no.1.*

Стрекалова Н.Б. Качество образования как фактор его конкурентоспособности в условиях глобализации общества. // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017,№ 1.

Задача повышения конкурентоспособности российского высшего образования связана с качеством предоставляемых образовательных услуг, соответствием результатов профессиональной подготовки потребностям общества, государства, системы образования, личности. Обладая интегральным характером, качество высшего образования зависит от качества организации образовательных процессов и функционирования системы образования, различных внутренних и внешних факторов. Одновременно конкурентоспособность российского образования зависит от его выхода в мировое

образовательное пространство, предоставления зарубежным и российским обучающимся востребованных открытых образовательных курсов, развития электронных средств обучения. Информатизация образования становится средством повышения конкурентоспособности высшего образования и его качества. Однако перенос учебного процесса в открытую образовательную среду сопровождается как потенциальными дидактическими возможностями электронных средств обучения, способствующих повышению качества образования, так и технологическими, методическими, коммуникативными, валеологическими проблемами, снижающими качество образования.

Kudashov V.I., Chernykh. S.I., Yatsenko M.P., Rachinsky D.V. *[Axiological transformation in global education as a consequence of information technologies]. Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire = Professional education in the modern word, 2017, Vol. 7. № 2.*

Кудашов В.И., Черных С.И., Яценко М.П., Рахинский Д.В. Аксиологические трансформации в глобальном образовании как следствие информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017. № 2

В статье рассматриваются вопросы отечественного образования на современном этапе. Раскрываются перспективы повышения качества образования на основе новейших технологий. При этом доказывается, что внедрение информационных технологий является мощным средством повышения качества подготовки специалистов с учетом того очевидного обстоятельства, что социальные институты обладают высокой степенью неповторимости и уникальности и требуют разработки специфических технологий применительно к каждому из них. Полноценный социально-философский анализ роли информации в глобальном образовании предполагает исследование особенностей самого образования, как части социума. Дело в том, что любые исследования, посвященные роли, месту и перспективам информации, так или иначе, будут зависеть от уровня решения социальных проблем вообще и образования, как важнейшего социального института в частности. Это означает, что любые действия по направлению потоков информации в образовательном процессе должны согласовываться с общенациональной идеей, поскольку система образования всегда является и причиной, и следствием всех социальных трансформаций. Другими словами, образовательная система тесным образом связана с устойчивостью всего общества, однако имеет свою особенность, детерминированную спецификой конкретной образовательной деятельности. Современная глобальная школа отличается от традиционной, советской, в частности тем, что трансляция знаний ведется по более широкому спектру. Представляет интерес, как сам механизм трансляции знаний, так и качественные характеристики новой информации, которая должна стать своеобразным мостиком в новое знание, используя в обучении новые каналы передачи информации. В условиях активного применения информационных технологий, наряду с традиционными авторскими программами, преподаватели могут и должны доносить знания не только посредством аудиторных занятий, но и путем использования как локальных (вузовских), так и глобальных информационных сетей.

Arpentieva M.P. *[Basic principles as meta- technologies of socio- psychological consulting. Part 2]. Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire = Professional education in the modern word, 2017, Vol. 7. № 2.*

Арпентьева М.Р. Базовые принципы как метатехнологии социально-психологического консультирования // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017. № 2.

Статья посвящена анализу основных принципов социально-психологического консультирования как практики помогающих межличностных отношений и бытия его субъектов. Рассматриваются базовые проблемы клиентов, связанные с деформациями их внутриличностных и межличностных отношений, а также отношений к собственной жизни (бытию) в целом. Опираясь на тетраду принципов психологического консультирования, выделенную в школе К. Р. Роджерса, осуществлено исследование форм их реализации и специфики в трех основных измерениях взаимодействия консультанта и клиента: преобразовательном (власть), понимающем (компетентность), отношенческом (любовь). Каждое из этих измерений связано с той или иной интенцией консультативных отношений: преобразовательной, диалогической и отношенческой. В рамках каждой из этих интенций основные принципы консультирования реализуются как те или иные метатехнологии или группы метатехнологий. Кроме того, автор рассматривает принципы консультирования по отношению к жизнедеятельности консультанта и клиента в целом как «метатехнологии жизни».

Artashkina. T.A. *[Development of Cultural Science in China]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, vol 7, no 3.*

Арташкина Т.А. Становление науки о культуре в современном Китае // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 3.

Дать полную картину становления и развития современной китайской гуманитаристики не представляется возможным, поскольку в современном Китае издается огромное количество работ разных авторов по этой теме. Мы ограничились рассмотрением процесса становления новой в Китае отрасли гуманитарного знания – науки о культуре. Китайскими аспирантами, обучающимися на кафедре культурологии и искусствоведения Школы искусства, культуры и спорта Дальневосточного федерального университета, в настоящее время проанализировано примерно 550–600 китайских источников, которые при необходимости переводятся на русский язык самими аспирантами. Процесс становления науки о культуре в Китае опирается на две категориально-понятийные «линии»: 1) «культура», «национальная культура», «народная культура», «традиционная культура»; 2) «культурный обмен», «обменные процессы», «культурная глобализация». Теоретическую основу китайских исследований составляют марксистская концепция и концепции известных зарубежных авторов, прежде всего американских. Опора на источник и его интерпретация являются одной из отличительных характеристик китайской методологии, при этом ссылка на авторитет служит всего лишь побудительным мотивом для размышлений. В китайских исследованиях широко используется исторический контекст становления и развития собственной национальной культуры. Особый интерес для исследователей представляют контакты и межкультурные коммуникации со странами Запада, наблюдается переоценка собственной истории, собственной цивилизации. Китайская концепция современной глобализации не претендует на «высокие» теоретические обобщения, но позволяет технологически выстроить культурную и экономическую политику Китая. В оценках событий российской истории наблюдается большой разброс: от восхищения русской/российской культурой до обвинения в русском национализме. Автор формулирует следующие выводы. Формирующуюся в Китае быстрыми темпами науку о культуре можно квалифицировать как Cultural Studies. Однако нынешний уровень китайской науки о культуре примерно соответствует уровню «red-brick universities» Англии 1970-х гг. Китайские исследователи, отталкиваясь от марксистской концепции, постепенно расширяют теоретико-методологические основы своего анализа. В настоящее время основной функцией китайской науки о культуре служат объяснение и частично прогноз.

Krasnova N.N. *[Educational aspect of studying human rights from the positions of philosophy and the theory of law]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, vol 7, no 3.*

Краснова Н.Н. Образовательный аспект изучения прав человека с позиций философии и теории права // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т 7 , № 3.

Актуализация проблемы прав человека в настоящее время связана с нерешенностью множества ее вопросов, поэтому эта проблема является чрезвычайно острой, несмотря на то, что в целом права человека реализованы и вопросы решены. Это значит, что в рамках общей изучаемой проблемы возникают производные: проблемы ущемления прав человека, отстаивания и защиты его прав, в том числе на основе такой новой отрасли культуры, как культура безопасности жизнедеятельности человека. Ведущими теоретическими областями, на базе которых можно широко и профессионально решать ряд актуальных проблем прав человека, являются философия и теория права. С одной стороны, это научно-теоретические области знаний, а с другой – учебные дисциплины в системе юридического образования. В статье рассматриваются теоретико-философские и образовательные аспекты понимания прав человека в образовании и юридической практике.

Kudashov V.I. *[Prospects of Russian education management: decentralization and de-bureaucratization]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, Vol. 7, no 4.*

Кудашов В.И. Перспективы управления Российским образованием: децентрализация и дебюрократизация// Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т., № 4.

Тренды динамики мирового образования подтверждают целесообразность децентрализации и дебюрократизации отечественной системы образования для повышения эффективности ее функционирования. При этом габитус доверия не снимается формализацией всех образовательных отношений и сведением их исключительно в экономическое или правовое поле. Напротив, укрепление отношения руководителей образования к преподавателям как к наемным работникам «сферы образовательных услуг», действующих в жестких рамках нормативных предписаний, ведет к распространению данного отношения на весь образовательный процесс. Необходимо усиливать властные полномочия вне центральных государственных органов управления образованием, постепенно передавая их в региональные и муниципальные структуры.

An S.A., Nalivaiko N.V., Panarin V.I., Parshikov V.I., Ushakova E.V. *[New horizons of education philosophy and the problems of education management in the conditions globalizing world]. Professionalnoe obrazovaniye v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, Vol. 7, no 4.*

Ан С.А., Наливайко Н.В., Панарин В.И., Паршиков В.И., Ушакова Е.В. Новые горизонты философии образования в анализе проблем управления образованием в условиях глобализирующегося мира // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т., № 4.

В статье осуществлен теоретико-методологический анализ определенных достижений и возможных перспектив развития отечественной философии образования по вопросам образовательной политики и управления образованием на государственном и глобальном уровнях общественной организации в условиях ускорения процессов

глобализации в XXI в. Основу концептуального подхода к решению проблем составляют идеи ноосферы В.И. Вернадского, позволяющие определить стратегии современной образовательной политики, а также специфику социального управления ноосферным образованием на государственном и международном уровнях в начале XXI в.

Раздел. Педагогика

Steinberg V.E. [On the relation between visualization in didactics and standards and competencies]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, Vol. 7. no.1.

Штейнберг В.Э. О соотношении наглядности в дидактике и стандартов и компетенций. // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017, 7.№ .1

Рассматривается визуализация в дидактике в связи с задачами освоения федеральных стандартов, относящихся к универсальным учебным действиям, проектным умениям и компетентностному подходу. Показан существенный, по мнению автора, барьер освоения стандартов – недостаточная визуальная поддержка выполняемых универсальных учебных действий различной сложности. Предлагается решение данной задачи с помощью разработанного метода логико-смыслового моделирования знаний, представленных на естественном языке, и соответствующих дидактических многомерных инструментов – логико-смысловых моделей. Показаны место и роль новых дидактических средств в учебном процессе, включая бинарный план учебной познавательной деятельности. Предложено также группирование универсальных учебных действий по степени сложности и комплектование учебных предметов логико-смысловыми моделями, определяющими процесс выполнения учебного задания и оформление полученных результатов. Приводится пример такого комплекта логико-смысловых моделей по учебному предмету «Биология».

Xorvat O.V. [Creative thinking development in foreign language education as a factor of professional success]. Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire = Professional education in the modern word, 2017, Vol. 7. № 2

Хорват О.В. Развитие креативного мышления личности в процессе иноязычного образования как фактор повышения конкурентоспособности будущих специалистов // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017. № 2

В современном обществе возрастает потребность в специалистах, способных творчески подходить к происходящим изменениям, использовать нетрадиционные способы решения возникающих проблем, что, в свою очередь, влечет за собой необходимость подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в стремительно меняющихся условиях. Как показывает педагогический опыт, скрытый потенциал креативности есть у многих. При создании определенных условий его развития и поддержки человек сможет максимально проявить себя в определенной сфере деятельности. Важно еще в школьном, и даже дошкольном возрасте заложить креативный базис с целью его последующего развития и совершенствования с помощью разнообразных методик и технологий. Особую роль в развитии творческого мышления конкурентоспособной личности играет иностранный язык с его образовательным, развивающим и воспитательным потенциалом. В статье рассматриваются современные тенденции и подходы к формированию и развитию креативной личности обучающегося в процессе иноязычного образования как основы повышения его конкурентоспособности.

Grishina Iu.V. [Quality of pre-university education as factor of students' competitiveness]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, vol 7, no 3.

Гришина Ю.В. Качество довузовского образования как фактор конкурентоспособности студентов университета // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т 7, № 3.

Согласно Болонской декларации качество образования рассматривается как основа конкурентоспособности образовательной системы. Идея непрерывного образования, трансформированная сегодня в единую концепцию транснационального образования актуализирует в этой связи проблему обеспечения качества довузовского образования как элемента триады «довузовское – вузовское – послевузовское». Согласно авторской точке зрения в создавшейся ситуации образовательного «разлома» непрерывности между российскими школами и зарубежными вузами, угрожающей утратой конкурентоспособности в международном образовательном пространстве, миссию подготовки абитуриента, конкурентоспособного на мировом рынке, должно возложить на себя университетское довузовское образование, синтезирующее возможности формального, неформального и информального образования. Осознание концептуальных основ модернизации университетского довузовского образовательного пространства, реализация инновационных образовательных стратегий, введение в дополнительные общеразвивающие программы инновационного содержания, изменение технологий обучения обеспечат повышение востребованности реализуемых довузовских образовательных программ и конкурентоспособности выпускников структур довузовской подготовки университета.

В аннотируемой статье представлена интегративная модель довузовского образования «Университетский лицей» как базовое, фундаментальное ядро в структуре непрерывного образования опорного университета, объединяющая ресурсы и научно-образовательный потенциал общего, профессионального и дополнительного образования региона. Описанная модель не ограничена задачами профессионального самоопределения и профориентационной деятельности, то есть предпрофессиональным развитием, нацелена на формирование надпрофессиональных качеств и обеспечение перехода от предметной к профильной (метапредметной) реализации содержания довузовского образования. Результатом ее апробации в образовательном процессе стало повышение качества довузовского образования обучающихся, обеспечение непрерывности и преемственности образовательной подготовки в вузе и повышение качества приема в университет, что коррелирует с уровнем конкурентоспособности студентов университета.

Alekina E.V., Iagovkin, G.N. *[Classification of teaching methods used when making automated training complexes]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, Vol. 7, no 4.*

Алекина Е.В., Яговкин Г.Н. Классификация приемов и методов обучения, используемая при создании автоматизируемых обучающих комплексов // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017. № 4

На основе классификации методов и способов обучения показано, что для решения вопросов безопасности труда должны быть использованы интеллектуальные средства. Поскольку интеллектуальные системы принимают решения, опираясь на знания, которые могут быть неизвестны пользователю, то они должны иметь средства, призванные помочь дать ему необходимые объяснения. Это требует развитой теории объяснения, что стимулирует активность исследований в этом направлении. Авторами статьи разработана структура системы обучения, дающая возможность разделить ее на логически взаимосвязанные составные элементы. При этом метод предполагает достижение ряда конкретных целей, в зависимости от которых и выбираются определенные приемы обучения. В реальном процессе обучения он может приобрести независимость от того

метода, в который входит, и стать самостоятельным. Предложенный подход позволяет формировать требования к построению программного комплекса, обосновать его состав, структуру и способы реализации. При создании автоматизированных комплексов предложенная классификация будет способствовать оптимизации технологии обучения.

Раздел. Психология

Nikitenko V.N. *[Professionalism as an integral personal characteristic]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, Vol. 7. no. 1.*

Никитенко В. Н. Профессионализм как интегральная личностная характеристика. // Профессиональное образование в современном мире, Т. 7. 2017, № 1.

Профессионализм представлен как процесс и результат общего и профессионального образования и развития личности. Автор формулирует иное определение сущности профессионализма по сравнению с существующими в современных источниках научной информации. В определение включает производственные и личностные аспекты профессионализма, приводит позитивно и негативно влияющие на становление и развитие профессионализма факторы, подчеркивает особую роль образования и профессиональной деятельности в этом процессе. Становление и развитие профессионализма происходит не только тогда, когда человек уже выбрал профессию и обучается в соответствующем образовательном учреждении, а проходит через всю его жизнь. От рождения и далее личность является субъектом общественных отношений и соприкасается с людьми разных профессий. При этом некоторые профессии он «примеряет на себя» и в итоге делает выбор одной из них. Далее поступает учиться в учреждение профессионального образования, чтобы подготовиться к выбранной профессиональной деятельности. После получения документа о профессиональном образовании человек включается непосредственно в профессиональную деятельность, в процессе которой его профессионализм развивается наиболее интенсивно. Работник стремится достигнуть своего акме на профессиональном поприще. Таким образом, профессионализм есть субъективная целостность, и для понимания его сущности наиболее полно подходят философия холизма, синергетика и учение о ноосфере в их совокупности. С этих позиций автор и рассматривает феномен профессионализма, в чем и заключается новизна представляемого исследования.

Zarukina, E.V. [Gaming social simulation modeling in training of personnel for innovative economy]. Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire = Professional education in the modern word, 2017, Vol. 7. № 2.

Зарукина Е.В. Игровое социальное имитационное моделирование в подготовке кадров для инновационной экономики // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017. № 2.

Статья посвящена вопросам применения методов игрового социального имитационного моделирования в качестве инструмента современных образовательных технологий. Отражены исторические аспекты становления, виды и организационно-методические особенности применения методов игрового социального имитационного моделирования. Выявлены и обоснованы роль и возможности применения рассматриваемых методов в целях реализации компетентностного подхода в образовании. Сформулированы основные задачи развития практики игрового социального имитационного моделирования в системе подготовки кадров для инновационной экономики.

Miroshina T.A. *[Influence of factors on students' civil position at higher educational institution]. Professionalnoe obrazovaniye v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, vol 7, no 3.*

Мирошина Т. А. Влияние факторов на формирование гражданской позиции студентов вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т 7, № 3.

В статье показано, что сущностным направлением в воспитании гражданина Отечества является создание педагогических условий в воспитательно-образовательном процессе вуза для целенаправленной подготовки молодых людей к участию в делах общества и государства. На основе анализа литературы выделены общие факторы, учитывающие как внешнее воздействие, так и внутреннее отношение личности к происходящим событиям, такие как «семья», «воспитательно-образовательный процесс вуза», «средства массовой информации», «друзья», «общественность». Для исследования факторов была избрана методика, включающая следующие взаимодополняющие компоненты: опрос и беседы со студентами, опрос и беседы с кураторами студенческих групп, опрос и беседы с преподавателями вуза. Проведенное исследование позволило прийти к выводу, что фактор «воспитательно-образовательный процесс вуза», а именно аудиторная деятельность по социально-гуманитарным дисциплинам, и фактор «семья» влияют на формирование гражданской позиции студентов вуза в большей степени, однако все факторы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Savina N.N. [*Preventive psychology and deterrence of juvenile delinquency abroad: history and modernity]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2017, Vol. 7, no 4.*

Савина Н.Н. Превентивная психология и профилактика правонарушений несовершеннолетних за рубежом: история и современность // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7. 2017. № 4.

В статье рассматриваются проблемы профилактики правонарушений несовершеннолетних в разных странах на основе ретроспективного подхода. Особое внимание уделяется роли превентивной психологии в сдерживании роста правонарушений среди детей и подростков: психологическое вмешательство на ранних этапах профилактики девиантного и делинквентного поведения дает положительный результат. Изучение зарубежного опыта работы по профилактике преступности несовершеннолетних позволяет провести сравнительный анализ, увидеть недостатки отечественной системы профилактики, найти возможности использования зарубежных эффективных программ, реализовывать междисциплинарный подход к решению этой проблемы, привлекая специалистов разного профиля: юристов, психологов и педагогов. Анализ ряда исследований зарубежных авторов позволил сделать вывод об общности тенденций и проблем профилактики правонарушений несовершеннолетних и нахождению путей их решения.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Асадуллин Раиль Мирваевич, доктор педагогических наук, профессор, ректор, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: office@bspu.ru.

Вербицкая Галина Яковлевна, кандидат искусствоведения, доктор философских наук, доцент кафедры истории и теории искусства, Уфимский институт искусств имени З. Исмагилова (г. Уфа). – E mail: galverbia@gmail.com.

Гайдай Полина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск). – E-mail: gaydpol@mail.ru.

Ганиев Дониер Гафурович, самостоятельный соискатель, Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н. Кары-Ниязиг(г. Ташкент, Узбекистан). – E mail: info@moluch.ru.

Глухих Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: 70571@mail.ru.

Дорохова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). – E-mail: 70571@mail.ru.

Ергин Юрий Викторович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики, Башкирский государственный университет; лауреат премии Правительства Республики Башкортостан имени Шагита Худайбердина за лучшее произведение в области журналистики в 2009 году (г. Уфа). – E-mail: erginyv@mail.ru.

Кудрявцева Екатерина Олеговна, заместитель директора по воспитательной работе, Детский сад «Ромашка» (г. Советский). – E-mail: 70571@mail.ru.

Манько Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: dtvmanko55@mail.ru.

Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, профессор РАО, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого (г. Тула). – E-mail: 125pazuhina@mail.ru.

Павлова Мария Юрьевна, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры госпитальной педиатрии, Башкирский государственный медицинский университет (г. Уфа). – E-mail: mariya.p.69@gmail.com.

Фатихова Лидия Фаварисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: lidiajune@mail.ru.

Штейнберг Валерий Эмануилович, кандидат технических наук (автор свыше 100 изобретений и научных трудов в области автоматики и измерительной техники), кандидат педагогических наук, доктор педагогических наук, профессор, главный специалист управления научной работой и международных связей, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: dmt8@bk.ru.

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор, директор Профессионально-педагогического института, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). E-mail: mopr9@mail.ru.

Гордеева Дарья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права Профессионально-педагогического института, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск). E-mail: gordeeva.darya@mail.ru.

PEDAGOGICHESKIY ZHURNAL BASHKORTOSTANA®

ISSN 1817-3292

CONTENTS

CHIEF EDITOR'S COLUMN ***7***

Р.М. Асадуллин

О ВКЛАДЕ ВУЗОВ БАШКОРТОСТАНА В РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

E.A. Gnatyshina, D.S. Gordeeva. RESULTS OF STUDIES OF CORPORATE IDENTITY LEVEL TEACHERS OF UNIVERSITY ***20***

Keywords: identity, higher education, higher school, corporate identity of the teacher of the highest school, teacher, etc.

Abstract: The fate of higher education in Russia depends, in part, on the image that dominates the public consciousness at the present time. The mood of the pedagogical community, the corporate climate of the educational organization has a direct impact on the success of the implemented reforms in the field of education. This article is devoted to the results of a study of the corporate identity of the faculty of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. The authors analyzed the techniques and operational mechanisms for the formation of corporate identity at the university.

S.V. Pazukhina. FORMIROVANIYe TSENNOSTNOGO OTNOSHENIYA K RAZVITIYU LICHNOSTI UCHASHCHEGOSYA U BUDUSHCHIKH PEDAGOGOV ***29***

EDUCATION AND CULTURE

G.Ya. Verbitskaya. EPISTEMOLOGY OF ARTISTIC CREATIVITY: CONFLICT AS A WAY OF REALIZATION OF COGNITIVE POSSIBILITIES OF ART ***39***

Keywords: art, conflict, contradictions, substantial conflict, antiemeticescoy conflict, catharsis, the synthesis of opposites, a world view, professional identity and professional skills.

The article deals with the problem of philosophical understanding of the artistic conflict as a way of realization of the cognitive possibilities of art, shows the possibility of resolving substantive(unsolvable, antinomistic) conflicts through their transition in art to a qualitatively different level of semantic perception on the example of cathartic experience in the perception of drama, performance, film. The role of art in the education system, in the understanding and assimilation of educational material, in personal and professional self-determination is emphasized.

The research is interdisciplinary in nature and is carried out at the junction of art history, philosophy, literary studies, pedagogy and psychology. The paper used the analysis of dramatic works in the technique of "slow reading" by D. S. Likhachev, used the technology of didactic design by V. E. Steinberg.

This study presents the experience of more than thirty years of teaching the history of theater, drama theory, theater criticism at the theater faculty of the Ufa Institute of arts named after Zagir Ismagilov among students-theater critics and Directors. The method of teaching drama analysis was developed and tested. The features of formation, specificity of concepts "conflict" and "contradiction" in the context of philosophy and art are considered. The main content of these concepts, their fundamental difference and dialectical relationship are revealed, their role in the process of cognition and learning is emphasized. The General model of interaction of contradiction and conflict is developed.

P.V. Gayday. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION IN CHINA IN THE XX CENTURY IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL INTERACTION ***50***

Keywords: culture, intercultural interaction, dialogue of cultures, professional musical education, Russia, China, Russian abroad, teachers-musicians.

Abstract: The article analyzes the development of professional music education in China in the twentieth century in the context of intercultural interaction. Based on the ideas of Y. M. Lotman, the concept of intercultural dialogue and the theory of interaction of cultures is revealed; the interpretation of its provisions is given on the example of the formation of professional music education in China. There are periods of intercultural interaction between Russia and China in the field of music education; the activity of Russian musicians and teachers-emigrants in Harbin and Shanghai, as well as the role of Soviet specialists in the development of higher musical education of the people's Republic of China after 1949 are characterized.

SPECIAL EDUCATION ISSUES

T. Dorokhova, S. Glukhikh, E. Kudryavtseva. THE FORMATION OF THE INCLUSIVE CULTURE OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS (FOR EXAMPLE, PRESCHOOL EDUCATION)..... 57

Keywords: inclusion, inclusive culture, inclusive culture of an educational institution, inclusive culture of subjects of the educational process, normotypical children, children with special educational needs, children with disabilities, disabled children.

Abstract: The article presents an analysis of the problem of forming an inclusive culture of subjects of educational process (teachers, normotypical children, children with disabilities and disabled children, parents of pupils) in an educational institution.As an example, the activity of the municipal autonomous pre-school educational institution "Romashka" in Sovetskiy, Tyumen regionis being considered. The study was carried out through theoretical (analysis and synthesis of literature, induction and deduction, analogy) and empirical (analysis of documents, analysis of product activities, questionnaire survey, observation, testing) methods. As a result, the conditions necessary for the formation of inclusive culture of the subjects of educational process were identified.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF THE FAMILY AND CHILDHOOD

L.F. Fatikhova. PSIKHOLOGO-PEDAGOGICHESKAYA DIAGNOSTIKA SOTSIAL'NOGO I EMOTSIONAL'NOGO INTELLEKTA U DETEY S RASSTROYSTVAMI AUTISTICHESKOGO SPEKTRA..... 64

Ключевые слова: sotsial'nyy intellekt, emotsional'nyy intellekt, metodiki issledovaniya sotsial'nogo i emotsional'nogo intellekta, deti s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, deti s rasstroystvami autisticheskogo spektra, sotsial'naya adaptatsiya.

Abstract: Sotsial'nyy i vklyuchennyy v yego strukturu emotsional'nyy intellekt rassmatrivayutsya v spetsial'noy pedagogike i psikhologii kak kompensatornyye mekhanizmy, neobkhodimyye dlya uspeshnoy sotsial'noy adaptatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, ikh integratsii v obshchestvo. Pri etom v otechestvennoy nauke poka nedostatochno diagnosticheskikh instrumentov, sposobnykh ob"yektivno otsenit' uroven' i izuchit' osobennosti sotsial'nogo i emotsional'nogo intellekta u detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. V stat'ye analiziruyutsya imeyushchiyesya i predlagayutsya novyye metodiki psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki sotsial'nogo i emotsional'nogo intellekta i vozmozhnosti ikh ispol'zovaniya pri izuchenii etikh fenomenov u takoy kategorii detey, kak deti s rasstroystvami autisticheskogo spektra.

D.G. Ganiev. SOCIAL-PEDAGOGICAL FACTORS OF FORMATION OF FAMILY VALUES OF YOUTH OF UZBEKISTAN 75

Keywords: family, family values, social functions, family role, social, cultural and pedagogical potential of the family, integrated approach, directions.

Abstract: The article reveals the features of modern social conditions and functioning of the Uzbek family, the values of family traditions and relationships; the principles and directions of formation of family values of students are grounded.

HISTORY OF EDUCATION

Yu.V. Yergin, M.Yu. Pavlova. THE UFIM PERIOD OF LIFE AND WORK LL. VASILIEVA - TEACHER, NEUROPHYSIOLOGIST AND FUNDAMENTAL OF THE DOMESTIC SCIENTIFIC PARAPSYCHOLOGY 82

Keywords: pedagogy, neurophysiology, Ufa physics institute, Experimental biology studio, scientific parapsychology.

Abstract: The article is devoted to the Ufa period of life activity. Vasilyeva (1891-1966), a graduate of the natural department of the St. Petersburg University, a teacher, the future well-known neurophysiologist, the founder of the scientific study of parapsychology in the USSR. It was in Ufa that he came close to the basic law of threshold parabiosis, formulated by him in a more general form in 1929.

INVITATION TO DISCUSSION

V.E. Steinberg, N.N. Manko. ONCE AGAIN ABOUT CONSTANTS OF BEING AND INVARIANTS OF EDUCATION (Reflections of didactic technologists on the results of the round table Pedagogical Journal of Bashkortostan: 2017 - №4 (71), 2018 - №1 (74)). 104

PEDAGOGICAL TAPE

E.A. Savel'eva. DEVELOPMENT OF INTERESTS TO THE HISTORICAL PAST OF OUR MOTHERLAND MEANS OF GAMES-LOTO 136

INFORMATION ABOUT THE CONTRIBUTORS 148

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ В НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ БАШКОРТОСТАНА»

1. Научное рецензируемое издание «Педагогический журнал Башкортостана» (далее – Журнал) гарантирует широкое распространение результатов научных поисковых, в т. ч. диссертационных, исследований путем размещения статей в свободном доступе на своем сайте одновременно с публикацией печатного варианта журнала (http://elibrary.ru).
2. Редакция журнала в процессе рассмотрения и публикации статей руководствуется нормами международного и российского законодательства, публикационной этики, а также принципами независимости и добросовестности редакторов и рецензентов.
3. Представляемая в Журнал статья должна быть оригинальной (не публиковавшейся ранее в других печатных изданиях) и освещать актуальные проблемы психологии и педагогики.
4. Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы; необходимо дополнительное обоснование специализированных научных терминов. Аббревиатура и сокращения в названии статьи, ключевых словах и аннотации недопустимы.
5. Объем текста, при условии 2500 знаков с пробелами на странице, – 0,5–1,0 п.л. (20–40 тыс. знаков; при выполнении требований редакции к форматированию текста 1 п.л. составляет 10 страниц при числе знаков с пробелами на странице 4000.)
6. Статья должна раскрывать актуальные проблемы в области психологии и педагогики. Текст должен быть лаконичен и четок, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок. Необходимо отразить следующие аспекты: предмет исследования, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; выводы (последовательность изложения может быть изменена).
7. Аннотация должна давать представление о содержании статьи и о том, что нового вносит автор в рассмотрение проблемы. Средний объем аннотации – 50–100 слов.
8. Список литературы (не более 10–12 п.) оформляется в соответствии со стандартом ГОСТ Р 7.0.5-2008, который разработан с учетом основных нормативных положений международного стандарта ИСО 690:1987 «Документация. Биб¬лиографические ссылки. Содержание, форма и структура» (ISO 690:1987 «Information and documentation - Bibliographic references - Content, form and structure») и международного стандарта ИСО 690-2:1997 «Информация и документация. Библиографическиессылки. Часть 2. Электронны едокументы и их части» (ISO 690-2:1997«Information and documentation - Bibliographic references - Part 2: Electronic documents or parts thereof»). В библиографичес¬кое описание документов введены указание на качественное состояние (например, [Текст]), перечисление соавторов за косой чертой, некоторые изменения в пунктуации, индекс ISBN.

9. Ссылки на литературу в тексте указываются соответствующей цифрой в квадратных скобках, оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация должна соответствовать текущей странице.
10. Рисунки должны выполняться в редакторе *Corel Draw* или в формате *JPG/JPEG*; рисунки, выполненные в других редакторах, не принимаются.
11. Фотографии должны иметь белый фон, быть контрастными и четкими, объем файла – не менее 500 кбт при разрешении 150 dpi (или не менее 175x205 пикселей / 3x3,5 см) в формате *JPEG* (бытовые снимки не принимаются).
12. Форматирование статьи: гарнитура шрифта *Arial*; поля: верхнее – 6,4, нижнее – 3,4, правое / левое – 3,6 см; размер основного шрифта – 9 пт, вспомогательного (сноски, таблицы, литература, ключевые слова, аннотация) – 7 пт, межстрочный интервал – 1; первая строка: отступ – 0,75; между словами не более одного пробела при включенной опции «непечатаемые знаки».
13. Вместе с рукописью статьи авторы предоставляют в редакцию личное заявление о намерении опубликовать статью. Аспиранты и докторанты дополнительно предоставляют заключение научного руководителя о качестве статьи с рекомендацией ее к опубликованию.
14. Рукопись статьи и сопроводительные материалы (заявление автора, заключение научного руководителя (для аспирантов и соискателей) и др.) принимаются на электронных носителях с приложением распечатки на бумаге формата А4 (с одной стороны).
15. Наименование файлов статьи и сопроводительных документов включает ФИО автора, тип материала (статья, рисунок, справка и т. п.), дату отправки. Вместе со статьей, в одном файле в *Word* (не принимаются сканированные изображения текста!) должны быть представлены:
– сведения об авторе (фамилия, имя, отчество, должность, степень (при наличии), наименование учреждения (полностью), город, *e-mail*);
– на русском и английском языке – фамилия, инициалы автора, название статьи, ключевые слова и аннотация.
16. При выполнении требований Журнала материалы принимаются, регистрируются и направляются на рецензирование, о результатах которого автор уведомляется по электронной почте.
17. Редакция сохраняет конфиденциальность личных данных рецензентов: все рецензии направляются автору без указания личных данных рецензента.
18. В случае изменений и доработок материалов статьи по результатам рецензирования или иным обстоятельствам автор обязан указать перечень выполненных им изменений.
19. Все рукописи проходят тщательную проверку на наличие заимствований и плагиата. Допустимым считается 25 % заимствований, включая авторские. Плагиат как заимствование чужого текста без указания авторства является нарушением публикационной этики и неприемлем. Рукописи, содержащие плагиат, изымаются из процесса редактирования / рецензирования; автору направляется письмо об отказе в принятии статьи к публикации.
20. Редакция объективно рассматривает все представленные к публикации рукописи, оставляя за собой право отклонить материал, если он будет сочтен низкокачественным или

не соответствующим профилю журнала. Окончательное решение о публикации статьи принимается редакционной коллегией журнала с учетом мнений рецензентов. Публикация статьи осуществляется *в течение года после принятия ее редакционной коллегией*.
21. Неопубликованные рукописи, не используются редакцией и не передаются третьим лицам (полностью или частично) без письменного согласия автора.

Вниманию авторов:

1. Порядок рецензирования статей и форма Заявления автора о приеме статьи размещены на сайте журнала http://gym1.oprb.ru/template/guest/partner/index.php?id=8.
2. Редакция Журнала напоминает, что почтой доставляются материалы, отправленные обычным или заказным письмом. Материалы с объявленной ценностью в редакцию не доставляются.

По вопросам размещения статей следует обращаться к менеджеру журнала А.Г. Косову: 8(347) 2-72-64-32, e-mail: agkosov@mail.ru.